



Estudios de Paz y Conflictos

ISSN: 2594-2883

Vol. 04, Núm. 06 / Junio 2021



GRUPO EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Equipo editorial

Directores

- Dr. Paris Alejandro Cabello Tijerina
Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez
Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Comité Editorial

- Dr. Francisco Javier Gorjón Gómez
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. María Paz García-Longoria y Serrano
Universidad de Murcia, España.
- Dra. Emilia de los Ángeles Iglesias Ortuño
Universidad de Murcia, España
- Dr. Pedro Paul Rivera Hernández
Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. Lina Guadalupe Sierra García
Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Cecilia Sarahí de la Rosa Vázquez
Universidad Autónoma de Coahuila, México.

Comité Científico

- Dr. Jerónimo Molina Cano
Universidad de Murcia, España.
- Dr. Luis Fernando Mack Echavarría
FLACSO, Guatemala.
- Dr. Juan Manuel Jiménez Arenas
Universidad de Granada, España.
- Dr. Francisco Rojas Aravena
University for Peace, Costa Rica.
- Dra. Blanca Torrubia Chalmeta
Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Dra. Sonia París Albert
Universitat Jaume I de Castellón, España.
- Dra. Irene Comins Mingol
Universitat Jaume I de Castellón, España.
- Dra. Ana Barrero Tiscar
Asociación Española de Investigación para la Paz, España.
- Dra. Cristina Aracely Cantú Leal
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Dra. María del Carmen Galván Tello, Universidad Autónoma de Coahuila, México.
Dra. Ana María Delgado García
Universidad Oberta de Catalunya, España.
- Dr. Manuel Torres Aguilar
Universidad de Córdoba, España
- Dr. Alex Iván Arévalo Salinas
Universitat Jaume I, España.
- Dr. Alfredo Islas Colín
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Dra. Eglá Cornelio Landero
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Dr. Antonio López Peláez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

ACERCA DE

Eirene Estudios de Paz y Conflictos es una revista electrónica de difusión científica con acceso abierto de publicación semestral dirigida a la divulgación de ciencia social que contribuya al establecimiento de una cultura y educación para la paz, la justicia alternativa y la pacificación social. Dirigida a investigadores, docentes y miembros de la comunidad académico-científica interesados en el abordaje epistemológico, antropológico y ontológico que convergen el estudio de las relaciones humanas en función de la paz y la naturaleza del conflicto como elemento inherente al ser humano, con las ventajas que otorga la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad de estas dimensiones.

Eirene Estudios de Paz y Conflictos se encuentra indexada en bases de datos nacionales e internacionales como REDIB; Directorio de Latindex; LatinREV y AmeliCA de Redalyc. Se fundamenta en la calidad de la producción científica, con base en la sistematicidad y el rigor, utiliza en su proceso de revisión por pares la metodología doble ciego (Double Blind Review), publica artículos originales resultados de proyectos de investigación y revisiones bibliográficas bajo los lineamientos de las normas de publicaciones de la American Psychological Association (APA) en su edición más reciente.

Líneas temáticas:

- Paz
- Conflicto
- Educación para la Paz
- Cultura de Paz
- Justicia Alternativa
- Justicia Restaurativa
- Disciplinas interrelacionadas

EIRENE ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS, Vol. 04, Núm. 06, Enero-Junio 2021, es una publicación semestral editada por la asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C., calle Troqueles 228, Fraccionamiento Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, www.estudiosdepazyconflictos.com; Directores y Editores responsables: Paris Alejandro Cabello Tijerina; paris.cabellotjr@uanl.edu.mx; revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com; y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez reynavqz@hotmail.com; Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-121710092000-102, ISSN: 2594-2883, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Paris Alejandro Cabello Tijerina, Troqueles 228 Fracc. Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, Fecha de la última modificación: 01 de Junio de 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Todos los artículos son de creación original del autor, por lo que esta revista se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otros artículos ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en el autor del artículo.

ENVÍOS DE COLABORACIONES

Todas las colaboraciones se postularán en la plataforma de la revista en <https://www.estudiosdepazyconflictos.com>

CONTACTO

EIRENE, ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS A. C.
revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com



SUMARIO

Informes de Investigación

- 11** Justicia y prácticas restaurativas: diversos campos de aplicación creativa en pro de la paz
Eni Anabel Valdes Espinosa
- 27** Ideaciones de paz. La formación profesional en educación física
Víctor Alonso Molina Bedoya, Arnulfo Hurtado Cerón, Lida Marcela Osorio Linares
- 45** Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria
Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal, Josefna Sandoval Martínez, Alejandra De Gante Casas
- 69** Mujeres rurales constructoras de paz territorial en el departamento del putumayo en colombia
Eliana María Mayor Gamba
- 93** La transversalidad de la cultura de paz en la educación superior como eje principal para la formación integral de profesionistas
Juana Maurilia Ochoa Rocha
- 113** Justificar la guerra: enfoques teóricos de Hugo Grocio vigentes en el siglo XXI
Juan Manuel Arriaga Benítez
- 131** Proceso de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado del sur del Cesar
Claudia Paola Almeida Quintero, Joseph Vicent Castillo Niño, Nathalia Meneses Esteban
- 153** La gran mediación como sistema de preservación de la estabilidad social
Borja García Vázquez
- 171** Caminando hacia la paz por vía dialogada: la mediación política en la resolución de conflictos asociados a necesidades humanas
Karla Sáenz, María Leonor Ramos Morales, Bi Zoan Sylvain Toa
- 187** La importancia de los enfoques sobre derechos humanos en la formación docente
Isaac de Paz González
- 207** Mediación familiar en beneficio del interés superior de la niñez: situación de nuevo león
Carlos Franco Castellanos, Gisela María Pérez Fuentes

EDITORIAL

Nos encontramos en un momento crucial para trabajar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, **Eirene Estudios de Paz y Conflictos** pone especial énfasis en la investigación para la paz y los conflictos como estrategias para contrarrestar el aumento significativo de las violencias y las brechas de desigualdad social, cultural y económica. Por tal motivo, se realizó una alianza con la **Red Académica Internacional de Investigación para la Paz (RAIIP)** para constituir en un espacio académico donde converjan investigaciones que fortalezcan la Cultura y Educación para la Paz, a través de la producción y divulgación científica de trabajos relacionados con los temas de Cultura de Paz, Educación para la Paz, Irenología, Polemología, Derechos Humanos, Métodos para la Transformación de Conflictos, y otras áreas disciplinares que enriquezcan la comprensión y la generación de ciencia enfocada a la paz y los conflictos.

Este número presenta interesantes contribuciones para la construcción, fortalecimiento y mantenimiento de la Paz, la importancia de la creatividad en la transformación de los conflictos, la formación transversal de la educación para la paz, y la mediación como vía irenológica.

Eirene Estudios de Paz y Conflictos está dirigida a investigadores, docentes y miembros de la comunidad académico-científica interesados en el abordaje epistemológico, antropológico y ontológico en el estudio de las relaciones humanas en función de la paz y la naturaleza del conflicto como elemento inherente al ser humano, con las ventajas que otorga la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad de estas multidimensiones y con la misión principal de contribuir a la transdisciplinariedad de los trabajos que en ella se publican.

Se trata de una revista arbitrada e indexada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review) en modo ciego, asignando las revisiones en función del conocimiento del tema y de las metodologías utilizadas para investigaciones sociales. La revista adopta y se adhiere a las normas de citación establecidas por la APA en su versión más actualizada según corresponda.

Eirene se encuentra incluida en bases de datos como AmeliCA; LatinREV; REDIB; Latindex; Ulrich's Periodical Directory; DOAJ; HAPI y ERIH PLUS, además y firmemente comprometidos con el impulso y difusión del conocimiento con acceso abierto, se ha tomado la decisión de firmar la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

Eirene Estudios de Paz y Conflictos se fundamenta en la perspectiva teórico-práctica sobre la transversalidad de la Paz; impulsa y difunde investigaciones que generen ciencia básica y ciencia aplicada para contribuir permanentemente al fortalecimiento de una Cultura de Paz.

Dr. Paris A. Cabello-Tijerina
Dra. Reyna L. Vázquez-Gutiérrez
Directores Editoriales
Revista EIRENE Estudios de Paz y Conflictos

Artículos

Justicia y prácticas restaurativas: diversos campos de aplicación creativa en pro de la paz

Justice and restoration practices: various fields of creative application for peace

Eni Anabel Valdes Espinosa^a

^a<https://orcid.org/0000-0003-1483-5386>
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

*-La delincuencia duele y por eso la justicia debe sanar.
Virginia Domingo*

Recibido: 09-11-2020 | Aceptado: 05-01-2021

Resumen

La Justicia Restaurativa es un espacio ideal para entretejer el tejido social dañado entre individuos y comunidades, aplica en casi todos los aspectos de la vida en donde se produjo un daño con dolo o por omisión, en la justicia restaurativa encontramos diferentes técnicas que de acuerdo a su aplicabilidad y a la creatividad del profesional experto puede cambiar la vida de muchas personas, esta justicia restaurativa tiene un apartado metodológico en todos los ámbitos en donde se apliquen como es el ámbito escolar, el ámbito penal y el ámbito comunitario. Es una noble ciencia en pro de la cultura de paz.

Palabras clave: Círculo Restaurativo, Creatividad, Cultura De Paz, Justicia Restaurativa, Prácticas Restaurativas.

Abstract:

Restorative Justice is an ideal space to weave the damaged social fabric between individuals and communities, it applies in almost all aspects of life where damage was caused by fraud or omission, in restorative justice we find different techniques that according to Its applicability and the creativity of the expert professional can change the lives of many people. This restorative justice has a methodological section in all areas where they are applied, such as the school environment, the criminal environment and the community environment. It is a noble science for the culture of peace.

Keywords: Restorative Circle, Creativity, Culture Of Peace, Restorative Justice, Restorative Practices.

1. Introducción

Los seres humanos desde un inicio han buscado alternativas y soluciones a sus conflictos ya sea producidos por ellos mismos, mediante sus conflictos internos personales o sean conflictos producto de la interacción con los demás. Al principio de la humanidad la solución que sostenía las alternativas de estos conflictos era de carácter religioso o místico. Este misticismo les obligaba y los sostenía para que pudieran encontrar esa solución del conflicto, de lo contrario tendrían algún tipo de castigo divino o sanción. Posterior a esto el ser humano a definido y ha trabajado de manera más precisa y científica la solución de los conflictos y la forma de repararlos. Una de estas formas científicas es la Justicia Restaurativa, que como sabemos existe desde que la presencia del ser humano empezó a ser civilizada, sostenida ya sea por la religión o por los apartados jurídicos y legales de cada una de las épocas, estos métodos alternos de solución de conflictos cuentan con herramientas, procedimientos y metodologías bien definidas para su intervención nos plantean Francisco Gorjón & José Guadalupe Steele (2020).

En particular la Justicia Restaurativa en la actualidad tiene varias técnicas como las que veremos en el presente artículo, ya sea que se llamen círculos restaurativos, conferencias o reuniones restaurativas donde cada una de estas generará cultura de paz.

Estas alternativas permiten el trabajo del conflicto de manera individual, de manera personal o hasta de manera comunitaria. Existen prácticas de la aplicación de la Justicia Restaurativa en ámbitos escolares, penales comunitarios, entre otras.

Es necesario entender el concepto de Justicia Restaurativa, partiendo desde lo teórico y conceptual. Entendemos como la Justicia Restaurativa se ha ido consolidando mediante distintos campos del saber, ciencias como la criminología, la sociología y la psicología, teorías y movimientos sociales han tenido influencia en su desarrollo. Distintos autores como Christie (1977), Cabello Tijerina (2015), ponen énfasis en el papel marginal de las víctimas en el proceso judicial ordinario y la necesidad de devolver la gestión del conflicto a los protagonistas de este y la gestión de la vergüenza planteada por Braithwaite y colaboradores (2006).

2. Justicia Restaurativa

Zehr Howard (2010), quien es considerado el padre de la Justicia Restaurativa considera el crimen como un daño ocasionado a las personas y a las comunidades. Sin embargo, Roberto Montoya (2018) plantea que el sistema de justicia penal en México se preocupa por el castigo al infractor y por la resolución rápida del mayor número de asuntos, por lo cual se puede perder la esencia de la Justicia Restaurativa. Retomando el Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa (Unidas, Manual sobre programas de justicia restaurativa: Serie de manuales sobre Justicia Penal, 2006), nos plantea que la Justicia Restaurativa es una metodología para solucionar problemas que involucra de diversas maneras a la víctima, al ofensor, a las redes sociales, las instituciones judiciales y a la comunidad. Los programas de Justicia Restaurativa se enfocan en el principio fundamental de que el comportamiento delictivo no solamente viola la ley, sino también hiere a las víctimas y a la comunidad.

La finalidad de la Justicia Restaurativa según Ramos Morales (2018), es lograr una verdadera justicia, al buscar que el ofensor reconozca su responsabilidad comprometiéndose a reparar el daño causado, permitiendo una reinserción social, esto permite que la víctima conozca aquellos motivos que llevaron al ofensor a cometer el delito con la intención de que ambos logren un acuerdo en beneficio de la sociedad. Lo anterior le permite al ofensor generar conciencia del delito que cometió. En esta misma línea, Barros Leal (2015), considera que la esencia de la justicia restaurativa plantea que reparar no quiere decir compensar económicamente el daño causado. Afirma que la reparación tiene un valor mucho más profundo y ético que va más allá del mero resarcimiento de bienes patrimoniales, es decir, la Justicia Restaurativa, así como la mediación generan bienestar y felicidad. Al igual que la mediación, la justicia restaurativa debe ser analizable para entender donde se generan estos dos valores según Francisco Gorjón (2020).

Es así como Ahmed & Braithwaite (2005), afirman que, en la Justicia Restaurativa, el papel del infractor pagando es al revés, es decir, debe pagar dentro de sus posibilidades el daño mediante la reparación. Se restaura el equilibrio, pero no aumentando el sufrimiento, sino eliminando un poco de este sufrimiento. Existe una retribución constructiva, la justicia restaurativa se pregunta qué tipo de deuda tiene el infractor y qué necesita hacer para pagar esa deuda.

2.1 Proceso restaurativo y Prácticas restaurativas

Se definirá el concepto de Proceso Restaurativo, en base al Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa, en donde se plantea que un proceso restaurativo es cualquier proceso en el que la víctima y el ofensor o cualquier otro individuo o miembro de la comunidad afectado por un delito, participan de manera conjunta y activa para la resolución de los asuntos a causa del delito, usualmente con la ayuda de un facilitador.

Así mismo en los Principios Básicos sobre la utilización de Programas de Justicia Restaurativa en materia penal del Consejo Económico Social de las Naciones Unidas (Unidas, Principios Básicos sobre la utilización de programas de justicia restaurativa en materia penal, 2002), en un proceso restaurativo la víctima y el delincuente participen de manera conjunta en la resolución derivada del delito. El proceso de Justicia Restaurativa es usado en un programa con la finalidad de lograr resultados restaurativos.

Por otro lado, Domingo (2012), considera que dentro del proceso restaurativo ocurre algo sorprendente, las disculpas y el perdón aparecen cuando menos se lo espera. Afirma que nada debe ser forzado, puesto que para la “curación de las víctimas”, lo primero que debe surgir son los sentimientos de pena, ira y venganza. La autora considera que es un camino largo iniciando con sentimientos lógicos en la víctima necesitando que se haga justicia y que el ofensor responda por tal sufrimiento. Resalta que cada víctima es distinta por lo que cada persona vive su duelo de manera diferente, por lo cual la superación del trauma del delito es diferente.

Durante el proceso restaurativo Albertí & Pedrol (2017), sostienen que se le brinda la posibilidad a la víctima de que se responda una serie de preguntas como: ¿por qué yo? ¿he hecho algo para merecer esto?, ¿pasará otra vez?, ¿se repetirá?, entre otras, que seguramente

no recibiría respuesta en un proceso de justicia tradicional. Por lo tanto, el modelo restaurativo implica la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora. Albertí, considera que participar en un proceso restaurativo es complejo, puesto que responsabilizarse, es decir, asumir un hecho y sus consecuencias, así como escuchar cómo se han sentido las víctimas, no es fácil, sin embargo, este modelo al buscar el reconocimiento y la responsabilización promueve el desarrollo moral de la persona.

Desde el punto de vista de la metodología, nos dicen Costello y colaboradores (2009), que consiste en realizar un trabajo con y para la comunidad. Resaltando la convivencia comunitaria y la participación abierta como la base de la construcción de una comunidad cohesionada. Considerando como elementos fundamentales la cooperación, el conocimiento de los otros, el respeto y la preocupación por su bienestar, la conciencia respecto a cómo nuestro comportamiento afecta el bienestar o malestar emocional de las personas con las que convivimos.

El objetivo de las practicas restaurativas según Pomar Fiol & Vecina Merchante (2013), es promover y favorecer las relaciones positivas y constructivas entre las personas y organizaciones, mediante técnicas que manejen los procesos de tensión y promuevan la reparación del daño causado en las relaciones interpersonales. Domingo (2012), plantea que para que se den buenas prácticas de Justicia Restaurativa se debe dejar de lado las disculpas y el perdón y enfocarse en un primer momento en el diálogo. Hablar de como impacto y daño el delito en la víctima. Crear, aunque lleve tiempo, un espacio donde se genere una dinámica de dialogo y escucha. Por lo cual es necesario que el infractor comprenda el contexto para que pueda comprender el daño que causo. Es decir, que conozca a la víctima y el impacto del daño causado “es la historia que rodea la historia”. Cuando el infractor de cuenta de dónde está y el daño que ha causado se encontrará en condiciones pertinentes para hacer las cosas bien para la víctima, la comunidad y el mismo.

Es así como, las practicas restaurativas brindan la oportunidad de dar cuenta que todos los afectados tienen necesidades que ameritan ser satisfechas. Christie (1977), considera que dichas prácticas permiten que los ofensores reparen y se ganen su regreso a la comunidad. Hopkins (2004), Agrega que se busca que el ofensor sea perdonado por la comunidad y también por el mismo. Dentro de las prácticas restaurativas pueden emplearse distintas técnicas como la junta restaurativa, los círculos y las conferencias restaurativas.

En el siguiente apartado se buscará identificar cada una de ellas, tanto el proceso restaurativo, como las prácticas restaurativas, van a permitir a los involucrados, inclusive a su comunidad, generar prácticas de cultura de paz.

2.2 Junta restaurativa, Círculos restaurativos y Conferencia restaurativa

En el Manual de Reuniones Restaurativas de Terry O’Connell, Ben Wachtel & Ted Wachtel (2011) definen las reuniones restaurativas como un foro en el cual las personas enfrentan la acción o daño cometido y el conflicto. El modelo consiste en que todos los participantes tienen la libertad de expresar sus sentimientos mediante la palabra y sobre todo aportar al resultado de la reunión. La junta o reunión restaurativa permite vivir una experiencia democrática siendo las personas afectadas por un conflicto quienes deciden

como abordarlo.

Por otro lado, Rodríguez Rodríguez & Siller Pérez (2018), plantean que una junta restaurativa es un mecanismo alternativo de solución de conflictos usada esencialmente en aquellos delitos donde varias personas han sido afectadas, siendo la comunidad quien busca, construye y propone opciones de solución a la ofensa, con la finalidad de lograr un acuerdo que cumpla con las necesidades y responsabilidades individuales así como colectivas, de este modo se busca la reintegración de la víctima u ofendido y del imputado a la comunidad. Es pertinente que el facilitador cuente con las herramientas, habilidades y competencias necesarias para ello. En este mismo sentido Ramos Morales (2018), agrega que la junta restaurativa es un mecanismo alternativo, de carácter voluntario, es decir, si una de las personas no quiere participar el proceso no se puede llevar a cabo. La autora plantea que es una alternativa para solucionar los conflictos mediante la palabra, sin que la víctima, el ofensor, la familia o la comunidad requieran llegar a la vía judicial. Es necesario que el facilitador informe a los involucrados sobre los beneficios que la justicia restaurativa ofrece.

La dinámica del círculo restaurativo nos dice Ramos Morales (2018), implica que todos los participantes se sientan escuchados, que no sientan ni exista preferencia de importancia ni un desequilibrio de poder por la razón que fueron reunidos, permitiendo que los participantes tengan la oportunidad de ser escuchados fomentando un diálogo más profundo, utilizando una técnica de escucha activa con la intención de vincular el encuentro profundo entre los participantes. Según Flores (2020), los círculos restaurativos son procesos comunitarios con el objetivo de dar apoyo a personas en conflicto. En dicho encuentro se reúnen tres instancias que conforman el conflicto: los implicados directos, los que se han visto afectados y la comunidad en general con la finalidad de dialogar como iguales y de manera voluntaria.

Siguiendo con esta línea, Martínez Alonso (2020), afirma que los círculos son una manera de intervención basada en la reparación y el aprendizaje a través de un proceso de participación y toma de decisiones grupales y colectivas. Parte del principio de que las relaciones se pueden restaurar abogando por valores de pertenencia, inclusión, escucha activa, y solidaridad. La autora plantea que, en la sesión informativa para la constitución de los círculos, incitan a los participantes a que conozcan sobre la existencia del proyecto y el desarrollo de este con el objetivo de lograr la colaboración. Kurki (2003), afirma que los principales objetivos de los círculos son dar voz a todos los participantes de la comunidad acerca de cómo afrontar el problema y sus causas, así como también, promover relaciones de confianza que al paso del tiempo refuercen las comunidades. La conferencia restaurativa incluye a la víctima y al ofensor en un diálogo respecto al delito y las consecuencias derivadas del mismo. Francisco Gorjón, Reyes Nicasio y Gabriel Gorjón (2014), plantean que las conferencias incluyen a las familias, grupos comunitarios de apoyo, la policía, trabajadores sociales y a los abogados, incluyendo a la víctima y al ofensor para definir cuál será la reparación del daño.

Siguiendo con esta línea Domingo (2012), afirma que en las conferencias se reúnen víctima, familiares de ambos, amigos y vecinos con la intención de gestionar el conflicto y resolverlo tomando en cuenta las necesidades de la víctima, infractores y comunidad.

Aclara que no su busca humillar a la persona responsable por el delito, sin embargo, si busca darle la oportunidad de responsabilizarse y asumir sus consecuencias. La intención es mostrarle al infractor que existen personas que se preocupan por él con la finalidad de generar un sentimiento de responsabilidad hacia su familia, hacia un círculo más cercano y a la comunidad en general.

Así mismo, Ramos Morales (2018), considera que las conferencias buscan fundar en el ofensor conciencia en la reparación del daño, así como también en el delito cometido. Lo anterior se logra con la colaboración de la comunidad en donde participan la víctima y el ofensor con el objetivo de realizar un compromiso social, demostrándole al ofensor que su familia y otras personas se preocupan por él. Por consiguiente, Wachtel (2020), plantea que las conferencias son responsabilizadoras y capacitadoras puesto que promueven un proceso sensible a las necesidades de las personas que participan y se logra demostrar que las personas pueden resolver sus propios problemas, si se les brinda esta posibilidad. Estas técnicas generadoras de cultura de paz pudieran entrar en el espectro del trabajo clínico terapéutico, pero este análisis sería para otra investigación.

2.3 Áreas de aplicación de la justicia restaurativa

A finales del siglo pasado cuando se implementó la mediación en el ámbito penal juvenil en Cataluña y su transferencia al ámbito escolar, en países de influencia anglófona como Canadá, Irlanda del Norte, Nueva Zelanda, Austria, Escocia, Gales, Inglaterra y EUA, surge el desarrollo e implementación de programas restaurativos en el ámbito penal juvenil, señalan Albertí y Pedrol (2017). En Kitcher, Ontario, Canadá, en los años 70's la corte ordenó una sentencia restaurativa, conminando a unos jóvenes infractores que negociaran con las víctimas, existen comunidades pioneras como EUA y Canadá, quienes han aportado experiencias exitosas respecto a la Justicia Restaurativa.

Por otro lado Martínez Pérez (2017), nos dice que la impunidad, la insatisfacción de la sociedad, la desconfianza al sistema judicial, la poca intervención de la víctima, el silencio del delincuente y el señalamiento e incomodidad de la comunidad, son factores que permitieron que en el 2008 surgiera una nueva cultura, denominada Justicia Restaurativa, la cual está basada en una perspectiva humanista de las partes, buscando que la víctima, el reo y la comunidad sean escuchadas en igualdad de condiciones, puesto que dicha trilogía es la base de la sociedad. Por lo cual, es necesario escuchar los intereses de cada una de las partes con la intención de restaurar y reparar el daño de igual manera se busca rehabilitar al ofensor.

Damos cuenta como la Justicia Restaurativa, está cambiando la cultura de nuestro país y en muchos otros países, puesto que anteriormente era el estado quien decidía por nosotros y después de la reforma del 2008 en México, el círculo restaurativo busca satisfacer las necesidades de la sociedad, al brindarle la posibilidad a la víctima de ser escuchada y reparación del daño ocasionado ya sea de índole emocional o patrimonial. El imputado también tiene la oportunidad de explicar lo sucedido, de disculparse y así reintegrarse a la sociedad, la comunidad requiere una disculpa puesto que la conducta del imputado les ha afectado.

Según Villarreal (2013), la evidencia empírica de la Justicia Restaurativa plantea que el delincuente que participa en los procesos de petición del perdón, la posibilidad de reincidencia es bajas, con lo cual damos cuenta de la necesidad de aplicar estrategias de resocialización buscando la mejora en la calidad de vida del ofensor en el ámbito personal, laboral y con la sociedad con el objetivo de mejorar las comunidades y las familias. La Justicia Restaurativa en el ámbito penal se aplica no solo en los juzgados y fuera de ellos sino se lleva a los centros penitenciarios, trae consigo buenos resultados y despresuriza el sistema de justicia.

La Justicia Restaurativa para el ámbito penal le va a permitir ver de forma diferente el delito, brindando una nueva oportunidad para la construcción y reconstrucción del tejido social, sobre todo entre las partes involucradas, es una justicia desde, por y hacia las víctimas para que puedan tener la posibilidad de contar su historia, su pasado y que se les reconozca. No para instalarse con el dolor del suceso, sino con la resignificación y dignificación de la reparación del daño, visualizando un nuevo futuro según Sampedro (2010).

Martínez Pérez (2017), plantea que la pertinencia del sistema carcelario cumpla con una serie de actividades que posibiliten al recluso conservar su carácter de independiente, considerando que ha perdido su carácter de autonomía por el hecho de que esta privado de su libertad. Sugiere programas que mediante técnicas restaurativas le faciliten al interno la reinserción social. Por su parte Francisco Gorjón & Karla Sáenz (2011), plantean que el dialogo es la principal herramienta de la justicia restaurativa, promoviendo que las partes se encuentren en un nivel equitativo, propiciando que sean las partes quienes generen ideas para la resolución del conflicto.

Existen criterios para programas de atención en casos de violencia familiar como ocurre en Colombia, ellos toman en cuenta primero la orientación psico jurídica, en donde generan espacios de información para las víctimas y los agresores de violencia familiar, que deseen participar en el programa, después analizan su tipología teniendo en consideración, lo establecido en su sistema judicial, desarrollando las prácticas de la Justicia Restaurativa y sus principios. Posterior a esto trabajan con los componentes en cuanto a objetivos viabilidad, condiciones de acceso estrategias de participación ciudadana estrategia de seguimiento tiempos de duración del proceso, acuerdos de reparación y por último el momento procesal (Rodríguez L. , 2020).

2.4 Ambito Escolar y Justicia Restaurativa

Albertí y Pedrol (2017), plantea que el enfoque restaurativo en el ámbito escolar se transfiere desde el ámbito penal juvenil y los programas de mediación víctima ofensor. Considera que existen cuatro sucesos históricos que dieron origen al movimiento: el primero, la mediación V-O, realizada en 1974 en Ontario, Canadá, en donde se le propuso a un juez que dos jóvenes de 18 y 19 años quienes habían vandalizado 22 propiedades tuvieran la oportunidad de reunirse con las víctimas con la intención de reparar el daño y hacer las paces. Los jóvenes pudieron visitar a cada una de las víctimas resolviendo el conflicto con la reparación de los daños en la mayoría de los casos. Posteriormente en 1989 el segundo acontecimiento ocurrió cuando la reforma del sistema judicial juvenil

neozelandés con la Ley Children, Young Persons and Their Families. Dicha ley reformó el sistema judicial juvenil al abandonar el modelo punitivo priorizando a la Justicia Restaurativa con la implementación del Family Group Conferencing, la cual es una especie de práctica restaurativa que involucra a los protagonistas principales, así como también a sus familias, en particular a la del ofensor, y a los miembros de la comunidad. En 1990 ocurrió el tercer suceso en el cual la transferencia del FGC neozelandés a Australia, por parte de Terry O'Connell, sargento de policía de la New South Wales Police en Wagga Wagga, desarrollando el modelo conocido como "Modelo Wagga Wagga" o "modelo guion". Por último, el cuarto evento ocurrió en Yukón, Canadá, cuando las First Nation Communities desarrollaron los Sentencing Circles. Damos cuenta como los cuatro acontecimientos previamente mencionados se asemejan puesto que las partes tienen la oportunidad de contar su historia y logran aclarar los hechos, dan la oportunidad de que la víctima y el ofensor se comprendan mutuamente y puedan empatizar el uno con el otro.

En el ámbito escolar las políticas de gestión según Albertí y Pedrol, se centran en la conducta del menor, las cuales por lo general incluyen sanciones con el potencial de dañar las relaciones. Albertí y Boqué (2015), plantean que a menudo se observa que la concepción de los conflictos y la manera de actuar frente a ellos continúa bajo el régimen tradicional del enfoque punitivo. Por lo cual es pertinente aclarar que una sana y suficientemente buena relación entre el profesor y el estudiante es necesaria para que se promueva un aprendizaje eficaz, así como también para que el menor se pueda desarrollar con una adecuada salud emocional como persona. Es por ello por lo que Vaandering (2013), plantea que el enfoque restaurativo, sea incluyente, de tal manera que tanto los alumnos, maestros, administradores, padres y madres de familia sean considerados como participantes. Integrando de esta manera las gestiones de todas las interacciones formales e informales ya sea en reuniones, comedores, pasillos, patios, en las metodologías dentro del salón de clase y en el contenido curricular, con el objetivo de impactar directamente en el ámbito pedagógico.

Por otro lado, dentro del ámbito escolar es común que se lleven a cabo círculos restaurativos. Flores (2020), plantea que no es necesario que exista un problema definido para que los círculos se lleven a cabo dentro de los colegios, sino que se pueden realizar de manera preventiva con la finalidad de conocer la situación real de la comunidad y evitar que se produzcan malentendidos, todos estos procesos generan cultura de paz en las comunidades escolares.

Las prácticas restaurativas dentro del aula según Albertí y Pedrol (2017), tienen como objetivo principal la proactividad al promover un ambiente amable, en donde todos los integrantes se sientan bien, aceptados, cómodos, escuchados, valorados, entre otros. Es por ello por lo que se trabaja la creación, cohesión de grupo y sentimiento de pertenencia. Sin embargo, también buscan la resolución de los conflictos grupales, por lo cual pueden ser proactivos y reactivos. Cuando se crea una comunidad con estas características dentro del aula Cowie y Jennifer (2008), plantean que surge una protección contra los comportamientos de acoso promoviendo la cohesión de grupo. Los niños y jóvenes logran relacionarse en un ambiente en el cual las diferencias de cualquier tipo son respetadas. El tiempo del círculo lo plantea Hopkins (2004), como una metodología que consta de siete

pasos. Se utiliza un objeto, el cual pasara de mano en mano, Aquel que sostenga el objeto tendrá derecho a la palabra y los demás escucharán. El grupo será quien escoge el objeto, por lo cual puede tener un significado especial para el mismo. Los alumnos deben estar distribuidos en círculo.

A continuación, se desplegarán y explicarán los pasos para el tiempo del círculo:

1. Inicio: se da la bienvenida y se introduce el objeto que da la palabra.
2. Ronda de entrada: Se presentan los integrantes del grupo.
3. Actividad relacional: Se busca que no se generen grupitos y que el grupo se esté moviendo de lugar para promover el dialogo con aquellos que normalmente no hablaría. Se les pide que se agrupen de diversas maneras, ya sea por similitudes, diferencias, entre otros.
4. Actividad principal: Temática a trabajar ya sea materia académica, competencias relacionales o un problema que se tenga en el aula.
5. Reflexión: unos minutos para dudas o preguntas y reflexión sobre la actividad.
6. Actividad energizante: juego físico y colaborativo para activar el pensamiento lateral y el trabajo en equipo.
7. Ronda de salida: se despiden pasándose el objeto y teniendo la oportunidad de decir: ¿qué me llevo del círculo?

Albertí (2016), considera que el formato de clase-sesión restaurativa fomenta oportunidades para el desarrollo personal, académico y relacional puesto que el docente se corre del lugar de transmisor de conocimientos posicionándose como facilitador de este. La autora menciona algunos ejemplos de que uso darle a estos círculos: acordar normas de convivencia, elegir a representante, realizar propuestas, organizar un paseo escolar, decidir y organizar actividades, entre otros.

2.5 Ámbito Comunitario y Justicia Restaurativa

La Justicia Restaurativa según Frías Armenta, Durón y Castro (2011), surge como una manera comunitaria para la prevención de la delincuencia y el tratamiento de los delincuentes. Por lo que las practicas restaurativas buscan la paz dentro de las sociedades. En este sentido, Putnam (2000), plantea que La comunidad brinda a sus miembros un sentido de pertenencia e identidad, mientras establece normas, redes y amistades favoreciendo la colaboración entre ellos. Desde el punto de vista de la psicología Davidson y Cotter (1977), plantean que la cohesión social y el sentido de comunidad, se refiere al apego que los seres humanos sienten hacia otros a causa de los factores del lugar donde viven. En este sentido, Brown y Brook (2006), sostienen que la cohesión comunitaria se entrelaza con resultados positivos, reduciendo las oportunidades para el crimen. Por lo tanto, Molnar, Cerda y Buka (2008), afirman que en aquellas sociedades que se encuentran organizadas los niveles de criminalidad son bajos. Por lo cual, Leventhal y Brooks-Gunn (2000), consideran que los adultos en comunidades socialmente cohesionadas pueden tomar un rol paternal mediante el monitoreo y la disciplina. De esta manera las comunidades se consideran el lugar propicio para que se construya la Justicia Restaurativa.

Por ello es que Bazemore y Schiff (2001), afirman que el delito irrumpe con la armonía

de la comunidad y es mediante el proceso restaurativo que se puede recuperar la armonía dentro de la sociedad. Es así como Frías Armenta, Durón y Castro (2011), plantean que la Justicia restaurativa se puede llevar a cabo en las comunidades. Sin embargo, Hodges (2001), plantean que la aceptación de la Justicia Restaurativa en la comunidad está condicionada a un bajo nivel de tolerancia a la delincuencia y a la mayor capacidad de liderazgo que exista en una comunidad en particular.

Cabello Tijerina (2015), plantea la importancia de la participación de las comunidades, puesto que favorecen que aumente el nivel de compromiso y responsabilidad reflejándose en el mejoramiento de las relaciones y conductas con el objetivo de construir sociedades más pacíficas. McCold (2006), plantea que en el círculo restaurativo las personas están interesadas en buscar la resolución del problema que se va a tratar y por ello los miembros de la comunidad están invitados a participar.

Se constituye por un conjunto de acciones de forma organizada que dará soluciones a nivel comunitario desde la Justicia Restaurativa hasta la sociedad, para que se logren las metas planteadas y los objetivos. La intervención que asegure una serie de pasos metodológicos para su formulación y aplicación. Estas etapas parten desde un diagnóstico inicial que detecta los problemas comunitarios de forma precisa, se analiza también el factor económico, su responsabilidad social y por último analizar el perfil de los habitantes, así como sus problemáticas más graves señala Reyes (2014). A esto le agregaría sus potencialidades para buscar mejores soluciones.

3. Creatividad e innovación en la Justicia Restaurativa

Una persona creativa se puede desarrollar en cualquier lugar donde el ser humano esté presente, puesto que la creatividad aparece cuando las cosas se logran ver de manera diferente a lo tradicional, permitiendo con esto que aparezca algo nuevo, la creatividad es la acción de crear, partiendo de cosas pequeñas y habituales, hasta cosas grandes, como fue la creación del Universo (Yentzen, 2003). Para Rodríguez (1985), la creatividad esta intrínseca en las personas, pero en ocasiones esta inhibida, por lo que él considera que el potencial creativo se puede desarrollar en los seres humanos. La creatividad en mediación es la capacidad para idear soluciones nuevas y diferentes dirigidas a resolver problemas o situaciones que se presentan con las partes dentro de un proceso de mediación y/o en el propio diseño del proceso de mediación, y que no se habían planteado antes, todo ello con el objeto de agregar valor.

La justicia tradicional ha ido cambiando y con ello la perspectiva que se tiene respecto al conflicto. Se han creado prácticas distintas para la solución de los conflictos, la innovación de estas prácticas ha permitido emprenderlas en diversos ámbitos, culturas y sociedades. Por lo cual damos cuenta como la creatividad de los facilitadores y estudiosos de la Justicia Restaurativa ha permitido innovar soluciones distintas a los conflictos, emprendiendo la Justicia Restaurativa y sus prácticas. Las cuales se siguen estudiando y desarrollando para seguirse implementando en distintos ámbitos.

4. Método

Para la obtención de estos datos, se realizó mediante el método cualitativo, con la técnica experimental, que estuvo dividido en dos fases, el primero compartir la información al grupo muestra y el segundo la obtención del resultado de la aplicación del experimento.

La primera fase consistió en indicarle a nuestro grupo muestra que fueron alumnos de posgrado de la Maestría en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, a través de una rúbrica, que innovaran y desarrollaran un proyecto para el emprendimiento de un Centro de mediación. Dada la indicación se supervisó periódicamente, haciéndole las correcciones necesarias, para que pudieran continuar y avanzar en dicho proyecto. Este ejercicio mostró de manera empírica el proceso de creatividad en ellos.

En la segunda fase la población muestra entregó los resultados obtenidos cumpliendo con los requisitos solicitados en la rúbrica.

Dentro del procedimiento para esta investigación a través de la rúbrica se le pidió a la población muestra:

- Le pusieran un nombre al centro de mediación
- Se les solicitó que propusieran un domicilio para el centro de mediación
- Enlistar los servicios a ofertar
- Mencionar los métodos de intervención a utilizar
- Definir la población beneficiaria
- Explicar los resultados a obtener con el centro
- Deberá ser pensado desde las teorías de la cultura de paz y la ciencia de la mediación
- Mencionar los gestores del centro
- Plantear los gestores del programa
- Explicar la publicidad, difusión y mercadotecnia a implementar

Los integrantes de dicho proyecto fueron 11 alumnos, es importante señalar que se integró con otras lecturas y actividades propias de la materia de maestría. El procedimiento utilizado para esta investigación fue de carácter experimental, generando un análisis cualitativo de los resultados.

5. Resultados

Dentro de la presente investigación y con la metodología aplicada, uno de los resultados encontrados fue el nombre que le pusieron de forma creativa al Centro MSC llamado “Restaurando tu vida”.

Otro resultado obtenido fue la generación de un área de cobertura que se propuso fuera en Linares, Nuevo León.

El resultado del objetivo general fue: transformar centros educativos en nuevos espacios en el que los niños y jóvenes convivan de manera pacífica, lo anterior a través de la implementación de una cultura de paz.

Dentro de los objetivos específicos los resultados que se presentaron: 1. Propiciar el acercamiento a los Centros Escolares de Educación Básica (Primaria, Secundaria y

Preparatoria) con el fin de ofrecer un innovador y poderoso sistema de convivencia en la comunidad estudiantil de los diferentes planteles, con un enfoque de Cultura de Paz. 2. Diseñar redes de seguridad integrado por profesores, directivos, padres de familia y comunidad en general.

Los resultados de los métodos de intervención fueron: mediación, conciliación y círculos restaurativos.

Los resultados de las estrategias fueron: 1. Difusión en medios electrónicos (Redes sociales, Página Web, entre otros), 2. Trípticos, publicidad impresa, infografías, 3. Visita a Centros Educativos, 4. Programas de Radio, 5. Atención directamente en el Centro MASC, 6. Conferencias, 7. Seminarios, 8. Brigadas, 9. Capacitación.

Como último resultado se generaron también servicios relacionados y de apoyo que serían atención psicológica, asesoría jurídica, elaboración de mapas de riesgo y semáforos de violencia.

Considerando lo anterior se obtuvieron todos los resultados que se solicitaron en la rúbrica de forma creativa e innovadora.

6. Conclusiones

Cabe destacar que este grupo de 11 integrantes estuvo constituido por 7 abogados, 2 psicólogos, 1 veterinario y 1 contadora, es decir, es un grupo interdisciplinario que han logrado armar un equipo y aportar de forma creativa al mismo, cada uno desde su campo de saber. Este es un esfuerzo como se pueden generar muchas otras alternativas y adecuadas al contexto de donde se trabaja. Este grupo de 11 profesores de una universidad y además estudiantes de la maestría en Métodos, trataron de incluir una cultura de la mediación en una ciudad, alejada de los centros más reconocidos de mediación, generando esta información como un aporte de autoría propia, con creatividad e innovación de viabilidad y factibilidad, producto de la aplicación de nuestro método experimental.

La Justicia Restaurativa es más que una herramienta para poder trabajar los conflictos, tiene muchas aplicaciones que pueden facilitar la solución a una controversia e impactan de forma individual, familiar, grupal o comunitaria. Genera en los demás la posibilidad de ser parte de la solución del conflicto, teniendo alternativas diferentes a las tradicionales. Estas aplicaciones sirven también para posicionar a la Justicia Restaurativa en el ámbito académico universitario, así como en el sistema de justicia, ya que le da certeza a sus procedimientos y metodologías, que cada vez se van eficientizando más.

Las diversas técnicas de la Justicia Restaurativa como la de círculo restaurativo sirve para que los usuarios puedan solucionar sus problemáticas y a la vez encuentren en este sistema novedoso una paz interior producida por su conflicto. En el ámbito escolar, nos parece que es muy precisa su metodología porque facilita el encuentro entre las partes para poder encontrar la solución y que no se quede en el método tradicional donde una autoridad decide el destino del conflicto, en el mejor de los casos, porque en un caso no tan favorable el conflicto sigue o alguien viene e impone una sanción o una solución. La técnica de los círculos facilita que existan más personas que se involucren en el tema y que se vayan

generando más cultura de paz y educación hacia la paz en el ámbito escolar, porque un mayor número de personas se involucran en ella.

La Justicia Restaurativa debe ser vista como una política de bienestar, así como lo es la mediación donde ya se ha analizado que se puede trabajar desde una política pública y en particular una política de bienestar según Francisco Gorjón (2020).

Todas las alternativas dentro de la Justicia Restaurativa que analizamos son un espacio para la atención de una víctima y un victimario, como también ocurre en la mediación nos dicen Gil David Hernández y Paris Cabello (2020).

Nos parece que las prácticas restaurativas aplicadas al ámbito escolar de nivel básico es una buena fuente para ir fomentando una cultura de paz en los menores y al ir creciendo inmersos en esta cultura se esperaría que la sociedad se vaya permeando de una distinta visión respecto al diálogo, responsabilidad, respeto, empatía, comprensión, sensibilización, entre otras, todas estas virtudes fomentadas en los procesos de Justicia Restaurativa.

Bibliografía

- Pomar Fiol, M. B., & Vecina Merchante, C. (2013). Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, 213 - 224.
- Ahmed, E., & Braithwaite, J. (2005). Forgiveness, shaming, shame and bullying. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 38, 298 - 323.
- Albertí, C. B. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de mediación*, 8(1), 34 - 49.
- Albertí, M. (2016). La justicia restaurativa y la superación del continuum punitivo-permisivo en el ámbito escolar. En M. Álvarez, & R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Ediblox.
- Albertí, M., & Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación social y justicia restaurativa*, 47 - 72.
- Barros Leal, C. (2015). *Justicia Restaurativa: Amanecer de una era*. México: Ed. Porrúa.
- Bazemore, G. & (2001). *Restorative Community Justice*. Cincinnati, OH: Anderson.
- Braithwaite, J. A. (2006). Shame, restorative justice and crime. En F. Cullen, J. Wright, & K. Belvins, *Taking stock. The status of Criminological Theory. Advanced in Criminological Theory* (págs. 397 - 417). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Brown, E. E. (2006). African American and Latino perceptions of cohesion in a multiethnic neighborhood. *American Behavioral Scientist*, 50(2), 258 - 275.
- Cabello Tijerina, P. A. (2015). *La multidisciplinariedad de la mediación y sus ámbitos de aplicación*. México: Tirant lo Blanch.
- Christie, N. (1977). Conflicts as Property. *British Journal of Criminology*(17), 1 - 15.
- Costello, B., & Wachtel, T. y. (2009). The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators. *Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices*.

- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Davidson W.B. & Cotter, P. (1977). Psychological sense of community and newspaper readership. *Psychological reports*, 659 - 665.
- Domingo, V. (marzo de 2012). Herramientas para la aplicación de la justicia restaurativa: cómo introducir otras prácticas restaurativas además de la mediación penal en España. *Una mirada hacia la Justicia Restaurativa: Recuperando el derecho perdido*, 105 - 114.
- Flores, J. (10 de 05 de 2020). Diálogo de mediación. Obtenido de Círculos restaurativos, método de resolución de conflictos: <https://www.diariodemediacion.es/circulos-restaurativos-metodo-de-resolucion-de-conflictos/>
- Frías Armenta, M., Durón, F., & Castro, D. (julio de 2011). Justicia Restaurativa: Evaluación de los factores comunitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 217 - 225.
- Gorjón, F. J. (2020). La mediación como política de bienestar. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 67-83.
- Gorjón, F. J. (2020). *La mediación como vía al bienestar y la felicidad*. Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- Gorjón, F. J., & Saenz, K. (2011). *Métodos alternos de solución de controversias*. México: Patria.
- Gorjón, F. J., Reyes Nicaasio, R.M., & Gorjón Gómez, G.d. (2014). Concepto y diferencias entre Justicia Retributiva, Justicia Distributiva, Justicia Restaurativa. En F. J. Gorjón, & J. G. Martiñon Cano. A. Sánchez García, *Mediacion penal y Justicia restaurativa* (págs. 24 - 35). México: Tirant lo Blanch.
- Gorjón, F. J., Stelle, J. . (2020). *Métodos alternativos de solución de conflictos*. México: Oxford.
- Hernández, G.; Cabello, P. (2020). La mediacion como proceso restaurativo para el trabajo de la victima y el victimario . En G. Hernandez, *Estudios de Seguridad y victimologia* (págs. 45-66). México: Tirant Lo Blanch.
- Hodges, P. C. (2001). Civil society, economic distress, and social tolerance. *Sociological forum*, 16(2), 203 - 230.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kurki, L. (2003). Evaluating restorative justice practices. En A. V. Hirsch, J. Roberts, A. Bottoms, R. K, & M. Schiff, *Restorative Justice and criminal justice: Competing or reconcilable paradigms?* (págs. 293 - 314). Oxford: Hart Publishing.
- Leventhal, T. & G. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309 - 337.
- Martínez Alonso, S. (15 de 05 de 2020). *Círculos restaurativos: solucionar conflictos desde el diálogo*. Obtenido de Revista digital INESEM: <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/circulos-restaurativos/>
- Martínez Pérez, Y. B. (17 de 02 de 2017). El círculo de paz herramienta de justicia restaurativa para la reinserción social en el sistema penitenciario mexicano. Caso Centro de reinserción social Cadereyta. *Proyecto de tesis doctoral*. Monterrey, Nuevo León, México: FACDYC, UANL.

- McCold, P. (2006). The recent history of restorative justice: mediation, circles and conferencing. En D. Sullivan, & L. Tifft, *“Handbook of restorative justice” A global perspective* (págs. 23 - 41). London and New York: Taylor & Francis Group.
- Molnar, B. E. (2008). Effects of neighborhood resources on aggressive and delinquent behaviors among urban youths. *American journal of public health*, 98(6), 1086 - 1092.
- Montoya González, R. (2018). El acuerdo reparatorio en los procesos de justicia restaurativa. En F. J. Gorjón Gómez, *Manual de mediación penal, civil, familiar y justicia restaurativa para mediadores, facilitadores e instructores* (págs. 481 - 492). Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Ramos Morales, M. L. (2018). Modelos de la Justicia Restaurativa. En *anual de mediación penal, civil, familiar y justicia restaurativa* (págs. 449 - 455). Ciudad de México: Tirant lo blanch.
- Reyes, E. (2014). La responsabilidad social empresarial y la justicia restaurativa como factores clave del Proyecto Alcatraz de la Fundación Santa Teresa. *Sapienza Organizacional*, 1(1), 21-44.
- Rodríguez Rodríguez, E., & Siller Pérez, B. (2018). Caso Práctico de Justicia Jestauroativa. En F. J. Gorjón Gómez, *Manual de mediación penal, civil, familiar y justicia restaurativa* (págs. 471 - 480). Ciudad de México: Tirant lo blanch.
- Rodríguez, L. (2020). Criterios para el Diseño de un Programa Piloto de Justicia Restaurativa Orientado a la Atención de Casos de Violencia Intrafamiliar en el Centro de Atención Integral a Víctimas de Violencia Intrafamiliar (CAVIF) de la Fiscalía General de la Nación en la C. *Anuario de Psicología Jurídica*, 20, 71-82.
- Rodriguez, M. (1985). *Manual de creatividad: Los procesos psicicos y el desarrollo*. México: Trillas.
- Sampedro, J. (2010). La justicia restaurativa: una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, núm. 17, julio-diciembre, 83-123.
- Unidas, N. (2002). *Principios Básicos sobre la utilización de programas de justicia restaurativa en materia penal*. Viena: Consejo Económico Social de las naciones unidas.
- Unidas, N. (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa: Serie de manuales sobre Justicia Penal*. Nueva York: Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito Viena.
- Vaandering, D. (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 1 - 16.
- Villarreal, K. (2013). La victima, el victimario y la Juaticia Restaurativa. *Di Criminología, Vittimología e Sicurezza*, 7, 43 - 57.
- Wachtel, T. (2020). *Defining Restorative*. Obtenido de <http://www.iirp.edu/>
- Wachtel, T; O’Connel, T; & Wachtel, B. (2011). *Reuniones de Justicia Restaurativa*. Perú: IIRP.
- Yentzen, E. (2003). Teoría general de la creatividad. *Latinoamericana*, 21-51.

Zehr Howard . (2010). *El pequeño libro de Justicia Restaurativa*. USA: Ed. Good Books.

.....

Eni Anabel Valdes Espinosa. Maestría en Educación Southern New Hampshire University, Maestría en Clínica Psicoanalítica Universidad Autónoma de Nuevo León, doctoranda en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la UANL. Profesora de la UANL, Psicoanalista, correo de contacto eni_valdes@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1483-5386>

Ideaciones de paz. La formación profesional en educación física¹

*Ideations of peace.
Professional training in physycal education*

Víctor Alonso Molina Bedoya^a, Arnulfo Hurtado Cerón^b,
Lida Marcela Osorio Linares^c

^a<http://orcid.org/0000-0002-7500-858X>
Universidad de Antioquia, Colombia

^b<https://orcid.org/0000-0002-3780-9474>
Universidad de Antioquia, Colombia

^c<https://orcid.org/0000-0001-7397-9465>
Universidad de Antioquia, Colombia

Recibido: 23-11-2020 | Aceptado: 08-02-2021

Resumen

El artículo es el resultado de la investigación: imaginarios de paz, que tuvo como propósito indagar sobre las ideologías y los entendimientos de la paz en los estudiantes de Educación Física. A nivel metodológico se privilegió la estrategia cualitativa propuesta por María Eumelia Galeano (2004), con apoyo en la estrategia didáctica del círculo analítico, la cual permite organizar significativamente el aprendizaje a partir de los momentos de: tema por estudiar, preguntas sobre el tema, registro de nueva información y conclusiones o ideas generales (Valenciano, 2015). Como resultados se destacan: ideaciones de paz desde la paz interior, los derechos sociales, la integralidad con los territorios y como una oportunidad para el contexto colombiano. A modo de conclusión, se resalta la necesidad de promover la descolonización de la cultura desde las universidades para dar paso a la configuración de sentidos colectivos y compartidos de realidades para la paz, a través de estrategias mediadas y negociadas para la transformación pacífica de los conflictos..

Palabras clave (Fuente: tesaurus de la Unesco): Paz; Educación Física; Formación Profesional; Contexto Cultural.

1 Resultado de la investigación: imaginarios de paz de los estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia.

Abstract

The article is the result of the research: imaginaries of peace, which had the purpose of investigating about the ideologies and understandings of peace in physical education students. At the methodological level, the qualitative strategy proposed by María Eumelia Galeano (2004) was favored, with support of the analytical circle, which allows to organize learning significantly from the moments of: topic to study, questions of the topic, registrations of new information and conclusion of general ideas (Valenciano, 2015). As results the following stand out: ideations of peace from inner peace, social rights, integrality with the territories and as an opportunity for the Colombian context. By way of conclusion, the need to promote the decolonization of culture from the universities is highlighted to make way for the configuration of collective and shared senses of realities for peace, through mediated and negotiated strategies for the peace full transformation of conflicts.

Key words (Source: Unesco Thesaurus): Peace; Physical Education; Professional Training; Cultural Context.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales desafíos que enfrenta la universidad actual colombiana es el de contribuir a la construcción de una sociedad mejor, a partir de la promoción de una cultura de la participación y de respeto al pluralismo y la diversidad social, política, epistémica y ambiental. Esto es, un claustro a favor de la paz, del bienestar y del buen vivir de los diferentes pueblos que habitan el gran territorio nacional.

Desde estas intenciones, el escrito expone los resultados del estudio alrededor de las ideologías de la paz - en la perspectiva del buen vivir de los pueblos-, realizado en el curso de Contexto Social del pregrado en Educación Física de la Universidad de Antioquia, correspondiente al primer semestre del año 2017, y que estuvo articulado a dos cátedras abiertas, realizadas en el marco del mismo seminario, sobre Socialismo: realidad, vigencia, utopía y procesos de paz. Lecturas en diversidad.

El ejercicio tuvo como propósito: indagar sobre las ideologías y los entendimientos de los estudiantes alrededor de una categoría de tanta relevancia social y académica como lo es la paz. De acuerdo con la Carta Internacional de la Educación Física, y de relevancia para los propósitos de este ejercicio, la Unesco reitera que el programa de educación física y deporte pueden aportar a la erradicación de la pobreza, al fortalecimiento de la democracia, a robustecer los derechos humanos, la seguridad, la tolerancia, la igualdad, etc. Todas estas dimensiones, claves para edificar una cultura de paz desde la diversidad sociocultural (Unesco, 2015), teniendo presente el momento histórico que atraviesa la nación; en especial el posacuerdo que actualmente se desarrolla entre el Estado colombiano y una de las más importantes organizaciones alzadas en armas del país de los últimos tiempos, las FARC-EP.

Para este estudio las categorías centrales que se tuvieron en cuenta fueron: la paz, el buen vivir, la formación profesional y educación física. Así, por paz se comprendió el derecho de obligatorio cumplimiento para la convivencia de todos los ciudadanos residentes en el territorio nacional, tal se establece en la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 22.

Igualmente, con Franco (2015) compartimos que la paz es un estado de convivencia tranquila de las personas y de la sociedad en un ambiente de buen vivir, de derechos, de justicia, de libertad, de prosperidad y armonía relacional con la naturaleza. Postulados que son de interés para el momento que vive la nación colombiana, puesto que la paz no es ausencia de violencia y de guerra; comprende dimensiones que se relacionan con la superación de la individualidad, la inequidad, la pobreza y la dominación.

El buen vivir o vivir bien, se entendió como la convivencia recíproca con todos los seres vivos existentes en la madre tierra. En esta concepción, todo es importante, no hay nadie más grande ni pequeño que otro. Todos somos seres vivientes, hijos de una sola casa, de una sola comunidad integrada con el aire, el agua, el sol, las estrellas y la naturaleza. Seres vivos en convivencia equilibrada y armónica, donde la alteración de alguna de ellas representa un atentado contra la comunidad de la madre tierra (Huanacuni, 2012).

Por su parte, la formación profesional se abordó como el proceso por el cual un individuo se capacita en el campo de conocimiento específico para desenvolverse en temas de interés

empírico, técnico y científico para el saber y el hacer. Metodológicamente en diferentes contextos sociales desde habilidades comunicativas, de interacción, toma de decisiones y asunción de responsabilidades sociales (Maura y Tirados, 2008).

Seguidamente, la educación física se entendió como el proceso formativo para la cualificación de licenciados con capacidad para crear y difundir conocimientos, procedimientos y actitudes afines a la educabilidad y la enseñabilidad del deporte, la educación física, la actividad física y la recreación que aporten al desarrollo humano, científico y social (Instituto de Educación Física, 2005).

2. METODOLOGÍA

La indagación se ubicó en la perspectiva de la investigación cualitativa, procurando comprender las formas de significar e idear la paz por parte de los estudiantes de Educación Física. De acuerdo con María Eumelia Galeano, la estrategia cualitativa busca conocer y comprender la realidad como el resultado de un proceso socio-histórico de construcción a partir de la lógica de los actores sociales (Galeano, 2004). De acuerdo con Paulo Páramo (2008), la perspectiva cualitativa de investigación involucra unos referentes de ubicación en la forma como los investigadores se acercan a la realidad objeto de estudio, así como a la específica manera de comprensión de los sujetos de investigación y la postura epistémica o visión del mundo y de las cosas.

En ese sentido, se buscó problematizar el currículo, como espacio de producción de discursos, de prácticas y de subjetividades acorde a intereses de determinados sectores o facciones de la sociedad. Es una forma de interrogar la formación a la luz de las articulaciones con la paz como mandato y como ser de la educación.

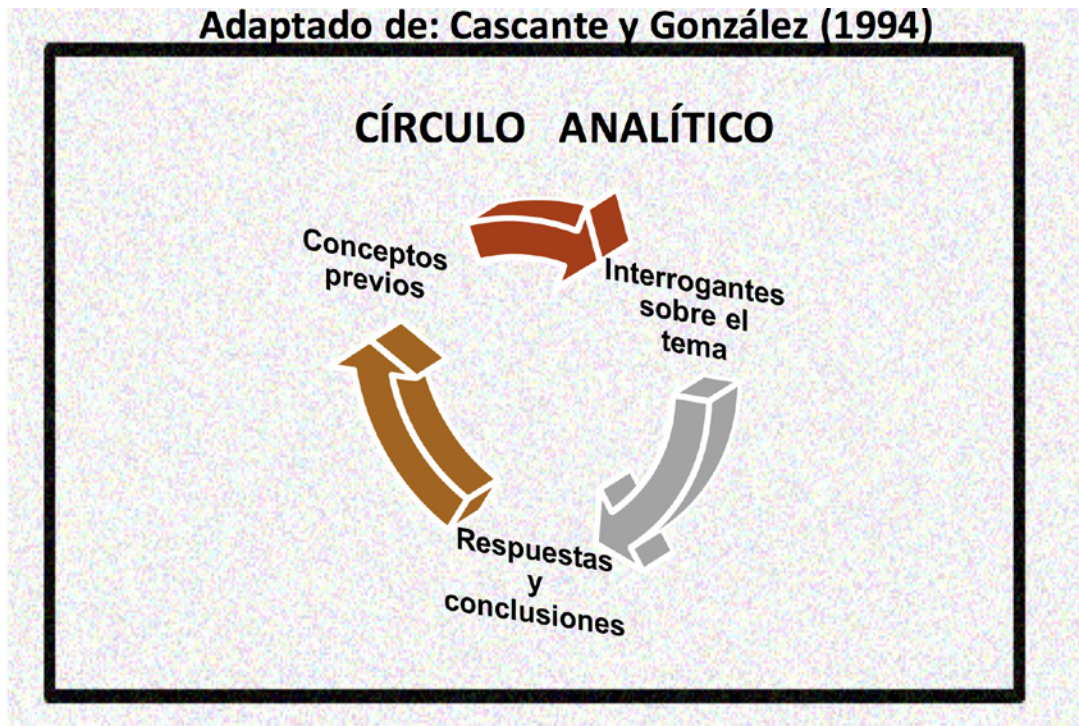
Para el ejercicio, el currículo se abordó como una opción política donde se configuran subjetividades individuales y colectivas; resultado de decisiones basadas en valores e intereses, que finalmente generan procesos de subjetivación y de identidades específicas. En definitiva, un modelamiento de un determinado tipo de ser humano y proyecto de sociedad a conseguir.

Desde estas tensiones la investigación buscó examinar las aproximaciones a la paz que hacen los estudiantes con fundamento en su formación específica. Para los propósitos del ejercicio, la investigación curricular se comprendió como el conjunto de procesos e iniciativas que buscan generar conocimiento a partir del análisis y la reflexión sobre el fenómeno educativo. Por la intención de este ejercicio se privilegió la investigación curricular de los tipos etnográfica, hermenéutica y de acción deliberativa (Galeano, 2004).

El ejercicio se estructuró desde el círculo analítico (Valenciano, 2015) que, como estrategia didáctica, permite organizar significativamente el aprendizaje a partir de los momentos de: tema por estudiar, preguntas sobre el tema, registro de nueva información y conclusiones o ideas generales (ver figura 1).

Figura 1. Metodología círculo analítico

Adaptado de: Cascante y González (1994)



Fuente: elaboración propia.

Estos momentos fueron fusionados en tres, de acuerdo con los propósitos de la indagación. El primero, representó la obtención de los conceptos previos de los estudiantes respecto al tema de la paz, a partir de un derrotero de entrevista diligenciado por ellos, al igual que desde varios conversatorios en el aula de clase.

En el segundo momento se elaboraron preguntas a nivel de subgrupos de estudiantes sobre la paz y categorías cercanas como salud, educación, trabajo, cultura, ambiente, seguridad y protección, los cuales fueron relevantes para comprender las ideaciones y entendimientos de la paz; objeto de este estudio.

Por último, se buscó literatura sobre el tema de la paz articulado al campo de la Educación Física como un estudio en sí mismo, en el cual el investigador tiene un interrogante, compila datos de artículos, los examina y extrae conclusiones (Guirao, Olmedo y Ferrer, 2008). Con esta información se invitó a los estudiantes a proponer respuestas a los interrogantes y a construir las conclusiones. Culminó el ejercicio con un conversatorio sobre la estrategia y el impacto educativo propiciado por la apuesta metodológica.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Ideaciones de la paz ¿qué es la paz?

La paz no es solo ausencia de guerra. La paz es sobre todo presencia de justicia, salud, educación, seguridad social, salarios dignos, necesidades básicas satisfechas. La insultante opulencia al lado de la más intolerable pobreza, son también balas cotidianas contra la dignidad humana (Rafael Correa, expresidente de Ecuador).

Para los estudiantes, la paz como categoría social adquiere variadas connotaciones y matices que van desde consideraciones como representar estado de ánimo, armonía, equilibrio, sensación y estilo personal, ubicable en una dimensión individual, a partir de enunciados como los siguientes:

Es un estado de encuentro de un cuerpo con algo; es decir que es un punto de equilibrio entre los placeres de la vida. Es un estado de ánimo que refleja tranquilidad. (R: 4)

La paz conocida como aquel estilo de serenidad y tranquilidad con uno mismo y con nuestro entorno. Libre de complicaciones, confrontaciones y disputas. (R: 6)

La paz es un “estado” al que se llega a través del diálogo y lo que pretende es que las personas que hacen este acuerdo puedan convivir en un espacio sin perjudicar a la otra persona. (R: 8)

La paz es un estado de armonía que va ligado con la libertad, mi libertad llega hasta donde se vea comprometida la del otro (...). (R: 18)

Estos postulados de paz encuentran relación con la perspectiva de *paz interior*, la cual se fundamenta en un estado de autoconciencia absoluta, experiencia única e irrepetible de cada persona que busca la plenitud, la armonía y la tranquilidad para encontrarse consigo mismo (Sánchez, 2015). Es una filosofía de vida que se preocupa por el autocuidado espiritual tanto psíquico como fisiológico, que también tiene correspondencia con la concepción de *paz interna*, la “cual se entiende como un conflicto entre los comportamientos y actitudes de un mismo autor, es decir, incompatibilidades entre el deber y el placer, entre la pasión y la razón, entre el interés propio y el interés ajeno” (Ospina, J., 2010: 102).

Esta concepción de paz plantea interrogantes, puesto que se ubica en una representación intrínseca que desconoce asuntos determinantes para las relaciones sociales como la igualdad, la solidaridad, la justicia, la libertad, la cooperación, etc. Los cuales son valores relativos para la edificación de una cultura de paz que reclama la sociedad actual. Igualmente, habría que analizarse cómo esta ideación encuentra puntos de relación con las luchas de los pueblos, por el reconocimiento y respeto de los derechos fundamentales de la pluriversidad que entreteje la sociedad colombiana para el establecimiento de sociedades más justas y equitativas.

Otras representaciones aluden a la paz como garantía de justicia social, vida digna,

seguridad, equidad e igualdad; ideaciones que se ubican en el marco del derecho para que la paz sea posible, estos son algunos enunciados:

La paz no es solamente la ausencia de guerra y de hostilidades, para mí, la paz va muy relacionada con la justicia social y con la vida digna para todos, en donde haya empleo, vivienda, salud, educación. Donde todos podamos transitar libremente por todo el país sin importar nuestras creencias, raza, condición social etc. (R: 5)

La paz es justicia, igualdad, equidad y no solo con el prójimo sino también contigo mismo, es un punto de balance donde se llega a un común acuerdo. (R: 14)

La paz es un estado de igualdad de derechos, de seguridad social, en donde se castigue al corrupto en vez de premiarlo. Es un estado en donde se alimente a los niños y no mueran de hambre etc. (R: 15)

Hay aquí una idea de paz amparada desde los derechos sociales y la justicia, como pilares fundamentales para superar la guerra de más de 50 años desencadenada por políticas de desigualdad social por parte del Estado colombiano. Esta perspectiva de paz se podría ubicar en la concepción ético-crítica (Dussel, 1998), por la concienciación que se tiene del contexto social. Dicha concientización, según en el pensamiento de Freire (2002), es la forma de una valoración crítica y política por parte de los estudiantes en los procesos de entendimiento de la realidad; condición que fijan posición sobre el reflejo de los problemas sociales que históricamente padece el territorio colombiano.

Igualmente, matizan la paz como un eje articulador entre la libertad, la equidad, la justicia social, la seguridad y la nutrición para que realmente sea posible. Para Saúl Franco (2015), estos postulados son realidades interdependientes que se enmarcan en el derecho, como precursores para el goce de la vida de las personas y la sociedad.

En contraposición a esta versión de la paz desde las condiciones sociales y los modos de vida, aparece una mirada más centrada en una perspectiva individual y podría decirse también idealista.

Una ilusión, un estado de convencimiento personal y social, las personas creen, o la sociedad cree que, si están tranquilos, y los problemas como la discriminación, la hambruna, la corrupción, la guerra no los afecta, no las toca, no les llega, eso es paz. (R: 10)

También se destaca de este postulado, la indiferencia de determinados sectores sociales que han negado la paz a las múltiples poblaciones que han vivido en carne propia la violencia, la violación de los derechos humanos, y la injusticia. Para ilustrar un caso específico de indiferencia, subrayamos el hecho histórico que sucedió el 2 de octubre de 2016 con la refrendación de los acuerdos que el gobierno nacional había negociado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), cuyo resultado fue de un 50,2% de votos por el NO y el 49.7% a favor del Sí (Basset, 2018). Los votos por el *no* correspondieron al

electorado de las ciudades céntricas del país, los cuales insensiblemente les negó la paz a las comunidades rurales que por más de 5 décadas han padecido el conflicto.

Otra comprensión de paz, es la que ubican como sistema y forma de gobierno, que garantiza el mantenimiento de relaciones y convergencias a nivel político, económico y social.

La paz es un sistema desarrollado con el fin de mantener relaciones de carácter armonioso, es un mecanismo utilizado para llevar a cabo una buena convivencia dentro de un entorno social, es decir con todo aquello que nos rodea y hace parte de nosotros. (R: 17)

Es la representación de una nueva forma de gobierno; un pacto entre una nueva forma de convergencia política, económica y social. (R: 1)

Estas expresiones reflejan la paz como un tejido integral con el entorno para la coexistencia equilibrada. Desde Escobar (2016) podríamos decir, una *ontología relacional*, la cual alude a la vida interconectada. Una vida del día a día relacionada con los ríos, la selva, la luna, las mareas y la noche; todas, prácticas culturales de un grupo social enraizadas al territorio como forma de vida plena y de sana convivencia con la naturaleza. Paisaje que bien se puede aproximar a una cosmo-epistemología de paz relacional de un grupo cultural con su territorio. Empero, hay luchas de los pueblos contra los fenómenos de la pobreza, las enfermedades, el hambre, el analfabetismo, la escasez de oportunidades, la discriminación, el control y la manipulación de la información (González, 2018).

Perspectiva relacional que precisa de apertura a nuevas formas de gobierno, de convergencia política, económica y social. Política gubernamental nueva, en la que se pacten aspectos fundamentales para la vida, y de esta forma, superar las diferencias políticas, ideológicas, y económicas que tanto daño le han hecho al país. Igualmente, hay aquí una concepción crítica a la gobernabilidad que no da lugar a los sectores sociales en el debate ético político del posconflicto que actualmente transita el territorio nacional. Debate que también deberá pasar por un nuevo paradigma donde todos los colombianos desde su quehacer contribuyan al bien común (González, 2018). Puesto que la paz, “es una cultura que se construye y que debe ser propiciada en los contextos de acción de los seres humanos en sus relaciones sociales generales y cotidianas” (Mejía, 2004, p. 35).

Significación de la paz en Colombia

En este apartado, la paz es vista por los estudiantes de educación física como una oportunidad que tiene el país y el mundo de pasar a tiempos de tranquilidad a través del cese del conflicto armado como un primer paso al diálogo negociado y posibilidad para la construcción de una sociedad mejor, a partir incluso, de una nueva forma de reparto de la riqueza nacional.

Como una oportunidad de cambiar progresivamente el país. Estructurar en el mundo como una oportunidad de descolonizar el conflicto y empezar a

potencializar el compromiso con los sectores vulnerables. (R: 1)
La veo simplemente como tiempos de tranquilidad. El concepto de paz debe ser algo más grande y no solo que no haya guerra y conflicto. (R: 10)
En Colombia el cese al conflicto armado es el primer paso de un camino largo y tortuoso hacia un estado de paz. (R: 15)
En el caso de Colombia, la paz se está viendo un objetivo próximo a alcanzar utilizando estrategias que permiten las negociaciones con los grupos al margen de la ley, el cual se lleva a cabo en este momento con el grupo armado más antiguo en el país (las FARC) todo esto por medio de diálogos (...). (R: 17)

La paz en mi país es necesario que se dé. Una Paz con justicia y sin corrupción, con un fin soñado que es acabar con tanta guerra y así el gobierno pueda invertir en otras cosas como en la educación y salud y no en armas. (R: 9)

Destacan los estudiantes del posacuerdo que transita en Colombia, una posibilidad para superar la confrontación armada de más de cinco décadas entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Estado colombiano. No obstante, se avizora confuso, puesto que hay sectores políticos interesados en sostener y continuar con la confrontación. Así, se ha reflejado desde el primero de diciembre de 2016, fecha en la que el Congreso de la República refrendó el acuerdo de Paz, pero el número de amenazas contra defensores de derechos humanos ha aumentado, como también los asesinatos a desmovilizados y a líderes sociales en las diversas regiones de Colombia (Staff, 2020).

En tal sentido, la paz no es suficiente con silenciar los fusiles, este implica la generación de escenarios de no exclusión, de no intolerancia, de no violencia, de no discriminación, y de no abusos. Es decir, que herramientas importantes para construir la paz son la negociación, la mediación, y la transformación pacífica de los conflictos a partir del diálogo, los derechos humanos, y el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, religiosa, política y social, que permitan el fortalecimiento de las instituciones encargadas de garantizar y promover el bienestar social (Sandoval, 2012).

En ese sentido, es trascendental que las instituciones del Estado reconozcan la existencia del crimen organizado, el cual es uno de los puntos tratados en la Habana, el de dismantelar las estructuras delincuenciales para garantizar la tranquilidad y el bienestar de la población colombiana en su conjunto. Igualmente, para lograr la paz grande que la sociedad anhela, este debe transitar por un largo camino desmitificando y descolonizando los discursos hegemónicos en los que se ha fundamentado la guerra para justificar las acciones; algunos de ellos como terrorismo, enemigo interno, obstructores del desarrollo, etc. Calificativos emitidos por algunos gobernantes y reproducidos por los medios de comunicación para deslegitimar las luchas que emprenden los sectores sociales en aras de reivindicar derechos justos y dignos para la diversidad social.

Por otra parte, se hallaron expresiones de los estudiantes en que la paz no se conseguirá debido a la prevalencia de intereses individuales por sobre una cultura de lo colectivo.

Considero que la paz en Colombia y en el mundo es algo que nunca se logrará mientras siga existiendo tanta injusticia, porque esto es lo que causa desacuerdos y discordias que provocan la guerra. (R: 2.)

La paz en Colombia se está volviendo una problemática, ya que dentro de ella se está abarcando conceptos como de la corrupción y un ejemplo de ellos es un tratado de paz. Pero no solo en Colombia se ve dicha acción sino en el resto del mundo, donde los que buscan la “paz” solo buscan el beneficio propio a costilla de los ciudadanos más vulnerados. (R:13)

Tanto en Colombia como en el mundo se podría decir que [la paz] no se da igual, (...) en otras partes, no existe la igualdad, no hay solidaridad, tal vez existen pactos, pero simplemente para favorecer a los del poder y no a la gente del común, y es allí donde aparece la violencia y desvanece la paz. (R:7)

Paz en Colombia y el mundo, mientras exista la corrupción la paz me parece ilusoria, porque cada uno está pensando en su bienestar y no importa pasarle al otro por encima con tal de conseguirlo. (R:16)

Se destacan de estas expresiones, una decepción de paz, por los indultos que los gobernantes de turno otorgan a la elite colombiana privilegiándolos económicamente por sobre los derechos sociales de los pueblos. Igualmente, por la corrupción como una de las importantes razones por las que, en Colombia, siguen existiendo enormes lugares del país sin acceso a servicios públicos dignos, y gran parte de población infantil sufran de desnutrición e incluso muertes por la falta de alimentos. Según (Ospina 2016) esta realidad:

...genera desconfianza de la población frente al Estado, desinterés por los asuntos públicos e incluso apatía e indiferencia frente a la corrupción pública por una especie de acostumbramiento al mal permanente. La corrupción es el cáncer que provoca el divorcio entre la sociedad y sus gobernantes; cuando hablamos de “corrupción estamos tratando de la descomposición del propio sistema”. (P. 69)

Igualmente, relacionan a los gobernantes de turno como favorecedores al poder industrial. Un ejemplo de ello es, como el gobierno nacional promovió el proceso de paz con la guerrilla de las FARC-EP, con el propósito de desmovilizarlos de las zonas en las que abundan la minería y las reservas de boques forestales a los que no podían llegar las locomotoras mineras. Esta estrategia, es lo que algunos analísticas del conflicto denominan, la paz neoliberal de Santos, por el incremento de concesiones mineras que se ha otorgado a las multinacionales, los cuales, luego de la firma del acuerdo, las empresas transnacionales llegaron a los territorios amparados por los paramilitares generando violencia y desplazando a las comunidades campesinas e indígenas para saquear el territorio (Quilcué, 2019).

Otras comprensiones se distancian de las posiciones individuales y de los factores determinantes para su concreción y la ven como una utopía, algunas referencias:

Una utopía. Desde que se siga priorizando las necesidades particulares. (R:3)

La paz en Colombia y en el mundo es una utopía, pero si podemos reducir la escala de los conflictos y las desigualdades. Que permita así un mundo mejor para las generaciones venideras. (R:5)

Hay aquí postulados de paz utópica, empero, refleja esperanzas hacia una paz real si se silencian los fusiles de todo grupo armado legal e ilegal, y si se inician procesos de desburocratización y deshegemonización de los discursos únicos de paz que han invisibilizados las múltiples concepciones paz subyacentes en la diversidad cultural, generando mal vivir en los territorios. Mal vivir por la cultura de paz hegemónico-occidental que se ha fundamentado en una ideología, en un pensamiento, en una teoría, en una metodología y en una praxis que se auto razona como la más clara, refinada, floreciente, democrática y pacífica, por lo que se ha concebido como un modelo y ejemplo de paz y desarrollo en todos los aspectos de la vida moderna, pero efímero en la realidad de las bases sociales.

El deber ser de la paz desde la educación ¿Qué se debe enseñar desde la paz?

Al abordar la enseñanza de la paz, emergen por parte de los estudiantes relaciones a valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad para el favorecimiento de actos respetuosos con uno mismo y con los demás, desde los siguientes enunciados:

Lo más importante que se debe enseñar desde la paz a mi parecer, es el respeto por quien piensa diferente y por la diversidad en todos los campos (político, religioso, cultural). (R:5)

Se debe enseñar la tolerancia, la capacidad para aceptar al otro con entendimiento que el contexto social de cada uno es diferente. (R:16)

Desde la paz se deben enseñar los valores y debe empezar desde la infancia con sus padres y luego con una educación eterna. Desde la paz se debe enseñar el respetar al otro, en valorar la vida y en aprender de todo. (R:4)

Lo principal al enseñar desde la paz, es ser honestos, serenos con uno mismo y con los demás. Demostrar nuestros buenos actos. (R:6)

Se debe enseñar (...) valores porque con el tiempo muchos los han olvidado, o los han dejado a un lado. (R:8)

Estos enunciados develan una enseñanza de lo moral para la adquisición de valores que contribuyen a la formación personal y al respeto por el otro. Para Manjarres y Molano (2001): “la paz se construye, se aprende, nadie nace con los valores y actitudes que la avivan. Aquí radica la importancia de una educación para una auténtica cultura de paz” (p.34). Postulado que dialoga con lo planteado por Fisas (2011) quien afirma que:

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en

transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras. (p. 4)

Enseñanza de la paz desde los valores que para Sánchez (2010) resulta insuficiente al afirmar:

(...) una de las discusiones más visibles en relación con la educación en valores o virtudes tiene que ver con la falencia de modelos que integren las dos concepciones, ya que la educación centrada en valores pareciera no ser suficiente para garantizar el cambio de actitudes en los individuos y fortalecer el compromiso con la paz. (p.149)

También se requiere que el individuo y la sociedad en su conjunto comprenda la importancia de la participación de los diversos sectores sociales en cuanto al diálogo, a la crítica, a los consensos y disensos, a la libertad de pensamientos, y a luchar por los derechos humanos como una dimensión inviolable (Álvarez, 2019).

En este sentido, hay la necesidad de una estructura educativa para la paz que promueva la formación política de los sujetos que potencie su capacidad crítica, propositiva y comprometida con la sociedad y el ambiente.

Porque educar para la paz y los derechos humanos significa aplicar un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en la que nos ha tocado actuar. Hecho incontrovertible que parecieran desconocer los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y los mismos educadores. (Cabezudo, 2013, p.45)

En Colombia vienen desarrollándose pedagogías para la paz comunitarias y cátedras desde la educación no formal con una base local, pero estas iniciativas no son entendidas como pedagogías o son invisibilizadas, debido a que surgen al margen de la academia, generándose tensiones entre la paz promovida desde las realidades territoriales y aquella liderada por el gobierno nacional y los organismos internacionales (Adarve, González y Guerrero, 2018).

Igualmente, la educación para la paz debe subvertir la supremacía discursiva y la praxis del sistema-mundo moderno/colonial eurocéntrico, puesto que este solo plantea el reconocimiento y la inclusión del otro, y no la transformación estructural del poder, de las formas, dispositivos, estructuras, corporaciones y prácticas en que se sustentan la explotación, la precarización, la desigualdad y dominación de una élite económica y política sobre la mayoría de la población (Sandoval, 2015). En ese sentido, descolonizar la paz tiene que ver con la deconstrucción y reconstrucción del ser, el saber y el poder, los cuales son imaginarios hegemónico-occidental impuestos desde hace más de 500 años, que no da lugar a otras formas de paz interrelacionado con el territorio, los sitios sagrados, los

animales, y las fuerzas cósmicas de cada pueblo como máxima expresión de la vida.

De tal modo, para lograr una cultura desde las paces, se requiere de una educación fundamentada desde el pensamiento crítico que cuestione:

...al sistema por su violencia estructural, por su violencia cultural, por las injusticias y desigualdades sociales extremas. Es crítico porque va a la esencia de los fenómenos para explicar sus causas; la crítica radical no es de retórica lingüística, es fundamentada, es conceptual, y de manera determinante se compromete en la transformación de la realidad, con horizontes emancipadores que tienen su máxima expresión en el paradigma de la decolonialidad. (Sandoval, 2015, p. 27)

Dentro de estas tensiones, surgen enunciados en los estudiantes que se preguntan por la enseñanza de la paz con énfasis en la reivindicación de la diversidad y las distintas prácticas ancestrales.

Reivindicar las prácticas ancestrales marginadas por la educación hegemónica.
(R:1)

Esta referencia encuentra relación con las filosofías ancestrales de Colombia, muchas de las cuales conciben la paz como un estado de armonía y equilibrio, y como proceso de transmisión de un vivir bien desde la cosmovisión propia. Así lo expresa Vásquez (2017): “vivir en paz para las comunidades indígenas ha implicado reconocer, aceptar y respetar la diversidad que nos rodea en términos de concebirnos como seres complementarios sobre la tierra” (p.5).

Seres complementarios que se entretene en el paradigma del buen vivir de los pueblos indígenas, que expresa una concepción y práctica fundamentada en la vida comunitaria, en armonía con la madre tierra para el fortalecimiento de la sociedad intercultural (Macas, 2010). Interculturalidad que desde la perspectiva de Sacavino y Candau (2015): “apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socio- culturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores” (p. 81).

En ese sentido, debe concebirse que, edificar la paz, también es posible a través de la articulación de los intereses y las necesidades concretas de la diversidad social de la sociedad colombiana. En el caso de los indígenas y las comunidades afrocolombianas, se puede generar paz desde el respeto a sus formas de ser y estar en el mundo, sin perturbar sus formas organizativas y cosmovisionales, restituyéndoles la palabra y salvaguardándoles la vida cultural como derechos sagrados de la nación (Molina y Hurtado, 2020).

4. CONCLUSIONES

Las concepciones de paz de los estudiantes de educación física plantean interrogantes,

puesto que se ubica en una representación taxativa que se aleja de asuntos determinantes para las relaciones sociales como la igualdad, la solidaridad, la justicia, la libertad, la cooperación y el buen vivir de los pueblos. Dimensiones que se deben asumir en la formación profesional desde la educación crítica, puesto que el escenario nacional reafirma la necesidad de ganar en mayores niveles de cultura política para construir una sociedad en paz, donde las diferencias sean posibles y legítimas.

En tal contexto, los programas universitarios –educación física- debe jugar un papel central en coadyuvar a la construcción de una sociedad mejor, sobre la base de la promoción de una cultura de la participación política y de respeto al pluralismo; en síntesis, al servicio del bienestar y del buen vivir de los diferentes grupos y pueblos que habitan el territorio nacional, lo que le confiere precisamente su carácter multicultural y pluriétnico, de acuerdo con la Constitución Política de Colombia de 1991.

Se entiende así, que es tarea de los programas universitarios, en especial las de carácter público, promover la descolonización de la cultura que ha estructurado nuestra cotidianidad, para dar el salto a la configuración de sentidos colectivos y compartidos de realidades para la paz. Es preciso trascender la paz como discurso y hacerla acaecer desde la voluntad y potencialidad de un futuro de apertura y articulación de todos los ciudadanos y de sus intereses movilizadores.

Igualmente, como se ha planteado, son importantes herramientas para construir la paz, la negociación, la mediación y la transformación pacífica de los conflictos, no obstante, no es fácil cuando hay de por medio tantos intereses. Y esto ha de tenerse en cuenta pues los currículos de formación reciben fuertes presiones. Como opción política, los procesos de formación sean del campo que sean, son coaccionados, direccionados desde el orden global, como los establecidos por las grandes y poderosas empresas transnacionales y su idea de mundo a construir, verbigracia, el proyecto hegemónico actual neoliberal y sus valores de competencia, eficacia, ajuste, globalización, individualización, unificación y flexibilización.

Por último, el campo de educación física, el deporte y la recreación visionados críticamente y comunitariamente pueden aportar a la erradicación de la pobreza, al fortalecimiento de la democracia, a robustecer los derechos humanos, la seguridad, la tolerancia, la igualdad y la vida sabrosa de los pueblos; todas estas dimensiones claves para la edificación de una cultura de paz pluriversal.

BIBLIOGRAFÍA

- Adarve, P., González, S., y Guerrero, M. (2018). *Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento*. Ciudad Paz-ando, 11(2), 61-71. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- Basset, Y. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. *Estudios Políticos*, (52), 241-265.

- Cabezudo, A. (2013). *Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo*. Educação, 36(1), 44-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694007.pdf>
- Constitución política de Colombia. (1991). Consultado en, <file:///C:/Users/PERSONAL/Desktop/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur*. AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 11(1), 11-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5647073>
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Quaderns de construcció de pau, 20, 17-31. Recuperado de: <https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf>
- Franco, S. (2015). *Salud para la paz y paz para la salud*. Revista Gerencia y políticas de salud, 14(29), 5-8. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-70272015000200001&script=sci_arttext&tlng=en
- Franco, S. (2015). *Salud para la paz y paz para la salud*. Revista Gerencia y Políticas de Salud, 14(29), 5-8. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-70272015000200001&script=sci_arttext&tlng=en
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín. La Carreta Editores.
- González, I. (2018). *Percepciones de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de iniciativas de paz en el Colegio María Reina del Carmelo de la ciudad de Medellín*. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 11(2), 35-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5610/561059326002/561059326002.pdf>
- Guirao, J. A., Olmedo, A.S. y Ferrer, E.F. (2008). El Artículo de revisión. Revista Ridec, (1), 1.25. Recuperado de: <https://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca files/el articulo de revision.pdf>
- Huanacuni, F. Caoi andina. (2012, junio 22). Buen Vivir - Vivir Bien [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9oZHJMTcfOE>
- Instituto Universitario de Educación Física y Deporte. (2005). *Guía del diseño curricular*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. América Latina en movimiento, 452, 14-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3716824>
- Manjarrés, M., y Molano, M. (2001). *La escuela que los niños perciben: aportes para construir una cultura desde una gestión institucional*. Bogotá, Ed. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Maura, V., y Tirados, R. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación, (47), 185-209. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>

- Mejía, M. (2004). *En busca de una cultura para la paz*. En Mockus, A. (Ed.), Educación para la paz: una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa (pp. 35). Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Molina, V. y Hurtado, A. *Quintín Lame, conciencia histórica y decreto autonómico*. Rutas para la paz y la vida en Colombia. Campos en Ciencias Sociales, 8(1), 259-280. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/5070>
- Ospina, A. (2016). *Instrumentos de la lucha contra la corrupción en Colombia: de la última ratio a la ausencia de razón*. Revista de Derecho Administrativo & Constitucional, 16 (63), 67-91. Recuperado de: <http://www.revistaaec.com/index.php/revistaaec/article/view/43>
- Ospina, J. (2010). *La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática*. Origen, fundamentos y contenidos. Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, 11(1), 93-125. Recuperado de: <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>
- Páramo, P. (2008). La investigación en las ciencias sociales. Universidad Piloto de Colombia.
- Quilcué, A. (2019). Cátedra Aida Quilcué Vivas. Corporación: Red presencia Nasa.
- Sacavino, S. y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Sánchez, J. (2015). *Buscando la paz interior. Una Guía Para El Crecimiento Espiritual*. Editado por Lulu.com.
- Sánchez, M. (2010). *La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho*. Revista Vía Iuris, (9), 141-160. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEducacionParaLaPazEnColombia-3432200.pdf>
- Sandoval, E. (2012). *Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia*. Ra Ximhai, 8 (2), 17-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366002.pdf>
- Staff, P. (2020). Ni un muerto más. Estos son los 274 líderes sociales asesinados desde el inicio de la implementación. Pacifista. <https://pacifista.tv/notas/lideres-sociales-asesinados-inicio-implementacion/>
- Unesco (2015). Carta Internacional de la Educación Física y el deporte. *Educación Física Y Deporte*, 3(1), 3-6. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Valenciano, G. *El círculo analítico como estrategia para investigar y construir el conocimiento / The analytic circle as a strategy for research and build knowledge*. Revista actualidades investigativas en educación, 15 (1), 2015. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44733027028.pdf>
- Vásquez, G. (2017). *Pazes decoloniales e interculturales para la construcción de la paz en Colombia*. Cátedra abierta contexto sociocultural. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia.

Fuentes primarias

- Respuesta, 1, 2, 3... (2017). Entrevistas a los estudiantes del seminario de Contexto social de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Curso Contexto Social.

.....

Víctor Alonso Molina Bedoya. Profesor titular de la Universidad de Antioquia. Posdoctor por la UFMG de Brasil, Doctor por la Universidad de Valladolid de España, Magíster y Licenciado en Educación Física por la Universidad de Antioquia, Especialista por la UNAULA. Integrante del grupo de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad. Correo electrónico: victor.molina@udea.edu.co. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7500-858X?lang=es>

Arnulfo Hurtado Cerón. Profesor catedrático de la Universidad de Antioquia. Magíster en Motricidad – Desarrollo Humano y Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad. Correo electrónico: Arnulfo.hurtado@udea.edu.co. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3780-9474>

Lida Marcela Osorio Linares. Estudiante de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad. Correo electrónico: lidam.osorio@udea.edu.co. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7397-9465>

Habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de secundaria

Psychosocial skills and interpersonal conflict management styles in middle-school students

Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal^a, Josefina Sandoval Martínez^b,
Alejandra De Gante Casas^c

^a<https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Universidad de Guadalajara, México

^b<https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Universidad de Guadalajara, México

^c<https://orcid.org/0000-0001-7186-1359>

Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 12-02-2021 | Aceptado: 02-03-2021

Resumen

El presente estudio analizó la relación entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo) entre pares adolescentes compañeros de escuela y ciertas habilidades psicosociales (inteligencia emocional y empatía multidimensional). La muestra estuvo compuesta por 125 alumnos de una escuela secundaria pública ubicada en Guadalajara, Jalisco, México. Los participantes respondieron el Cuestionario Conflictalk, el Cuestionario sobre Inteligencia Emocional Percibida y el Índice de Reactividad Interpersonal. Los resultados evidenciaron correlaciones directas estadísticamente significativas entre el estilo cooperativo y las mencionadas habilidades, así como diferencias de género. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos en el contexto de la literatura sobre convivencia escolar, educación para la paz y manejo de conflictos interpersonales en adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia, Empatía, Estilos De Manejo De Conflictos, Habilidades Para La Vida, Inteligencia Emocional.

Abstract

This study analyzed the relationship between interpersonal conflict management styles (aggressive, passive and cooperative) among adolescent schoolmates and a set of psychosocial skills (emotional intelligence and multidimensional empathy). The participants were 125 adolescent middle-school students belonging to a public school in Guadalajara, Jalisco, Mexico. They answered the Conflictalk Questionnaire, the Trait Meta-mood Scale short version, and the Interpersonal Reactivity Index. The findings showed statistically significant positive correlations between the cooperative style and the aforementioned skills, and gender differences. The implications of these findings are discussed in the context of the literature on school coexistence, peace education and interpersonal conflict management in adolescents.

Key words: *Adolescence, Conflict management styles, Emotional intelligence, Empathy, Life skills.*

INTRODUCCIÓN

Los estilos personales de manejo de conflictos pueden definirse como “la manera en que una persona responde habitualmente a dichos conflictos” (Garaigordobil et al., 2016, p. 59). En diversas investigaciones con adolescentes se ha estudiado la relación de estos estilos con algunas variables tales como los rasgos de personalidad, la empatía, la inteligencia emocional, la autoestima (Garaigordobil et al., 2016; Sandu et al., 2020), el afecto y la regulación emocional (Donegani & Séguin, 2018), el sexismo ambivalente (Luna-Bernal & Laca-Arocena, 2017), entre otros. Como puede observarse, algunas de estas variables refieren a disposiciones del sujeto (por ejemplo, la personalidad o la autoestima) o a sus creencias y actitudes (por ejemplo, el sexismo ambivalente), y sólo algunas de ellas, como la empatía y la inteligencia emocional, hacen referencia a habilidades psicosociales.

En el marco de lo anterior, haciendo un balance de la literatura al respecto, en la presente investigación se observó que el estudio de las habilidades psicosociales pudiera ser una vía productiva para contribuir a la investigación en este ámbito debido, por un lado, al hecho de que se trata de destrezas que pueden formarse a través de la educación y, por otro, a que se les ha considerado también como dimensiones susceptibles de potenciar la sana convivencia escolar (Baquedano & Echeverría, 2013; Camacho et al., 2017).

Las habilidades psicosociales se refieren a un conjunto de saberes prácticos que permiten a las personas desenvolverse adecuadamente en las diversas tareas de la vida cotidiana que implican la interacción con otros individuos. Por ello, a menudo son conocidas también como habilidades para la vida (García, 2016; World Health Organization, 1994). Como saberes prácticos, su estudio podría convertirse en una plataforma importante para programas de investigación e intervención con adolescentes ya que brindan datos que podrían apoyar el diseño de dichos programas.

En el marco de lo anterior, y con el fin de generar información que contribuya al entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades psicosociales en los procesos de gestión constructiva de los conflictos cotidianos entre estudiantes en el contexto escolar, es que el presente estudio se planteó como objetivo analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo) y ciertas habilidades psicosociales (inteligencia emocional percibida y empatía multidimensional). Lo anterior, en una muestra de adolescentes escolarizados de nivel secundaria (Educación Media Básica).

Se eligieron estas habilidades en específico para el presente estudio tomando en cuenta que en el campo de la Educación para la Paz el estudio de la empatía y de la inteligencia emocional ha sido considerado como un aspecto importante (Jares, 2012; Moncada & Gómez, 2016; Mórtingo & Rincón, 2018; Rojas, 2020); así como también en el ámbito de la reciente literatura sobre convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Leyton-Leyton, 2020). De acuerdo con Camacho et al. (2017), por ejemplo, la inteligencia emocional “se convierte en una posibilidad para acercarse a comprender los procesos de convivencia que ocurren en el contexto escolar y explorar las formas de relación diferentes que favorezcan la interacción cotidiana dentro de este” (p. 26). Por su parte, Barrios et al.

(2019), explican que la convivencia en el ámbito escolar “se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro” (p. 97), por lo que se aprecia claramente el vínculo entre la convivencia escolar y el concepto de empatía.

No obstante lo anterior, hoy en día son todavía pocas las investigaciones que han abordado el estudio empírico de estas variables como habilidades para la gestión de conflictos. En ese marco, el presente trabajo pretende contribuir al estado del conocimiento en esta área presentando datos de nivel secundaria y examinando ambas variables (empatía e inteligencia emocional) en su conexión con los estilos de manejo de conflictos.

Además de lo anterior, es importante considerar a este respecto el hecho de que el estudio de lo afectivo constituye también un ámbito de relevancia para el conocimiento de la convivencia escolar. De acuerdo con Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), por ejemplo, uno de los elementos en común que presentan los distintos enfoques sobre la convivencia escolar es “el desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas” (p. 13). Si bien este elemento no agota el campo que abarca el concepto de convivencia, constituye sin embargo un componente esencial. Dicho componente, no obstante, ha sido escasamente abordado. Leyton-Leyton (2020), por ejemplo, señala a este respecto que según su revisión realizada, lo socioemocional ha sido poco considerado en el estudio de los aspectos relacionales de la convivencia escolar, recomendando no dejarlo de lado “en la medida en que el afecto emerge y es parte de las relaciones” (p. 252). Por tanto, el presente trabajo pretende también ser una contribución en este sentido.

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Estilos de manejo de conflictos interpersonales

Uno de los enfoques sobre estilos de manejo de conflictos interpersonales que está específicamente orientado hacia adolescentes es el propuesto por Kimsey y Fuller (2003). Se trata de un modelo comunicativo de acuerdo con el cual las orientaciones actitudinales y comportamentales de los adolescentes durante los conflictos se manifiestan en el tipo de mensajes verbales con que éstos abordan tales situaciones. Así, se distinguen tres estilos de mensajes para el manejo de conflictos: enfocado en sí mismo (agresivo), en la otra persona (pasivo) y en el problema (cooperativo). En el *estilo agresivo*, el individuo actúa de manera autoritaria y hostil ante la otra persona, empleando mensajes en los que manifiesta estar enfocado en las propias necesidades. En el *estilo pasivo* el sujeto actúa tratando de cerrar el conflicto, utilizando mensajes verbales en los que expresa la intención de evitar la confrontación y satisfacer a la otra parte. En el *estilo cooperativo*, el adolescente emite mensajes en los que llama a la otra persona a trabajar juntos para hallar una solución al problema mediante la colaboración.

Para evaluar estos tres estilos mencionados Kimsey y Fuller (2003) desarrollaron un instrumento psicométrico llamado *Cuestionario Conflictalk sobre estilos de mensajes en el manejo de conflictos (Conflictalk Questionnaire)*, el cual ha sido traducido, adaptado y validado para población adolescente hispanohablante en estudios llevados a cabo tanto en

México (Laca et al., 2006; Luna, 2019) como en España (Garaigordobil et al., 2016).

En la actualidad existen investigaciones que se han apoyado en este modelo e instrumento de Kimsey y Fuller (2003) para estudiar los estilos de manejo de conflictos en adolescentes en México (De la Rosa et al., 2018; Luna-Bernal & Laca-Arocena, 2017), en España (Garaigordobil, 2009, 2012, 2017; Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016) y en otros países (Hochhauser et al., 2016; Lane-Garon et al., 2005). En este marco, destaca el trabajo de Garaigordobil et al. (2016) llevado a cabo en el País Vasco con una muestra de 2283 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con rango de edad de 12 a 17 años. En dicho estudio se analizó la relación de los estilos de manejo de conflictos con la empatía, la inteligencia emocional, la autoestima, los rasgos de personalidad, la conducta antisocial, al bullying, el cyberbullying, y una escala sobre problemas de conducta. Más adelante se aludirá a algunos resultados de estos estudios.

Inteligencia emocional percibida

Con relación a la inteligencia emocional es importante mencionar que su estudio se ha venido desarrollando en las últimas décadas desde dos perspectivas distintas: la de los modelos mixtos y la del modelo de habilidad.

En los llamados *modelos mixtos* se concibe a la inteligencia emocional de una manera amplia como “un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (Fernández & Extremera, 2005, p. 67). Como es sabido, el conocido modelo de Goleman (1995/2012) pertenece a esta categoría. Según García y López (2009), el concepto de inteligencia emocional en estos modelos tiende “a subsumir otros rasgos estables y variables de personalidad como humor, empatía, asertividad, impulsividad, optimismo y/o control de los impulsos y a combinarlos con las habilidades emocionales (autoeficacia emocional)” (p. 22).

Por su parte, el *modelo de habilidad* propuesto por Mayer y Salovey (1997) tiene un enfoque más restringido pero al mismo tiempo es más preciso en cuanto a la forma de entender y evaluar a la inteligencia emocional. Debido a ello, constituye el modelo “que actualmente presenta mayor aceptación en la literatura científica” (González et al., 2020, p. 3).

Mayer y Salovey (1995) definen la inteligencia emocional como “la capacidad de procesar información emocional de manera precisa y eficiente, incluida información relevante para el reconocimiento, construcción y regulación de la emoción en uno mismo y en los demás” (p. 197). Uno de los aspectos más importantes de esta habilidad es la percepción que tiene el individuo de su capacidad para percibir, entender y regular sus propias emociones. A este aspecto se le ha denominado *inteligencia emocional intrapersonal o inteligencia emocional percibida* (González et al., 2020; Salovey et al., 2002). De acuerdo con los autores mencionados se trata de “la capacidad de reflexionar sobre las emociones y gestionarlas” (Salovey et al., 2002, p. 611).

Con el fin de evaluar esta habilidad, tal como es percibida por el propio individuo, Salovey et al. (1995) construyeron el instrumento denominado *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), el

cual evalúa tres dimensiones: *atención emocional (attention)*, *claridad emocional (clarity)* y *reparación emocional (repair)*. La atención consiste en el grado en que la persona cree poder percibir, observar y pensar sobre sus sentimientos y estados de ánimo; la *claridad* se refiere al grado en que el individuo considera que experimenta y entiende sus sentimientos con precisión. Finalmente, la *reparación* hace referencia al grado en que la persona cree que tiene la capacidad de regular sus propios estados emocionales, atemperando los negativos y propiciando y extendiendo los positivos. Un adolescente con alto nivel de inteligencia emocional percibida, en este sentido, sería una persona que cree poseer la habilidad de dirigir su atención consciente hacia sus propias emociones y estados de ánimo, percibirlos, discriminarlos e identificarlos con precisión, así como llevar a cabo pensamientos y acciones para autorregularlos.

Actualmente, existen numerosos estudios que han analizado la relación entre la inteligencia emocional, evaluada con el TMMS en el marco del modelo de Mayer y Salovey (1997), y variables tales como la cibervictimización (Martínez-Martínez et al., 2020), el cyberbullying (Martínez-Monteagudo et al., 2019), las habilidades sociales y la agresión entre pares (Trigueros et al., 2020) y la empatía, la autoestima y la satisfacción con la vida (Guasp Coll et al., 2020), entre muchas otras. Sin embargo, aún son pocas las investigaciones empíricas que hayan estudiado la relación entre la inteligencia emocional y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en el contexto escolar.

Como principal antecedente es posible mencionar el citado estudio de Garaigordobil et al. (2016) en el cual se analizó la relación entre los estilos de manejo de conflictos (evaluados con el *Cuestionario Conflictalk*) y la inteligencia emocional percibida (evaluada con el TMMS-24). En sus resultados, el estilo cooperativo correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional evaluados. Por su parte, el estilo pasivo correlacionó también de manera directa con las tres dimensiones de la inteligencia emocional (a excepción solamente de la reparación emocional en la submuestra de varones). En tercer lugar, el estilo agresivo no presentó correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las dimensiones, a excepción solamente de la reparación emocional en la que hubo una correlación negativa en la submuestra de varones, aunque de magnitud débil.

Este antecedente muestra, como se puede observar, al menos dos cosas. En primer lugar, que tal vez la inteligencia emocional se asocie con el estilo cooperativo en todas sus dimensiones y en ambos géneros. En segundo lugar, que los estilos pasivo y agresivo parecen relacionarse de manera diferente con la inteligencia emocional en varones y mujeres. Dado este último hallazgo, en el presente trabajo se ha considerado conveniente analizar las relaciones de inteligencia emocional y estilos de manejos de conflictos en los grupos de estudiantes mujeres y hombres por separado (además del conjunto total), a fin de identificar si se presentan diferencias similares a las del estudio mencionado de Garaigordobil et al. (2016).

Empatía multidimensional

La empatía puede definirse como “la capacidad de la respuesta afectiva que surge de la comprensión del estado o condición emocional de otra persona y que es similar a lo

que la otra persona está sintiendo, o se esperaría que sintiera” (Ahuatzin et al., 2019, p 113). De acuerdo con estos mismos autores, mientras que el aspecto cognitivo se refiere a la comprensión de la situación de la otra persona, el afectivo consiste en la reacción que emerge a partir de la comprensión mencionada.

Fernández-Pinto et al. (2008) explican que en la literatura académica sobre empatía a lo largo del Siglo XX ambos aspectos, cognitivo y afectivo, recibieron atención diferenciada, a veces predominando un enfoque sobre otro. No obstante, a partir de los años 80 comienza a tomar fuerza una nueva perspectiva integradora en la cual se entiende a la empatía como conformada por ambos aspectos.

Dentro de estos enfoques integradores destaca actualmente el modelo multidimensional propuesto por Davis (1980), el cual se ha adoptado en la presente investigación ya que, por un lado, permite comprender a la empatía de manera más compleja considerando diversos componentes afectivos y cognitivos, y a que, por otro lado, como se explicará, existen ya algunos antecedentes de estudios realizados en el contexto Iberoamericano que se han acercado a una comprensión de la relación entre la empatía y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes, a partir de este modelo.

Davis (1996) propone definir a la empatía a partir de cuatro dimensiones (dos afectivas y dos cognitivas). Las dimensiones afectivas las llama *Preocupación Empática (Empathic Concern)* y *Malestar Personal (Personal Distress)*. La primera consiste en la inclinación de los individuos a experimentar sentimientos de preocupación y compasión por los otros; la segunda, describe la tendencia de las personas a tener sentimiento de disconformidad y de ansiedad ante las situaciones negativas que viven otros sujetos. Por su parte, las dimensiones cognitivas de la empatía son la *Toma de Perspectiva (Perspective Taking)* y la *Fantasia (Fantasy)*. La primera se refiere a la propensión de un ser humano a adoptar el punto de vista de otro de manera espontánea; la segunda, a la capacidad del sujeto para identificarse con personajes ficticios.

Para estudiar estas cuatro dimensiones de la empatía, Davis (1980, 1983) propuso un instrumento psicométrico denominado *Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index, IRI)*, el cual ha sido traducido a la lengua castellana y validado en diversos estudios tanto en España (Mestre et al, 2004) como en México (Ahuatzin et al., 2019).

Con respecto a la relación entre la empatía multidimensional y los estilos de manejo de conflictos, el propio Davis (1996) explicó que, de acuerdo a los datos empíricos disponibles en ese momento, se podía apreciar sobre todo que la Toma de Perspectiva tenía una asociación con una menor frecuencia de conflictos interpersonales, por un lado, y por otro, con una mayor inclinación a manejar las desavenencias que se presentaran de una manera transigente y constructiva.

Actualmente, existen estudios que han documentado una relación positiva de la empatía con estilos cooperativos y constructivos de manejo de conflictos en adolescentes (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016; Luna-Bernal, 2017; Luna-Bernal & De Gante-Casas, 2017); sin embargo, aún son pocos los trabajos que han analizado empíricamente esta relación de manera específica y en el contexto de las relaciones entre pares en la escuela, por lo cual siguen siendo necesarias más investigaciones al respecto. Se

hará referencia a continuación a los principales antecedentes.

El mencionado estudio de Luna-Bernal y De Gante-Casas (2017) se llevó a cabo con una muestra de 403 estudiantes de secundaria y bachillerato de Guadalajara, Jalisco, con edades de 11 a 19 años. Como instrumentos se utilizaron el IRI y el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* de Ross y DeWine (1988). Este último está basado en un modelo muy similar al de Kimsey y Fuller (2003), ya que también contempla tres estilos comunicativos de gestión de conflictos interpersonales: enfocarse en uno mismo, en la otra parte y en el problema. No obstante, ambos modelos no son del todo equivalentes (sobre todo en lo que refiere al estilo pasivo) tal como lo mostró un estudio reciente (Luna, 2019). En sus resultados, los estilos enfocados en el problema y enfocados en la otra parte correlacionaron positivamente de manera estadísticamente significativa con todas las dimensiones de la empatía, mientras que el estilo enfocado en uno mismo solo lo hizo con Malestar Personal.

Por otro lado, el estudio de Luna-Bernal (2017) fue llevado a cabo con una muestra de 194 estudiantes de bachillerato con edades de 15 a 18 años, en Guadalajara, Jalisco. Los participantes respondieron el IRI y el *Inventario de Rahim sobre Manejo de Conflictos* (ROCI-II, forma C). Con este último se evaluaron cinco estilos: dominante (imponer la propia posición a la otra persona), complaciente (ceder o complacer a la contraparte), pasivo (eludir cualquier confrontación), comprometido (lograr un acuerdo mediante concesiones mutuas) e integrativo (colaborar integrando los intereses de ambas partes). En los resultados, la Toma de Perspectiva correlacionó positivamente con todos los estilos, excepto con el dominante; mientras que la Preocupación Empática lo hizo con los estilos complaciente e integrativo. La Fantasía y el Malestar Personal, no correlacionaron significativamente con ningún estilo.

Por su parte, en el País Vasco, España, Garaigordobil y sus colaboradores han llevado a cabo varios trabajos en los que estudian las relaciones entre la empatía y los estilos de manejo de conflictos en muestras de adolescentes, empleando para ello el *Cuestionario Conflictalk* (Garaigordobil, 2009, 2012, 2017; Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016).

Garaigordobil (2009) informa sobre los hallazgos de una investigación realizada con 313 adolescentes de 15 a 17 años, en el que se utilizaron el IRI y el *Cuestionario Conflictalk*. La puntuación de empatía global presentó correlación directa estadísticamente significativa con el estilo cooperativo, así como inversa con el estilo agresivo.

El estudio de Garaigordobil y Maganto (2011), por su parte, se realizó con dos muestras. La primera de 369 niños y niñas de Educación Primaria con edades de 8 a 11 años. Ellos respondieron el *Cuestionario de Empatía* (EQ) y el cuestionario denominado *Student's Attitudes about Conflict* (SAAC), este último para evaluar resolución positiva de conflictos. Los resultados mostraron que la resolución positiva de conflictos correlacionó de manera directa con empatía tanto en niños como en niñas.

La segunda muestra del estudio de Garaigordobil y Maganto (2011) se conformó por 317 adolescentes de Educación Secundaria con rango de 12 a 15 años. Ellos contestaron el *Índice de Empatía para Niños y Adolescentes* (IECA) y el *Cuestionario Conflictalk*. Los

estilos cooperativo y agresivo correlacionaron de manera estadísticamente significativa con empatía, en sentido directo e inverso, respectivamente. Ello, tanto en hombres como en mujeres. Por su parte, el estilo pasivo presentó una correlación directa estadísticamente significativa con empatía sólo en la muestra de estudiantes varones.

El estudio de Garaigordobil (2012) se realizó con una muestra de 313 adolescentes de 15 a 17 años, de los cuales 143 fueron hombres y 170 mujeres. Los participantes respondieron tanto el IRI como el *Cuestionario Conflictalk*. En los resultados, los estilos pasivo y agresivo presentaron correlaciones estadísticamente significativas con empatía sólo en la muestra de varones: en el estilo pasivo fueron directas con Toma de Perspectiva, Fantasía y Malestar Personal; en el agresivo, las correlaciones fueron inversas con Toma de Perspectiva y Preocupación Empática. Por su parte, el estilo cooperativo en la muestra de varones correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la empatía, excepto con Malestar Personal; mientras que en la muestra de mujeres las correlaciones fueron directas únicamente con Toma de Perspectiva y Preocupación Empática.

Finalmente, en la citada investigación de Garaigordobil et al. (2016), realizada con una muestra de 2283 adolescentes de 12 a 17 años, se utilizó el *Cuestionario Conflictalk* y se evaluó la empatía con el mencionado cuestionario EQ. Los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas de la empatía con los tres estilos tanto en hombres como en mujeres. Tales correlaciones fueron directas con los estilos cooperativo y pasivo, e inversas con el estilo agresivo.

Como puede observarse, los estudios mencionados aportan información acerca de la relación positiva entre los estilos de manejo de conflictos orientados hacia la cooperación y la empatía y, muestran sobre todo, la relevancia de considerar dicha relación a partir de los diversos componentes de la empatía desde una perspectiva multidimensional, así como de tomar en cuenta el papel del género. Tales elementos serán considerados en el presente trabajo.

Objetivos particulares del presente estudio

En congruencia con lo revisado en el presente apartado, se establecieron los siguientes tres objetivos específicos para la presente investigación. En primer lugar, calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio, a fin de conocer el grado en el que éstas se presentan. En segundo lugar, estudiar posibles diferencias significativas de los participantes en las variables de estudio en función del género. En tercer lugar, analizar las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo), y las habilidades psicosociales definidas en el marco teórico: *inteligencia emocional percibida*, en sus tres dimensiones de atención, claridad y reparación; *empatía*, en sus dimensiones de toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal. Todo lo anterior, en una muestra de adolescentes escolarizados de nivel secundaria (Educación Media Básica), a fin de aportar información que contribuya al entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades psicosociales en los procesos de gestión constructiva de los conflictos cotidianos entre estudiantes en el contexto escolar.

MÉTODO

Participantes

En el presente estudio participaron 125 estudiantes de una escuela secundaria de sostenimiento público, ubicada dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El rango de edad fue de 12 a 15 años, con media en 13.10 y desviación estándar de 0.87.

La escuela fue seleccionada por conveniencia, atendiendo a una relación institucional previamente establecida con los directivos del centro escolar mencionado, así como atendiendo a la circunstancia de ser pertinente para los objetivos de la investigación. Una vez obtenida la participación del centro escolar, se eligió de forma aleatoria un grupo de cada grado de estudio. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes por grado escolar, en función del género.

Tabla 1. Distribución de los participantes por grado escolar, en función del género

	Hombres n (%)	Mujeres n (%)	Total n (%)
Primer grado	25 (20.0)	18 (14.4)	43 (34.4)
Segundo grado	15 (12.0)	25 (20.0)	40 (32.0)
Tercer grado	15 (12.0)	27 (21.6)	42 (33.6)
Total	55 (44.0)	70 (56.0)	125 (100.0)

Nota. N = 125. Los porcentajes son en relación al total de la muestra

Instrumentos

En el apartado de Antecedentes y Marco Teórico del presente trabajo se ha hecho alusión a los instrumentos que fueron utilizados en este estudio, así como de las razones de su elección. En la presente sección se hará una descripción de las características de cada uno de ellos.

En primer lugar, para estudiar los estilos de manejo de conflictos interpersonales se utilizó el **Cuestionario Conflictalk (Conflictalk Questionnaire)** de Kimsey y Fuller (2003). La traducción y adaptación de este instrumento a la lengua castellana fue realizada por Laca et al. (2006) en Colima, México. Posteriormente, Garaigordobil et al. (2016) realizaron un estudio de validación en el País Vasco y Luna (2019) analizó la estructura factorial del mismo con una muestra de estudiantes mexicanos de nivel bachillerato. El *Conflictalk* está compuesto por 18 reactivos distribuidos en tres escalas: estilo agresivo o enfocado en sí mismo, estilo pasivo o enfocado en la otra parte, y estilo cooperativo o enfocado en el problema. Cada ítem es una frase que representa un mensaje verbal proferido por algún individuo durante un conflicto con otra persona. Por ejemplo, el reactivo 1 correspondiente al estilo agresivo dice *¿No te das cuenta de lo estúpido que eres?*; el ítem 12 correspondiente al estilo pasivo consiste en la siguiente oración *De acuerdo, me rindo, lo que tú quieras*; por último, el reactivo 17 que pertenece al estilo cooperativo, dice *Necesitamos concretar*

juntos cuál es el problema. Para responder se le pide al estudiante que informe con qué frecuencia él mismo ha dicho cosas que se parecen a las señaladas en cada reactivo, en una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = Nunca hasta 5 = Siempre. Para obtener las puntuaciones se calcula la media aritmética de los reactivos correspondientes a cada escala. En el presente estudio se utilizó la composición factorial del estudio de Luna (2019), quien reportó índices alfa de Cronbach de .80, .73 y .82 para las escalas del estilo agresivo, pasivo y cooperativo, respectivamente.

Para estudiar la inteligencia emocional se utilizó el *Cuestionario sobre Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta-mood Scale, TMMS 24)*. La versión original de Salovey et al. (1995) tenía 48 reactivos, pero en la traducción y validación de Fernández-Berrocal et al. (2004) quedó compuesto por 24. Esta última versión fue validada con adolescentes en Málaga, España por Salguero y Fernández-Berrocal (2010), en Chile por Gómez-Núñez et al. (2018) y en Chiapas, México por Ocaña et al. (2019). Los 24 reactivos se distribuyen en tres escalas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde *Muy en desacuerdo* hasta *Muy de acuerdo*. Para obtener las puntuaciones de los participantes se calcula la media aritmética de cada escala. Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por Salguero y Fernández-Berrocal (2010) fueron de .84, .82 y .81 para Atención, Claridad y Reparación, respectivamente.

Para estudiar la empatía desde una perspectiva multidimensional, tal como se explicó, se utilizó en la presente investigación el *Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index, IRI)* de Davis (1980, 1983). Este instrumento fue traducido y validado en España por Mestre et al. (2004) con una muestra de adolescentes de 13 a 18 años, y en Puebla, México, con una muestra de 729 estudiantes universitarios de diversas carreras por Ahuatzin et al. (2019). En el presente estudio se utilizó la composición de Mestre et al. (2004) por haber sido realizada con adolescentes. El IRI se compone de 28 reactivos divididos en cuatro escalas: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal. Cada reactivo es una afirmación sobre pensamientos y sentimientos respecto de los cuales el estudiante debe señalar si se siente o no identificado, con una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = *No me describe bien* hasta 5 = *Me describe muy bien*. Las puntuaciones se obtienen invirtiendo las puntuaciones de ciertos reactivos inversos y, enseguida, calculando la media aritmética de los reactivos de cada escala. Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por Mestre et al. (2004) fueron de .56, .70, .65 y .64 para Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal, respectivamente.

Procedimiento

Se dialogó con los directivos de la institución educativa donde se realizó el estudio, para informarles sobre las características del mismo y resolver todas sus dudas. Éstos otorgaron la autorización al equipo investigador una vez que agotaron sus procedimientos internos. Se realizó la planeación conjunta del trabajo de campo preparándose un cuadernillo con los instrumentos impresos. La aplicación se realizó durante el mes de febrero de 2020. Se eligió

aleatoriamente un grupo de cada grado de estudio en el plantel participante. Una vez dentro de cada aula seleccionada se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio. Se les explicó que su participación sería completamente anónima y voluntaria, permitiendo salir del aula a los que no desearan participar, previo acuerdo con las autoridades de la Institución. Se les comentó también que toda la información sería tratada por los investigadores de manera estrictamente confidencial y únicamente para fines científicos. También se les explicó que en los instrumentos utilizados no había respuestas malas y buenas, sino que lo más relevante para la investigación era que sus respuestas fueran lo más sinceras posibles. Con este procedimiento, en el presente estudio se cumplió con los aspectos éticos relativos a la voluntariedad, el consentimiento informado, la confidencialidad y el uso científico de la información los cuales conforman los parámetros éticos para este tipo de investigaciones (Kipper, 2016; Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

Análisis estadístico

Para lograr el primer objetivo específico del presente estudio, se calcularon las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio conforme a los procedimientos apropiados, tal como se explicaron en el apartado de Instrumentos y, en segundo lugar, se obtuvo la media aritmética y la desviación estándar de dichas puntuaciones para la muestra total.

Con relación al segundo objetivo particular del presente estudio, se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes para estudiar posibles diferencias estadísticamente significativas por género. Con relación al tercer objetivo, se llevaron a cabo tres análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre los dos grupos de variables a estudio (estilos de manejo de conflictos y habilidades psicosociales): uno con la muestra completa, otro con la de mujeres y otro con la de hombres. Para interpretar estas correlaciones se utilizó como base el criterio de Cohen (1988), según el cual una correlación alrededor de .1 se considera débil, alrededor de .3 se considera moderada, y de .5 o más se considera fuerte.

Todos los anteriores análisis se efectuaron con el programa estadístico SPSS versión 21.

RESULTADOS

Las medias aritméticas de los participantes en las puntuaciones de las variables de estudio fueron las siguientes (desviación estándar entre paréntesis): 2.91 (0.63), 2.95 (0.63), 3.04 (0.58), 2.83 (0.59), 3.21 (1.11), 3.22 (1.03), 3.21 (0.97), 1.83 (0.97), 2.85 (1.00), 2.12 (0.90), para Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática, Malestar personal, Atención emocional, Claridad emocional, Reparación emocional, Estilo agresivo, Estilo cooperativo y Estilo pasivo, respectivamente.

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones estándar obtenidas por los participantes en las variables de estudio en función del género, así como los resultados de la Prueba T de Student. Como se puede observar, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones, de manera estadísticamente significativa, en Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática, Atención emocional y Claridad emocional.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y diferencias de género en las variables de estudio

VARIABLES DE ESTUDIO	Hombres M (DE)	Mujeres M (DE)	t
Toma de perspectiva	2.73 (0.54)	3.06 (0.67)	3.02**
Fantasia	2.82 (0.55)	3.05 (0.68)	2.05*
Preocupación empática	2.87 (0.49)	3.18 (0.61)	3.11**
Malestar personal	2.82 (0.51)	2.84 (0.64)	0.20
Atención emocional	2.84 (0.99)	3.51 (1.11)	3.48**
Claridad emocional	2.97 (1.01)	3.40 (1.02)	2.36*
Reparación emocional	3.08 (0.84)	3.32 (1.05)	1.39
Estilo agresivo	1.90 (0.94)	1.78 (1.00)	0.64
Estilo cooperativo	2.78 (0.82)	2.91 (1.12)	0.75
Estilo pasivo	2.13 (0.82)	2.11 (0.97)	0.16

Nota. N = 125. * p < .05, **p < .01

Finalmente, se realizaron tres análisis de correlaciones bivariadas Pearson: uno en la muestra completa, otro en la submuestra de hombres y otro en la de mujeres. Los resultados se muestran en la Tabla 3. Como se puede observar, en ninguno de los tres casos las habilidades psicosociales presentaron correlaciones estadísticamente significativas ni con el Estilo Agresivo, ni con el Estilo Pasivo; en contraste, sí se produjeron muchas correlaciones con el Estilo Cooperativo. En la muestra completa, todas las habilidades psicosociales correlacionaron de manera directa con el Estilo Cooperativo. En la submuestra de hombres, la única variable que no correlacionó de manera estadísticamente significativa con el Estilo Cooperativo fue la Preocupación Empática. En la submuestra de mujeres, por su parte, las cuatro variables que no presentaron correlaciones estadísticamente significativas fueron Malestar Personal y las tres dimensiones de la inteligencia emocional (Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional), pero sí todas las demás. Esto plantea algunas consideraciones interesantes desde el punto de vista de las diferencias de género, las cuales serán abordadas en el apartado de Discusión.

Tabla 3. Correlaciones Pearson entre habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos interpersonales

	Estilo agresivo			Estilo cooperativo			Estilo pasivo		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Toma de perspectiva	-.13	.12	.01	.44**	.40**	.41**	.06	.17	.12
Fantasia	.13	.03	.05	.38**	.31**	.34**	.07	.16	.12
Preocupación empática	.16	-.03	.02	-.11	.29*	.18*	.15	.12	.12

Malestar personal	.09	.15	.12	.43**	.07	.18*	.22	.11	.15
Atención emocional	-.20	.03	-.07	.54**	.05	.22*	-.01	.01	.00
Claridad emocional	-.15	.12	.00	.54**	.03	.22*	.03	.08	.06
Reparación emocional	-.02	-.02	-.02	.48**	.21	.30**	.12	.04	.06

Nota. T: muestra total ($N = 125$). H: submuestra de hombres ($n = 55$).

M: submuestra de mujeres ($n = 70$). * $p < .05$, ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Puntuaciones de los participantes

Tal como se señaló, el primer objetivo particular de la presente investigación, fue calcular las puntuaciones de los participantes en cada una de las variables de estudio, a fin de conocer el grado en el que éstas se presentan.

Como se pudo observar, el promedio de las puntuaciones en la muestra total mostró cierta tendencia a ubicarse alrededor de los valores centrales de las respectivas escalas (casi todas cercanas al 3 en escalas de 1 a 5), a excepción del Estilo Agresivo cuya puntuación se ubicó por debajo del nivel 2 de la escala del *Conflictalk* (2 = *rara vez*). Por lo cual es posible afirmar una cierta inclinación hacia la presencia de niveles moderados de habilidades psicosociales y manejo de conflictos en la muestra participante, a excepción solamente del Estilo Agresivo el cual se ubicó en un nivel bajo. Estos resultados son congruentes con estudios previos desarrollados con adolescentes de secundaria y bachillerato, en los que se ha evaluado la inteligencia emocional percibida, la empatía y los estilos de manejo de conflictos, empleando los mismos instrumentos utilizados en el presente trabajo (p.e., Carrillo-Ramírez et al, 2020; Garaigordobil et al., 2016; Luna, 2019).

El hecho de que los puntajes de los participantes se ubiquen en un nivel moderado muestra, por un lado, que los adolescentes presentan un desarrollo natural de estas habilidades el cual probablemente ha sido fortalecido por sus interacciones con pares y adultos; y por otro, que existe un área de oportunidad para potenciar el desenvolvimiento de esas habilidades hacia niveles más altos, de una manera sistemática, a través de programas de formación dirigidos específicamente a ese objetivo.

Diferencias por género en las variables de estudio

Tal como se explicó, el segundo objetivo del presente trabajo consistió en estudiar posibles diferencias significativas de los participantes en las variables de estudio en función del género. Como se pudo observar, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones, de manera estadísticamente significativa, en tres dimensiones de la empatía (Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática) y en dos de la inteligencia emocional percibida (Atención Emocional y Claridad Emocional).

Por una parte, estos resultados coinciden con otros estudios en los que se han encontrado mayores puntajes de las mujeres adolescentes y jóvenes en las cuatro dimensiones de la empatía evaluadas con el IRI (Ahuatzin et al., 2019; Garaigordobil, 2009; Mestre et al., 2004), divergiendo únicamente en lo que refiere al componente de Malestar Personal en el cual no se presentó una diferencia estadísticamente significativa en la presente investigación. Por lo tanto, tanto los chicos como las chicas mostraron un nivel similar en cuanto a la tendencia a experimentar sentimientos de disconformidad y de ansiedad ante las situaciones negativas que viven otros sujetos. A pesar de esta semejanza en los niveles de Malestar Personal, debe tomarse en cuenta el diferente rol que parece jugar esta variable en hombres y mujeres en lo que respecta al manejo de conflictos interpersonales, tal como se explicará más adelante.

Por otro lado, en cuanto a la inteligencia emocional, estudios realizados con el TMMS-24 han reportado que las mujeres puntúan más alto en Atención Emocional, pero no en las otras dos dimensiones (Granero & Gómez, 2020; Gómez-Núñez et al., 2018; Salguero et al., 2010; Veytia et al., 2016); mientras que otros trabajos no han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones (González et al., 2020). Por lo tanto, el presente estudio difiere de los mencionados en lo que respecta a la Claridad Emocional, indicando que las mujeres del presente estudio consideran que experimentan y entienden sus sentimientos con precisión en un grado mayor que los estudiantes varones.

Una de las explicaciones más aceptadas de las diferencias de género en empatía e inteligencia emocional, en general, se fundamenta en la existencia de procesos de socialización diferencial por género. De acuerdo con este planteamiento, los niños, niñas y adolescentes son formados socialmente en referencia a los estereotipos de género tradicionales, asociando rasgos de naturaleza instrumental a los hombres y de carácter expresivo a las mujeres (Rebollo-Catalán, 2017; Rocha, 2008; Suberviola, 2020). Sin embargo, cabe mencionar a este respecto, por un lado, que Eagly y Diekman (2007) han mostrado que las transformaciones sociales relativas a los actividades de hombres y mujeres como, por ejemplo, la incorporación cada vez mayor de ellas al ámbito laboral, se han correspondido a lo largo de las últimas décadas con una mayor maleabilidad de los estereotipos de género femenino, a diferencia del masculino que continúa siendo más rígido en lo que corresponde a las características tradicionales. Por otro lado, y relacionado con esto, conviene traer a colación el estudio de Gartzia et al. (2012), en el que las personas con una identidad de género más orientada hacia los estereotipos tradicionales puntuaron más bajo en las tres dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas con el TMMS-24, mientras que los sujetos (hombres y mujeres) que asumían una identidad de género no estereotipada o andrógina obtuvieron puntuaciones más altas en Atención, Claridad y Reparación Emocional. Por tanto, una posible explicación alternativa de los hallazgos del presente estudio pudiera ser que una mayor flexibilidad o maleabilidad de los estereotipos de género en las mujeres tal vez se asocie a mayores habilidades psicosociales. No obstante, se deberá considerar el diseño de nuevos estudios que se orienten específicamente a examinar esta hipótesis explicativa alternativa.

Los resultados del presente trabajo, por tanto, invitan a seguir profundizando en futuros estudios sobre la comprensión de las diferencias de género en habilidades psicosociales

en adolescentes; no obstante, en todo caso, contribuyen a reflexionar sobre la necesidad de promover representaciones y relaciones entre personas que superen los estereotipos de género tradicionales, a fin de promover en la escuela un pleno desarrollo de las habilidades psicosociales en todo individuo, independientemente de su sexo o género.

Correlaciones entre habilidades psicosociales y estilos de manejo de conflictos

Como se pudo observar, en la muestra completa del presente estudio ninguna de las habilidades psicosociales presentaron correlaciones estadísticamente significativas ni con el Estilo Agresivo, ni con el Estilo Pasivo; en contraste, todas las dimensiones de la empatía y la inteligencia emocional correlacionaron de manera directa con el Estilo Cooperativo.

Por una parte, este resultado es congruente con el estudio de Garaigordobil et al. (2016) en donde el estilo cooperativo correlacionó positivamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional percibida. En dicho estudio, además, el estilo agresivo correlacionó negativamente con reparación emocional solamente en la submuestra de varones y de manera débil ($r = -.09$), lo cual también se acerca también a lo encontrado en el presente trabajo.

Por otra parte, el presente hallazgo también se encuentra en línea con otros trabajos que han documentado una relación positiva de la empatía con estilos cooperativos y constructivos de manejo de conflictos en adolescentes (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil et al., 2016; Luna-Bernal, 2017; Luna-Bernal & De Gante-Casas, 2017).

Estos hallazgos muestran, por tanto, la importancia que pueden tener las habilidades psicosociales para fomentar estilos de manejo de conflictos basados en la cooperación, así como la relevancia que puede tener la promoción de estos estilos cooperativos como forma de estimular el desenvolvimiento de dichas habilidades en el contexto escolar (Garaigordobil & Maganto, 2011). En este sentido el presente estudio es congruente con los planteamientos que se han formulado tanto desde la perspectiva de la Educación para la Paz como de la Convivencia Escolar, al respecto de la necesidad de incentivar el desarrollo de habilidades psicosociales para el manejo constructivo de conflictos, no sólo en un sentido negativo de prevención de la violencia, sino sobre todo en el sentido positivo de “promover en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el sano convivir” (Andrades-Moya, 2020, p. 2). Todo esto en consonancia con la connotación positiva del Informe Delors (1997), que plantea al *Aprender a vivir juntos* como uno de los cuatro pilares de la educación. Dicen Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) que, de acuerdo con este Informe, “el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación” (p. 2).

Como señalan Castro et al. (2011), una adecuada orientación en el manejo de conflictos permitirá a los estudiantes no sólo mejorar sus relaciones entre sí, sino que brindará destrezas que el adolescente podrá ejercer hacia fuera del ámbito escolar, potencializando sus interacciones en cualquier otro aspecto de su vida.

El papel del género en las correlaciones

Un hallazgo importante del presente estudio es el hecho que se presentó una configuración

distinta de las correlaciones del Estilo Cooperativo con la empatía y la inteligencia emocional, en función del género de los participantes.

Por un lado, tanto en hombres como en mujeres las dos dimensiones cognitivas de la empatía (Toma de Perspectiva y Fantasía) presentaron correlaciones significativas con el Estilo Cooperativo. Por tanto, ambos géneros coincidieron en el aspecto *cognitivo* de la empatía. Sin embargo, los resultados del presente estudio muestran una diferencia en el aspecto *afectivo* de la empatía, ya que en las mujeres fue la Preocupación Empática la que presentó una correlación directa significativa con el Estilo Cooperativo, mientras que en los hombres fue la variable de Malestar Personal.

Tal como se explicó, el Estilo Cooperativo de manejo de conflictos se presenta cuando el adolescente emite mensajes en los que llama a la otra persona a trabajar juntos para buscar una solución al problema mediante la colaboración. De acuerdo con los hallazgos del presente trabajo, este estilo estaría asociado en ambos géneros a una mayor habilidad para adoptar el punto de vista de otros (Toma de Perspectiva) y para identificarse con personajes ficticios (Fantasía). Además de ello, en las mujeres esta forma de manejar los conflictos estaría más asociada a sentimientos de preocupación y compasión por los otros (Preocupación Empática); mientras que en los varones se relacionaría con sentimientos de disconformidad y de ansiedad ante las situaciones negativas que viven otros sujetos (Malestar Personal).

Es importante considerar, en esta diferencia mencionada entre géneros, el distinto signo que presentan estos dos tipos de experiencias afectivas de la empatía, ya que mientras en la Preocupación Empática se trata de sentimientos orientados hacia los otros; en el Malestar Personal, se trata de sentimientos orientado al sí mismo, al yo (Davis, 1996). En este último caso, además, se trata de afectos de carácter negativo los cuales, por tanto, los adolescentes buscarían evitar. De acuerdo con Wied et al. (20017), el Malestar Personal “podría promover actos constructivos, aunque sólo fuera para escapar del malestar derivado de la experiencia vicaria” (p. 49). Por ello, es que este último resultado reviste importancia en el presente estudio para entender por qué la Inteligencia Emocional no presentó correlaciones significativas con el Estilo Cooperativo en la submuestra de mujeres, pero sí en la de hombres. En efecto, este hallazgo podría indicar que las habilidades de atención, claridad y reparación emocional juegan un papel más importante los hombres que en las mujeres para el manejo de conflictos interpersonales de tipo cooperativo, debido a que para ellos son necesarias para gestionar la experiencia afectiva negativa originada por los sentimientos de Malestar Personal, mientras que en las mujeres la Preocupación Empática no presenta una exigencia de este tipo.

No obstante lo relevantes que pudieran ser estos resultados para comprender el papel que las cuestiones de género pueden tener en la dinámica de las relaciones entre el afrontamiento cooperativo de conflictos y las habilidades psicosociales, es recomendable realizar más estudios que sean diseñados explícitamente para analizar estas cuestiones, los cuales puedan contribuir a relativizar o a robustecer los presentes hallazgos.

CONCLUSIONES

El presente estudio persiguió la finalidad de aportar información que pudiera ser útil para un mejor entendimiento del papel que podría tener la formación de las habilidades psicosociales en los procesos de gestión constructiva de los conflictos cotidianos entre estudiantes en el contexto escolar, considerando en particular una muestra de adolescentes estudiantes de secundaria.

En base a los hallazgos obtenidos y a las consideraciones hechas en el apartado anterior, se puede concluir que el presente trabajo muestra información que es congruente con el enfoque positivo de la Educación para la Paz y del concepto de Convivencia Escolar, anclado en el Aprender a vivir juntos como un aspecto central en la educación, ya que se presenta una relación positiva de la empatía y la inteligencia emocional con el estilo cooperativo de manejo de conflictos en adolescentes.

Al mismo tiempo, se concluye la necesidad de fomentar el fortalecimiento y desenvolvimiento pleno de estas capacidades de los estudiantes, no sólo como un medio de prevenir la violencia, sino sobre todo de fomentar su desarrollo integral y potenciar la convivencia escolar.

Finalmente, cabe destacar que las diferencias de género encontradas en el presente estudio contribuyen a resaltar la necesidad de formar habilidades psicosociales considerando una perspectiva de género, y en particular, una visión menos estereotipada de hombres y mujeres, a fin de que la escuela fomente un pleno desarrollo de dichas capacidades en todo individuo.

Bibliografía

- Ahuatzin, A., Martínez-Velázquez, E. S., García, G., & Vazquez-Moreno, A. (2019). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en mexicanos universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 111-122. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.12110>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Baquedaño, C., & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>
- Barrios, N., Quiroz, J. A., Marrero, E., & Gómez, M. E. (2019). Convivencia y comunicación escolar: Transformación desde la acción y la participación. *Innova. Research Journal*, 4(3.1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1056>
- Camacho, N. M., Ordoñez, J. C., Roncancio, M. H., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>

- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Laca-Arocena, F. A., & Luna-Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Carrillo.pdf
- Castro, P., López, E., & Meza, Y. E. (2011). Diagnóstico de los conflictos estudiantiles y su manejo, para el diseño de unidades conceptuales en una cartilla pedagógica. *Escenarios*, 9(2), 58-69.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Select Documents in Psychology*, 10(85), 1-17. http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Westview Press.
- De la Rosa, C. S., Angeles, P. C., & Pérez, R. E. (2018). Tipo de mensaje ante el conflicto de estudiantes de colegio católico. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 1, 93-103. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/20>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Dower Arrendamiento.
- Donegani, C. G., & Séguin, D. G. (2018). Exploring affect and regulation as predictors of conflict in late childhood and early adolescence. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1354-1367. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261320>
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2007). Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (Trad. L. Barberis & A. García; pp. 147-164). Gedisa.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 63-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Pinto, I., López, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa Dando pasos hacia la paz. Informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <http://www.argia.eus/fitx/bestelakoak/bakerako-urratsak.pdf>
- Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive-behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021037012800217998>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <http://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. <http://ref.scielo.org/svnpih>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., & Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- García, J. M. L. (2016). Al fortalecer mis habilidades psicosociales, mejoro mi calidad de vida. En J. M. L. García, A. Villagómez, A., & G. Reyes (Coords.), *Modelo de intervención para fortalecer las habilidades psicosociales: Mejora el rendimiento académico y la calidad de vida personal y profesional* (pp. 11-60). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- García, A. M., & López, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp.17-35). Universidad de Jaén.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional* (Tr. E. Mateo). México: Ediciones B. S. A. (Obra original publicada en 1995).
- Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a sample of Chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102(2), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>
- González, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Granero, A., & Gómez, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Guasp Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2020) Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish

- Adolescents: Regression vs. QCA Models. *Frontiers in Psychology*, 11, 1629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629>
- Hochhauser, M., Weiss, P. L., & Gal, E. (2016). Enhancing conflict negotiation strategies of adolescents with high functioning autism spectrum disorders through technology supported collaboration. *Assistive Technology*, 30(3), 107-118. <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2016.1268217>
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la paz*. Su teoría y su práctica (3a. ed.). Editorial Popular.
- Kimsey, W. D., & Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument for measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/crq.49>
- Kipper, D. J. (2016). Ética en la investigación con niños y adolescentes: en busca de normas y directrices virtuosas. *Revista Bioética*, 24(1), 37-48. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016241104>
- Laca, F., Alzate, R., Sanchez, M., Verdugo, J., & Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Lane-Garon, P. S., Ybarra-Merlo, M., Zajac, J. D., & Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*, 2(2), 183-193. <http://dx.doi.org/10.1080/17400200500173592>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Luna, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>
- Luna-Bernal, A. C. A. (2017). Relación entre estilos de manejo de conflictos y empatía multidimensional en adolescentes bachilleres. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 80-106. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.126>
- Luna-Bernal, A. C. A., & De Gante-Casas, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_DeGante.pdf
- Luna-Bernal, A. C. A., & Laca-Arocena, F. A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.296>
- Martínez-Martínez, A. M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., & Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7717. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217717>

- Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5079. <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716213>
- Moncada, J. S., & Gómez, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-133. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1452>
- Mórtigo, A., & Rincón, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Ocaña, J., García, G. A., & Cruz, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E., & García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Rocha, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. Andrade-Palos, J. L. Cañas-Martínez, & D. Betancourt-Ocampo (Comps.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, R. (2020). Construyendo la paz en las aulas desde la inteligencia emocional. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/94/40>
- Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C, & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.

- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology & Health, 17*(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sandu, M. L., Rus, M., & Rus, C. V. (2020). Relationship between personality traits and individual response to conflict situations in adolescents. *Technium Social Sciences Journal, 6*(1), 131–141. <https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1.281>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad, 3*, 80-93. <https://doi.org/10.6018/igual.369611>
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., ... Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12), 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Veytia, M., Fajardo, R. J., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos, 16*(1), 35-50. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2nd rev). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Wied, M., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior, 33*, 48-55. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20166>

.....

Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal. Doctor en Psicología por la Universidad de Colima. Profesor Titular de Tiempo Completo adscrito al Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Integrante del Cuerpo Académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967). Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía. Calle Guanajuato No. 1045, Col. Alcalde Barranquitas, C. P. 44260, Guadalajara, Jalisco México. Teléfono: (5233) 38193377. Correo electrónico: alejandro.luna@academicos.udg.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Josefina Sandoval Martínez. Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora Titular de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de

la Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico de Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación (UDG-CA-705) y Coordinadora de Planeación del Departamento de Psicología Aplicada. Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Psicología Aplicada. Calle Sierra Nevada 950, Puerta 16, Edificio H, Colonia Independencia, Guadalajara, Jalisco, México. C.P. 44340. Teléfono: (5233) 585200 Ext. 33650. Correo electrónico: josefina.sandoval@academicos.udg.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Alejandra De Gante Casas. Doctoranda en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico de Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación (UDG-CA-705). Contacto: Universidad de Guadalajara, Departamento de Psicología Aplicada. Calle Sierra Nevada 950, Puerta 16, Edificio H, Colonia Independencia, Guadalajara, Jalisco, México. C.P. 44340. Teléfono: (5233) 585200 Ext. 33650. Correo electrónico: alejandra.degante@academicos.udg.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7186-1359>

Mujeres rurales constructoras de paz territorial en el departamento del putumayo en colombia

Rural women builders of territorial peace in the department of putumayo in colombia

Eliana María Mayor Gamba^a

^a<https://orcid.org/0000-0002-3071-0519>
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Recibido: 03-10-2020 | Aceptado: 18-03-2021

Resumen

Las mujeres rurales desde el rol de liderazgo, defensa del territorio y organización colectiva proponen una mirada singular sobre la construcción de la paz en el Putumayo que no está exenta de tensiones, involucra sus experiencias de vida y la voz de un territorio afectado por las violencias y el conflicto armado. Desde su accionar realizan incidencia política en distintos niveles: local-departamental, local-nacional, local-internacional, que aportan a la prevención, gestión y regulación de los conflictos en el territorio en medio de un contexto de implementación del acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC y escalonamiento del conflicto. Acciones que hacen un llamado a la visibilización del papel de las mujeres rurales desde su liderazgo y defensa del territorio y la exigencia de garantías para su incidencia política. Esta investigación tiene enfoque cualitativo, es un estudio de caso abordado desde el paradigma crítico y el método etnográfico que aporta a la comprensión compleja de la paz territorial a partir de su relación con las categorías de género y territorio.

Palabras clave: Mujer Rural, Construcción De Paz, Paz Territorial, Género, Territorio.

Abstract

Rural women from their leadership role, defense of the territory, and collective organization propose a unique view on the construction of peace in Putumayo, that is not exempt from tensions that involve their life experiences, and the voice of a territory affected by violence and armed conflict. From their actions, they carry out political incidence at different levels: local-departmental, local-national, local-international, which contribute to the prevention, management, and regulation of conflicts in the territory during a context of the implementation of the peace agreement between the government and the FARC and escalation of the conflict. Actions that aim towards the visibility of the rural women of leadership, the defense of the territory and their demand of guarantees in their political incidence. This research has a qualitative approach, with a case of study approached from the critical paradigm and the ethnographic method that contributes to the complex understanding of territorial peace from its relationship with the categories of gender and territory.

Key words: *Rural Women, Peace Building, Peace Territorial, Gender, Territory*

Introducción

El presente artículo es producto de la investigación “Mujeres Rurales: Paz territorial en el Departamento del Putumayo”¹. El documento se presenta de la siguiente manera: primero, se definen las claves teóricas en relación a las categorías de paz, paz territorial y género, así como la ruta metodológica para el acompañamiento a las mujeres rurales en los procesos organizativos que desarrollan en el territorio. Segundo, se exponen los distintos posicionamientos de las mujeres rurales lideresas y defensoras ante la paz a partir del reconocimiento de la pluralidad y tensión con la propuesta institucional del Estado. En un tercer momento se presenta el análisis de las iniciativas y acciones desarrolladas por las mujeres rurales que aportan a la construcción de paz territorial y finalmente las conclusiones y discusión.

1. Construcción de paz, paz territorial y perspectiva de género

El enfoque de la paz imperfecta propone una visión amplia de la comprensión de la paz, vincula el giro a lo local, los distintos actores y la justicia social. Según Molina y Muñoz (2004), Muñoz (2001), son todas las realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos y se satisfacen al máximo las necesidades, es un proceso inacabado donde los diferentes actores, contextos y conflictos se relacionan permanentemente. Comprende el conjunto de acciones en el corto, medio y largo plazo que permiten a una sociedad prevenir, gestionar y resolver el conflicto de sus propias capacidades sin recurrir al uso de la violencia.

Según Molina y Muñoz (2004), la prevención de los conflictos ocurre cuando las personas pueden predecir qué conflictos pueden degenerar en violentos y definir mecanismos para evitar que ocurran. Por su parte, la gestión pacífica de los conflictos depende directamente de las experiencias previas y aprendizajes que pudieron acontecer con la participación de diversos actores en distintas escalas y ámbitos. Y, la regulación de los conflictos supone la elección de una vía de éxito, implica el análisis de alternativas a pesar de que la realidad sea compleja o conflictiva y esté contaminada por la violencia.

A su vez, la inclusión de la paz territorial² como categoría de análisis surgió a partir del reconocimiento de la propuesta de paz territorial que se enmarca en el Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera alcanzado por el gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP):

Se trata de poner en marcha una campaña de planeación participativa para que entre autoridades y comunidades se piense en las características y necesidades del territorio, en las respuestas a esas necesidades, y de manera metódica y concertada se construyan planes para transformar esos territorios [...] Lo

1 Desarrollada para optar al título de Maestría en Derechos Humanos, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

2 Propuesta desarrollada por Sergio Jaramillo desde el Alto Comisionado para la Paz en el periodo 2012-2017. Por lo tanto, no se trata de un abordaje académico, sino más bien contextual para dar respuesta a un conflicto armado de más de cincuenta años, perspectiva frente a la cual la academia está haciendo un desarrollo incipiente.

que necesitamos es imponer una lógica de inclusión e integración territorial, basada en una nueva alianza entre el Estado y las comunidades para construir conjuntamente institucionalidad en el territorio. “Institucionalidad” entendida nuevamente no sólo como la presencia de unas entidades estatales, sino como el establecimiento conjunto de unas prácticas y normas que regulen la vida pública y produzcan bienestar. [...] No podemos volver a cometer el error de pensar que se trata simplemente de desmovilizar unos grupos. Hay que llenar el espacio, hay que institucionalizar el territorio, y hay que hacerlo entre todos (Jaramillo, s.f, p.4).

Desde esta mirada, la paz territorial da centralidad al Estado y la relación con la ciudadanía, el papel de la institucionalidad en la garantía de derechos a partir del incremento de su presencia en los territorios. Bautista (2017), devela que bajo este posicionamiento se articulan dos ideas: el enfoque de derechos de corte liberal y la conformación de “instituciones fuertes”, lo cual supone la materialización de los derechos en todo el territorio dada la ausencia histórica del Estado. Ello remite a la corrección de dichas fallas, la democratización de la sociedad en un proceso que habrá de forjar una nueva alianza Estado-comunidad desde la planeación “de abajo hacia arriba”.

La paz territorial se concibe como la institucionalización como vía para impulsar el desarrollo en el campo y en los territorios donde el Estado ha tenido falta presencia, bajo el argumento de la garantía de derechos se impone la normatividad del Estado y la lógica neoliberal que tiende a la desarticulación de procesos organizativos locales y desdibuja el papel de diversos actores en los territorios. Como advierte Bautista (2017), la noción de paz del gobierno no es llenar, sino desplazar, desarticular o integrar las realidades; pues, aunque apela al reconocimiento de las lógicas particulares de las regiones desde la diversidad geográfica-espacial, lo que subyace es una visión de la paz centrada en la imposición de las lógicas del Estado.

Por esta razón, se profundizó en la comprensión de la paz desde el territorio. Segato (2006) expresa que, es espacio representado y apoderado, implica una forma de aprehensión discursiva del espacio expresada en la apropiación política del mismo, se vincula con su administración y, por tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, sobre todo, identificación. El territorio no es espacio, ni cualquier lugar. Es espacio apropiado, delimitado, es ámbito bajo control de un sujeto individual o colectivo, marcado/atravesado por la identidad de su presencia y por lo tanto indisociable de categorías de dominio y poder.

La paz territorial supone el reconocimiento de las mujeres como sujeto central en el proceso de la transformación pacífica de los conflictos, indica que no sólo se reduce a sus acciones, sino que también, implica reconocer sus intencionalidades políticas para habitar, delimitar, y usar el espacio, la identidad individual y colectiva que involucra su propia historicidad. Atraviesa el alcance de las acciones para la prevención, gestión y resolución de los conflictos sin acudir a la violencia en el departamento del Putumayo.

Particularmente, la construcción de la paz desde la perspectiva de género según Martínez (2010), implica el reconocimiento de los imaginarios simbólicos dicotómicos de poder, la

feminización de la paz desde el rol reproductivo y de cuidado de las mujeres en la sociedad, tendientes a la preservación de la vida que no necesita declararse o argumentarse, distinto al rol de los hombres asociado a la guerra que irrumpe en la paz y que tiene que justificarse bajo la premisa del cuidado de la comunidad-patria para el mantenimiento de la paz.

Por ello, es necesario el cuestionamiento del rol desde los mandatos de sexo/género, los esencialismos paz/feminidad, violencia/masculinidad, la manera en que atraviesa el accionar de las mujeres rurales y su incidencia en el territorio. Supone la lectura crítica de las relaciones de poder en el territorio no sólo en la diferenciación entre el Estado y las mujeres, sino también, de las condiciones históricas de marginación y vulneración como mujeres rurales.

1.1 Ruta metodológica

La investigación se fundamentó en la estrategia de estudio de caso, conocimiento situado y método etnográfico. El estudio de caso como estrategia para la comprensión del significado de la experiencia, implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno que ocurre en un espacio y tiempos determinados, involucran de manera directa, intensa y vivencial a actores, escenarios y al investigador Galeano (2004).

Así mismo, el conocimiento situado constituye una apuesta a la localización, el posicionamiento y la situación, según Haraway (1995), la parcialidad es condición, puesto que la pretensión es sobre la vida de la gente, la visión desde un cuerpo, un cuerpo complejo-contradictorio, estructurante-estructurado, en contra la visión desde arriba, de ninguna parte, desde la simpleza. La búsqueda de la particularidad como posibilidad para establecer conexiones que invitan al investigador a nombrar su lugar en el proceso de construcción de conocimiento.

El método empleado fue el etnográfico, para ello se realizó una estancia de campo en el periodo de octubre-diciembre de 2019, principalmente entre los municipios del Valle del Guamuez y San Miguel. Participaron dos grupos de mujeres rurales entre 25 y 70 años de edad, once de ellas pertenecientes a AMUR³ y cinco a Asoproángeles⁴, la selección se concertó con las representantes de AMUR a partir de dos criterios: la participación activa de las mujeres y las garantías de seguridad en territorio.

Para las participantes ser mujer rural⁵ involucra su identidad y relación con el territorio, en este caso, no se autodenominan campesinas, más bien se reconocen a partir de sus liderazgos, procesos de defensa y organización colectiva para la producción agropecuaria y garantía de sus derechos.

La información que aquí se presenta se obtuvo mediante la observación participante, entrevistas conversacionales con lideresas, defensoras, una integrante de la comisión

3 Asociación que conforma una red de organizaciones de mujeres en el departamento del Putumayo.

4 Asociación que también hace parte de AMUR, se encuentra en el municipio del Valle del Guamuez.

5 Incluye a aquellas que han nacido y vivido en el campo, pero que por múltiples circunstancias relacionadas con el conflicto armado han sido desplazadas de sus territorios hacia las cabeceras municipales, lugar desde el cual desempeñan un rol de liderazgo, defensa de los derechos y el territorio.

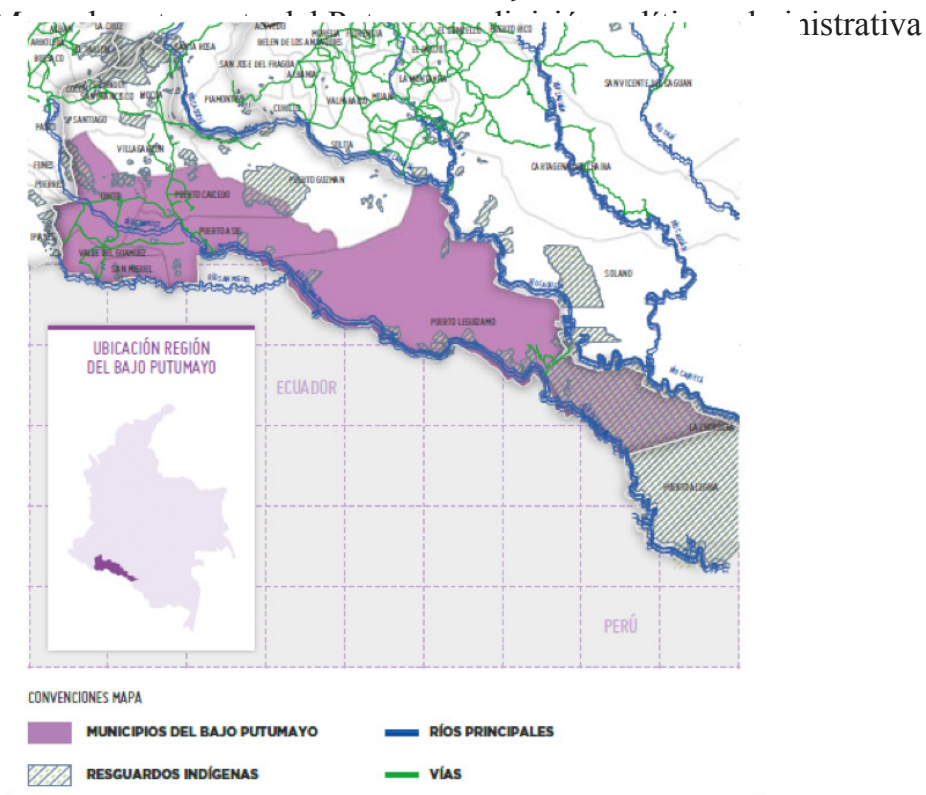
nacional de la Plataforma de Incidencia Mujer Rural e integrantes de una organización internacional de seguimiento a los acuerdos de paz. Se desarrollaron tres encuentros: el primero centrado en los acuerdos y el reconocimiento; el segundo sobre la historia colectiva, cuerpo y territorio en donde se aplicó la técnica cartografía cuerpo-territorio; y el tercero sobre la paz, iniciativas y organización a favor de la paz en el Putumayo.

La investigación se propuso dar centralidad a las voces de las mujeres rurales, sus posturas frente a la paz y las acciones que están desarrollando en territorio. Para ello fue relevante el acompañamiento en los distintos escenarios de participación con organizaciones nacionales, internacionales y de interlocución con el Estado en la zona baja, media y alta del departamento del Putumayo.

El procesamiento de los datos se realizó a partir de la codificación y categorización en Atlas TI, posteriormente, se llevó a cabo el análisis narrativo, el cual implica el examen de la historia que cuenta los sujetos, sus recursos lingüísticos y culturales, en otras palabras, cómo los sujetos que respondieron le dan orden al flujo de la experiencia para darles sentido a los sucesos y acciones de sus vidas (Álvarez, 2003).

2. Acercamiento al contexto del Putumayo

Gráfica 1



Nota: tomado de Fundación Ideas para la Paz, (2019), Territorio,

seguridad y violencias basadas en género en Puerto Asís, Bogotá, p.17.

Según Ramírez (2017), el departamento del Putumayo⁶ se encuentra ubicado al sur de Colombia, comprende 24.885 km, representan el 2,2% del territorio nacional que abarca desde la cumbre de la cordillera andina, piedemonte y la planicie amazónica, los cauces de los ríos Caquetá, San Miguel y Putumayo. Limita con las repúblicas de Ecuador y Perú, es una región estratégica de desarrollo y constituye un centro mundial de protección dada su riqueza en biodiversidad.

El impacto del conflicto armado en el departamento ha sido considerable, dadas las condiciones geográficas constituye un espacio estratégico de biodiversidad y conexión con países vecinos. Es territorio de especial interés para la extracción de minerales y petróleo, producción de cultivos de coca y control territorial por parte de actores armados. Se ha caracterizado por su debilidad estatal e institucional en programas, aplicación de enfoques preventivos e integrales en los procesos de erradicación de cultivos ilícitos e ineficiencia en el manejo de los recursos para contrarrestar la presencia de grupos armados ilegales (Ávila, et al, 2014).

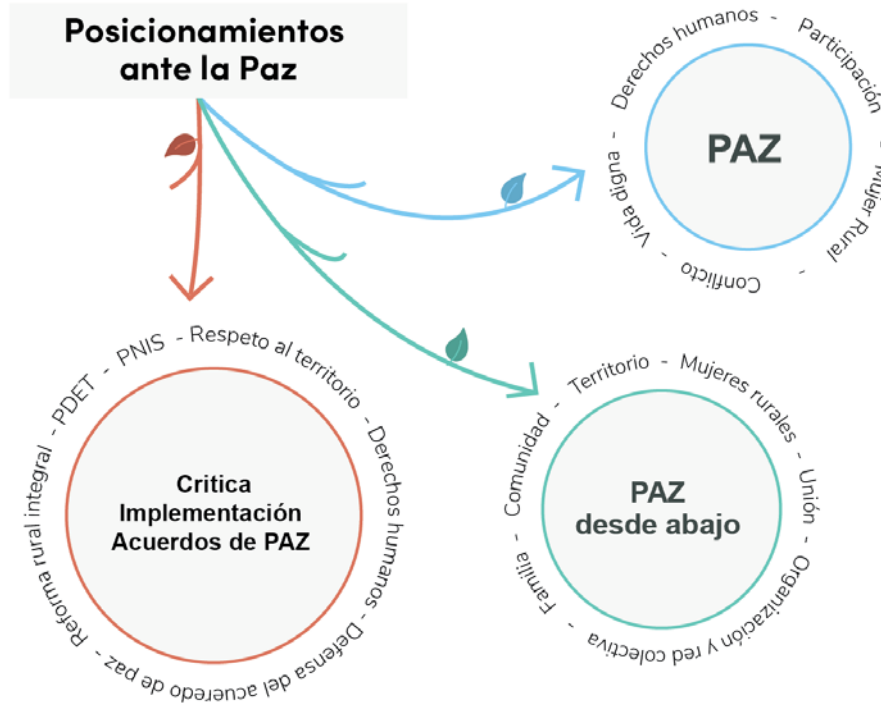
Según el CNMH (2015), CNMH (2012), la consolidación de la economía cocalera, sobre todo en el Bajo Putumayo, desempeñó “un papel determinante en la dinámica del aumento de la violencia”. Desde 1998, el Putumayo inició su consolidación como mayor productor de coca en la región de la Amazonia occidental, en el año 2000 alcanzó el mayor número de cultivos de coca de Colombia, representando el 40% del total en el país, el 87% de los cultivos se concentró en el municipio del Valle del Guamuez.

Como refieren Ávila et al (2014), el auge de la coca conllevó múltiples expresiones de violencia que han marcado la historia de la población y las mujeres rurales. Entre estas, la masacre en la inspección El Placer en el año 1999, generó desplazamientos masivos que afectaron veredas aledañas, como la vereda Los Angeles, a partir de la incursión y enfrentamientos entre las FARC-EP y los paramilitares. De ahí que, la presencia del narcotráfico sea un factor fundamental en las expresiones del conflicto armado en el Putumayo (CNMH, 2012).

3. ¿Qué es la paz?: De los acuerdos de paz a la paz territorial

La construcción de la paz en Colombia ha sido un tema ampliamente discutido por distintos sectores de la sociedad dadas las características históricas del conflicto armado, sin embargo, el debate sobre la paz territorial ha tomado centralidad desde la firma del acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC-EP. Cabe señalar que existen múltiples miradas frente a la paz, las mujeres rurales plantean posturas que van más allá de entrar en tensión o no con la propuesta de paz territorial impulsada por el gobierno nacional.

6 Se divide en tres regiones: El alto Putumayo, región andino-amazónica, hace parte de la cordillera de los Andes y abarca el valle de Sibundoy; el medio Putumayo o piedemonte amazónico, comprende el descenso de la cordillera con los municipios de Mocoa, Villa Garzón y Puerto Guzmán; y el bajo Putumayo o llanura amazónica, se encuentran los municipios Puerto Caicedo, Orito, Puerto Asís, Puerto Leguízamo, el Valle del Guamuez y San Miguel, constituye la mayor extensión del departamento, se caracteriza por ser llanura, cubierto de bosques nativos de selva tropical atravesada por numerosos ríos (Ávila, Sambrano y Tovar, 2014).



Nota. Elaboración propia⁷

Durante los encuentros con las mujeres rurales emergieron temáticas vinculadas a la garantía y vulneración de derechos, la situación del campesinado, la brecha entre el campo y la ciudad, el acceso a la tierra, la comercialización justa de los productos y su relación con la implementación del acuerdo de paz desde la Reforma Rural Integral (RRI)⁸, los Programas de Enfoque Territorial (PDET)⁹ y el Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos Ilícitos (PNIS)¹⁰.

Temas que dan cuenta de problemáticas estructurales y la afectación histórica del conflicto

⁷ Diseño elaborado por María Alejandra Moreno Mayor, diseñadora de medios interactivos.

⁸ Primer punto del acuerdo, contempla el acceso y uso de la tierra, involucra entre otras cosas la creación de un fondo de tierras de distribución gratuita, subsidios, plan masivo de formalización.

⁹ Son un mecanismo de la RRI, propone la construcción participativa de planes orientados a proveer infraestructura, desarrollo social, estímulos a la productividad y la formalización laboral; la creación del sistema de seguridad alimentaria para el fortalecimiento de los mercados y programas especiales contra el hambre para la transformación de las regiones más afectadas por el conflicto.

¹⁰ Forma parte del cuarto punto del acuerdo en la Solución al Problema de las Drogas Ilícitas, la sustitución y erradicación de los cultivos ilícitos, proceso que debe promoverse de manera voluntaria a través de la transformación de las condiciones territoriales, se vincula a la RRI a partir de la construcción de planes integrales municipales y comunitarios de sustitución y desarrollo alternativo. (Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, 2016, pp.10-30, 97-107).

armado en el Putumayo, la manera en que las mujeres rurales conciben la construcción de la paz desde el territorio vinculado al principio imperativo de la vida digna, la garantía de derechos, el bienestar y buen vivir de la comunidad con respeto a la naturaleza.

Cuando se habla de paz pues sale la palabra conflicto [...] La paz es la manera cómo miramos la misma cosa desde diferentes perspectivas, pero compartimos de alguna forma, como en medio de la diferencia algo nos debe unir, por ejemplo, lo que dice la compañera, paz es todo [...] las carreteras, que los campesinos no puedan sacar sus productos o que saquen un producto y que los costos no solventen la necesidad de la casa [...] El día a día de un campesino es bien complicado, el día a día de un niño, el día a día de un joven, entonces la paz para mí es que todas las personas tengan lo justo y necesario para vivir una vida digna en todos los escenarios posibles (Encuentro de Mujeres Rurales 9Nov, 2019).

Aquí, subyacen varios elementos sobre la paz: el conflicto, la solución pacífica y las condiciones para la *vida digna* en todos los escenarios posibles. El conflicto como parte del proceso de interacción social, las relaciones entre personas y grupos que transmiten anhelos y expectativas, está vinculado con la cultura en la que hemos sido socializados; es carácter procesual-multifactorial, involucra distintos actores con necesidades, intereses y objetivos que pueden entrar en tensión, contraposición, regulación y transformación, Molina y Muñoz (2004).

Las mujeres rurales vinculan la paz con la *vida digna*, la garantía de derechos. El trasfondo de la paz tiene que ver con lo que detona el conflicto, es decir, con las problemáticas que se vivencian en el Putumayo relacionadas con la precarización de la población rural-campesina que ven en los cultivos ilícitos de coca una alternativa para el sostenimiento familiar, lo que desencadena múltiples expresiones de violencia como la presencia del narcotráfico y los grupos armados que ejercen control territorial.

[...] ¿qué es la paz?, es la vida digna, sin dinero no hay vida digna definitivamente; entonces son las condiciones, son los alimentos, la educación, la salud. Y si no hay forma de solventar eso de una manera legal, porque la política no se da para el campo, pues en este país no hay una política pública agraria que de verdad le dé la oportunidad al campesino de dejar de la coca (Encuentro Mujeres Rurales 9NOV, 2019).

Lo anterior, tiene relevancia si se sitúa la dignificación de la vida en relación con el contexto de la producción de los cultivos ilícitos y el conflicto armado en el departamento. El papel central de la producción de la coca en la economía familiar, dado que las familias que se dedicaban a la agricultura -de manera predominante- transitaron a los cultivos de coca. Como relataron las mujeres rurales, la época dura de la guerra y la coca entre el año 2000-2002 se reflejó en el incremento de cultivos ilícitos y dinámicas de violencia como asesinatos, toques de queda y control por parte de paramilitares.

Este punto de partida es indispensable para el aterrizaje de la paz, pues, la producción cocalera y el control territorial por parte de distintos actores armados persiste con diferente intensidad. Paz y conflicto aluden no sólo a la disputa de intereses, es también el reconocimiento de las necesidades históricas del campesinado y la población rural, el papel fundamental del Estado en la garantía de derechos en el territorio que constituye una base para que los conflictos no desencadenen en soluciones por vías violentas.

De ahí que, la dignificación de la vida se relacione con la transformación de condiciones que sostienen la violencia directa y consolidan la violencia estructural: la primera, se caracteriza por causar sufrimiento o lesiones físicas, su expresión más brutal es a través de métodos militares, bélicos y armados; la segunda, se expresa en las estructuras sociopolíticas que impiden la realización de las personas, generan desigualdades sociales, marginalidad y exclusión, (López, 2009).

Es decir, la paz es un proceso amplio que conlleva a la transformación de actitudes, instituciones y estructuras que impiden el desarrollo de sociedades pacíficas, procesos que son agenciados desde las bases de la sociedad (bottom-up), el giro a la realidad local desde la participación de diversos actores, incluyendo quienes han sido víctimas de la violencia Paladín (2016). Las mujeres rurales lideresas y defensoras proponen una comprensión de la paz desde la dignidad, la participación social y política como la clave para hacer ruptura con las violencias en su territorio.

2.1. Posicionamientos ante la paz: De los acuerdos de la Habana a la paz desde abajo

Desde diferentes escenarios institucionales y no institucionales, las mujeres rurales se posicionan frente al contexto histórico de exclusión, conflicto y violencia que se presentan en el departamento y exigen una mirada cercana de su territorio para la garantía de sus derechos. La implementación del acuerdo de paz desde el reconocimiento del Putumayo como territorio heterogéneo en sujetos, comunidades y biodiversidad, con problemáticas singulares dadas las condiciones geográficas que lo sitúan como espacio de interés para las multinacionales, actores armados y el narcotráfico.

Son posicionamientos diversos, varían según el papel que desempeñan las mujeres. Muestra de ello, son las mujeres que ejercen el liderazgo y defensa del territorio desde las caberas municipales que hacen énfasis en el cumplimiento de los acuerdos de paz, inciden escenarios locales, regionales, nacionales e internacionales.

Sí, los acuerdos paz, y nosotras tocamos el punto uno que son la parte de tierras, entonces toda esa parte de la reforma agraria pues no se está cumpliendo, está centralizado, a los países garantes les hacen ver que todo está llegando a las comunidades, y si nosotras vamos a los territorios, pues no está llegando. No es así. Y mire lo que se dijo de la coca, les hicieron arrancar la coca, no se han cumplido los acuerdos. En los territorios siguen explotando petróleo, como están haciendo con el agua, nuestra agricultura no es la misma como era antes,

sobre todo los indígenas teníamos nuestras propias semillas, ahora nos llevan semillas de otras partes que no se van a crecer, van contaminadas. Nos han dañado completamente lo que es propio [...] Pero es que dado los acuerdos que no se han cumplido, uno se cansa, y la verdad mirar que por eso se está volviendo a la coca, porque es el sustento que da, porque el gobierno no ha cumplido los compromisos. (Entrevista conversacional, 2019).

Lideresas y defensoras establecen una relación entre la implementación del acuerdo de paz y la construcción de la paz desde la participación política y la defensa del territorio en el Putumayo. Esta relación constituye el fundamento para la acción de defensa y denuncia que están llevando a cabo ante el Estado y organizaciones internacionales, dado el incumplimiento de los acuerdos de paz y sus repercusiones en el territorio que se expresan en el incremento de la explotación minera-petrolera y la presencia de actores armados que pone en riesgo a la población.

Desde sus discursos, sitúan la coca como el detonante del conflicto armado y las violencias, de ahí que, sus críticas y denuncias se centren en el incumplimiento del acuerdo de paz en materia de RRI y el PNIS, la defensa del territorio con toda su biodiversidad y la transformación de las condiciones de vida para garantizar los derechos de la población que subsiste del cultivo ilícito de la coca y la producción agropecuaria en el Putumayo.

Es por ello que, para las mujeres rurales la paz se vincula con la mirada macro-nacional y el territorio local desde sus dinámicas e identidades, que, además deja entrever que defender el acuerdo de paz no va en contravía de la defensa del agua, la tierra y la biodiversidad de su territorio. Por lo que en sus discursos subyacen tensiones con el enfoque de paz territorial institucional, la implementación del acuerdo de paz y la lectura del territorio.

Muchas veces los campesinos dicen, nosotros estamos cansados de hablar de paz y no vemos las cosas, y estos proyectos ya los miramos y que permiten que el campesino pueda salir, transformar su vida. Anteriormente por acá tenían muy metido ese chip de los cultivos ilícitos y ahora mirar cómo se puede tener verdaderamente iniciativas de paz, tener paz en nuestro territorio. Ministra de Minas y Energía¹¹ (Diario de campo, 1 de noviembre 2019).

Lo anterior, pone en evidencia la postura institucional a partir del abordaje de paz territorial desde la perspectiva liberal, “la paz que llega”, que prescinde de la lectura crítica de las dinámicas propias de cada territorio. En este caso, el reduccionismo en la comprensión de la producción de los cultivos ilícitos a una situación individual, da cuenta de la omisión como vía para relativizar la complejidad del contexto del Putumayo en el que están inmersas mujeres, hombres y familias cocaleras. En contraste, el llamado a la institucionalidad en representación de los y las funcionarias públicas es a que generen el acercamiento y conozcan el territorio:

11 Declaración en el marco del lanzamiento de un Proyecto PDET, vereda El Placer.

[...] nosotras decimos: los acuerdos de paz se deben respetar, las mujeres del territorio, las personas del territorio, hombres y mujeres rurales. Pero simplemente lo hablan desde allá, pero no van hasta el territorio, eso simplemente llegaron hasta tal parte, eso fueron algunas, y ¿las demás?, hay que conocer el territorio y hay que estar en todos los territorios para eso. Eso era lo que, como decir nuestra visibilización y demostrar que eso es real (Entrevista conversacional, diciembre 2 de 2019).

Todo lo anterior, deja entrever que la propuesta de paz territorial del gobierno y su institucionalidad continúa sosteniendo las dinámicas centralistas en la comprensión y abordaje de los territorios. Es la paz que se construye “*desde allá*” -capital del país- que omite y excluye desde el discurso y la acción el reconocimiento de los sujetos y comunidades que habitan/construyen/apropian los territorios desde posturas alternativas a la visión de desarrollo del Estado.

Es decir, aun cuando la paz territorial plantea la priorización de las regiones más afectadas por el conflicto armado y la participación ciudadana como la clave para la transformación. La comprensión del territorio se concentra en la relación Estado-región, la descentralización y la institucionalización de las regiones en caracterizadas por la exclusión, marginalidad y el impacto del conflicto armado. Por lo que, no logra complejizar el territorio al dejar de lado la pluralidad de actores y sus procesos de construcción/apropiación del territorio más allá del papel del Estado.

Según Peña (2019), esta visión de paz territorial no considera el territorio como una dimensión problemática, las relaciones sociales rotas a causa del conflicto, son realidades interpretadas como procesos “aespaciales” y “aterritoriales”. Es la paz liberal (top-down), establece una relación directa entre desarrollo y paz, la institucionalización de las regiones con el propósito de establecer las políticas neoliberales como vía para superar la brecha entre el campo y la ciudad, el conflicto armado y la multiplicidad de violencias. En consecuencia, si la violencia es falta de desarrollo, instituciones sociales y políticas liberales modernas, la paz territorial es, entonces, la expansión y apropiación de dichas instituciones liberales por todo el territorio.

Las mujeres rurales defienden la implementación del acuerdo de paz y la presencia institucional, pero no como vía de homogenización de los territorios, sino como proceso que se cimienta desde y para las comunidades a partir de sus cosmovisiones, formas organizativas y coexistencia con la naturaleza. Dos ideas complementarias se destacan: el fortalecimiento de la presencia institucional en el departamento y el cumplimiento de los acuerdos de paz en el proceso de implementación; y, el reconocimiento del territorio desde la pluralidad de actores como las mujeres, comunidades indígenas, población rural, campesina y sus procesos organizativos para defender y transformar las situaciones de conflicto que han afectado el territorio.

Aun cuando las mujeres reiteran la implementación del acuerdo de paz, no se reduce

en ello. Las mujeres rurales lideresas que residen por fuera de las cabeceras municipales¹² enfatizan en la construcción de paz “desde abajo”, a partir de la producción agropecuaria, la relación con la tierra, la unión entre mujeres y su red familiar-comunitaria. “Donde hay hambre no hay paz”, es ineludible la garantía de derechos, la alimentación, las condiciones de vida digna para las personas que producen en el campo, sus familias y comunidades.

Como refiere Magallón (2004), la paz no es sólo finalizar la guerra, la violencia, no es sólo la ausencia de guerra, hace falta que haya desarme, derechos humanos, democracia, desarrollo. En los procesos de paz –más allá de la negociación política- intervienen diversos actores de la sociedad civil, las mujeres tienen un papel importante, por ejemplo, en temas de regulación de tierras, participación inclusiva.

Frente a ello, las lideresas y defensoras han puesto en cuestionamiento su papel en la construcción de la paz, si bien se reconocen en el espacio privado desde el rol tradicional de ser madre y el cuidado. También, dan cuenta que su rol va más allá, desde sus procesos colectivos han logrado trastocar las dinámicas de la familia con sus parejas transitando hacia una división equitativa de tareas del cuidado y el trabajo.

García (2018), refiere que las mujeres a lo largo de la historia han sido agentes de regulación de conflictos por medios pacíficos, tanto en las acciones cotidianas como en escenarios públicos mediante diversas maneras de resistencia a la violencia y a la guerra. La resistencia ha sido una forma de expresar la inconformidad y sus acciones se enmarcan en el mundo de la acción desde el comienzo de la condición humana, y es desde ahí, que se ha construido de una u otra manera sus roles.

Esto es indispensable, pues las lideresas y defensoras en el Putumayo a partir de sus acciones de resistencia en el ámbito privado y público han logrado desorganizar los roles de género establecidos, si bien, la paz ha sido asociada a la feminidad y el cuidado, esto no es innato, más bien demuestra que el cuidado es una acción política que puede ser desgenereizada y asumida por hombres y mujeres para el sostenimiento/protección de la familia, comunidad y el territorio.

En definitiva, las posturas de las mujeres rurales permiten vislumbrar que la construcción de la paz debe tener como punto de partida el territorio, la paz es: el sostenimiento, cuidado, protección y defensa tanto de las familias y comunidades, como de la naturaleza en la preservación de los ríos, bosques y toda la biodiversidad. La paz territorial tiene que ver con el ser mujeres rurales que crean vínculos y redes organizativas para actuar, generar procesos de cambio y transformación de conflictos en el Putumayo.

3. Paz territorial: Resistencias e incidencias de las Mujeres Rurales

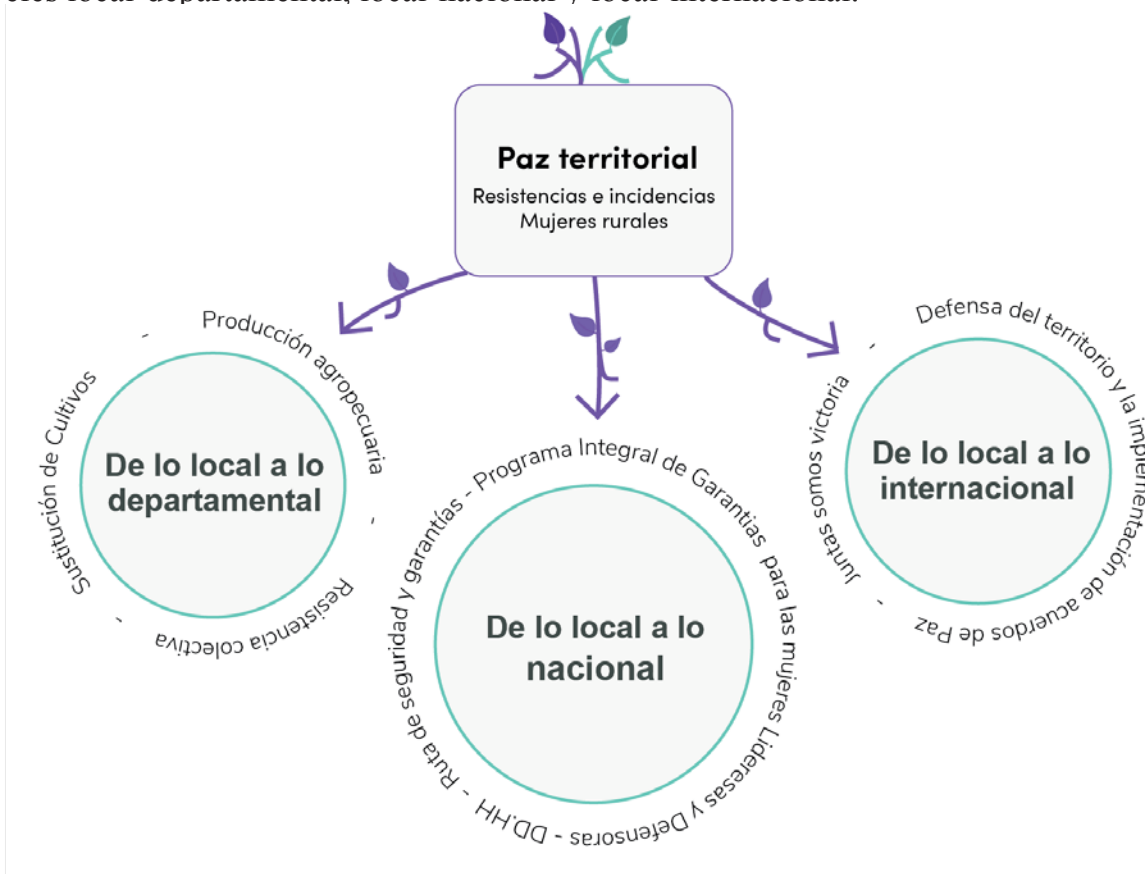
Comprender la paz desde su carácter imperfecto, complejo y procesual, como expresa Muñoz (s. f), se trata de reconocer las distintas iniciativas y acciones de las mujeres rurales desde el alcance que tienen en la prevención, gestión y regulación de los conflictos por

12 Vereda Los Ángeles, Asoproángeles.

medios pacíficos, acciones que están encaminadas a potenciar el desarrollo, atender de las necesidades, garantizar los derechos y construir justicia social en el territorio. La paz imperfecta como un proceso entre la paz negativa y paz positiva que no está absolutamente presente en todos los espacios sociales, más bien convive con el conflicto y las diversas alternativas para regularlo.

En esta tercera parte, se destacan dos tendencias en las iniciativas y acciones para la construcción de paz territorial. Por una parte, la paz desde abajo como una crítica directa a la implementación del acuerdo y el desconocimiento del territorio, pero sobre todo desde el reconocimiento de la capacidad de agencia de las mujeres, sus familias y comunidades para afrontar las situaciones conflicto y violencia. Por otra, la paz como un proceso que se construye de manera simultánea desde abajo y desde arriba, tomando como punto de partida las particularidades, los procesos organizativos de las mujeres y sus comunidades y la afectación diferencial del conflicto armado en el territorio.

A continuación, se abordan las acciones de las lideresas y defensoras desde los distintos niveles local-departamental, local-nacional y local-internacional.



Fuente: Elaboración propia¹³

3.1. De lo local a lo departamental: Sustitución de cultivos, producción agropecuaria y resistencia colectiva

Desde sus discursos las mujeres rurales hacen un llamado al reconocimiento de sus iniciativas, acciones y procesos construidos al margen de la institucionalidad del Estado que implican su confrontación en su omisión y constituyen una apuesta a la construcción de la paz desde abajo. Aquí se presentan dos procesos: la sustitución voluntaria de cultivos de las lideresas de Asoproángeles y la conformación amplia de redes organizativas entre asociaciones de mujeres y entre asociaciones de mujeres con organizaciones mixtas.

En primer lugar, a partir del trabajo etnográfico fue posible identificar que la coca atraviesa los distintos escenarios en los que se desenvuelven las lideresas y defensoras, pues como ellas lo indican, no sólo ha tenido un lugar central en la economía familiar rural, también ha sido el detonante de la violencia. Por esta razón, la sustitución voluntaria de cultivos que llevaron a cabo las mujeres a partir de la conformación de la asociación para la producción agropecuaria en los terrenos locales-familiares, constituye una acción de paz territorial. Ahora bien, el trasfondo de este proceso involucra la ausencia de garantía de derechos, la exposición a situaciones de riesgo y vulneración para las personas que realizan la acción de sustitución.

Ante el panorama, lideresas y defensoras advierten la contradicción: pues, si la población rural no sustituye los cultivos, el Estado realiza la erradicación forzada a través de la fuerza pública y el uso de glifosato; pero, si la llevan a cabo se exponen a las amenazas de grupos armados.

En este sentido, la acción local de las mujeres rurales de erradicación voluntaria contribuye a la gestión y regulación de los conflictos. Fueron las experiencias de vida y el reconocimiento del carácter conflictivo de la coca lo que llevó al proceso de sustitución, generando una ruptura con las distintas expresiones de violencia. Por ejemplo, como enfatizan las mujeres, la afectación de la fumigación con glifosato en las tierras y la salud de la población, la presencia de actores armados y el narcotráfico.

Es decir, la sustitución como una vía de subsistencia a través de las huertas familiares, recuperación de la autonomía, la búsqueda de alternativas lícitas para el sostenimiento de las familias y la construcción de la vida libre de violencias que genere rupturas con los actores armados y el narcotráfico.

Además, este proceso agenciado por las mujeres rurales ha sido desarrollado sin el acompañamiento institucional y se ha caracterizado por la autogestión. Lo cual, da cuenta de la acción local vinculada al territorio a través de la recuperación de los saberes de los mayores para el uso y preservación de las semillas nativas, por lo que no se trata sólo de la producción de la tierra para el sostenimiento de las familias y generar sustento económico, es también el cuidado, protección y defensa de la naturaleza.

[...] Ya no queremos explotar, sino como le digo vender lo que tenemos [...] la visión de nosotras es el turismo, decimos es como la salvación a toda esta

13 Diseño elaborado por María Alejandra Moreno Mayor, diseñadora de medios interactivos.

contaminación, a todo, a la tala, pero no sabemos cómo empezar. Es que tenemos ríos, tenemos quebradas, tenemos bosque (Segundo Encuentro Mujeres Vereda Los Ángeles, 2019).

Es por ello que, las mujeres rurales al igual que las comunidades indígenas y afrodescendientes le apuestan a un proyecto de resistencia y r-existencia, como menciona Escobar (2014), frente al capitalismo, las violencias de género, el cambio climático, el conflicto armado, el narcotráfico y la explotación de los recursos naturales por parte del Estado y las multinacionales. Buscan construir otras formas de vida, de habitar el territorio de manera sostenible desde el proceso organizativo para la producción agropecuaria, el ecoturismo, la protección, defensa del territorio y su biodiversidad.

Para lograrlo, la unión entre mujeres ha sido una acción fundamental de prevención, gestión y resolución de las situaciones de conflictivas y de violencia, a través de la organización colectiva han creado espacios para encontrarse, reflexionar, elaborar propuestas y hacer incidencia política ante el Estado, organizaciones nacionales e internacionales. Es una forma de resistencia para generar redes de apoyo, cuidado y defensa entre mujeres, como mencionó una lideresa: “el nosotras habernos unido no más para defendernos, vernos, cuidarnos, pues es construir paz”¹⁴.

[...] la resistencia no lo hace uno solo, resistencia se hace juntos, unidos, en grupo, porque una persona sola, como dicen una sola golondrina no hace verano. Pero aquí se nota, con todo lo que ha tocado, con las huellitas, las vivencias y todo, la necesidad de estar juntas, hacer redes, seguir hablando, seguir conversando [...] Porque si te alejas esto se acaba, vives sola, te encierras, esto se acaba. Todo este proceso se acaba, entonces es bien importante seguirnos reuniendo, seguirnos saludando, entonces como que uno dice hago parte de esto, así no sea muy activo, pero hago parte de esto y la esencia está aquí (Encuentro Mujeres Rurales 9NOV, 2019).

Frente a lo anterior, en el departamento existe una articulación amplia entre las organizaciones departamentales de mujeres¹⁵ como AMUR, Ruta Pacífica de las Mujeres del Putumayo, Alianza de Mujeres Tejedoras de Vida, Red de Mujeres Putumayenses, Mujeres Afrodescendientes del Putumayo, Mujeres Indígenas del Putumayo, y la Mesa Departamental de Víctimas. La unión y organización entre mujeres constituye acción de resistencia, defensa y apropiación política del territorio encaminadas a la prevención, gestión y resolución de los conflictos que se demuestra a través de la participación en distintos escenarios para la exigencia de la garantía de sus derechos.

3.2. De lo local a lo nacional: Ruta de Seguridad y Garantías y Programa Integral de Garantías para las Mujeres Lideresas y Defensoras de DD. HH

14 Último Encuentro Vereda Los Ángeles, 2019.

15 Diario de campo, octubre 24 de 2019. Entrevista conversacional, 2019.

Las redes organizativas de mujeres son claves para generar acciones de regulación de conflictos en el Putumayo, por medio de la presión, denuncia e interlocución con el Estado a nivel local-departamental-nacional: paros cocaleros a favor de la garantía de derechos a las familias cultivadoras de coca; movilizaciones antiextractivistas por la defensa y protección del Amazonas, movilizaciones por el día internacional de la No Violencia contra las mujeres, paros y movilizaciones en contra de las políticas del gobierno, en favor de la paz y la Noviolencia.

Los liderazgos, procesos de defensa y organización de las mujeres rurales dan cuenta de su capacidad de proposición y movilización para la construcción de la paz, al poner en evidencia las situaciones de vulneración de derechos que se presentan en el territorio y generar propuestas alternativas ante el gobierno local, departamental y nacional para dar solución a las problemáticas. Como menciona Mesa (2014), las mujeres en Colombia han trabajado durante años en la generación de condiciones para construir paz a partir del análisis y propuestas que contribuyan al logro de consensos intersectoriales; participando en mesas locales y regionales para abrir espacios amplios de diálogo; tratando de dar visibilidad a las víctimas del conflicto armado, mostrando los impactos de la guerra y movilizándose masivamente para humanizar el conflicto y construir la paz.

Con respecto a lo anterior, las mujeres rurales¹⁶ se han posicionado desde diversas organizaciones para denunciar y reclamar ante la institucionalidad las situaciones de amenaza, violencia de género y feminicidios en contra de las mujeres en el Putumayo: Al gobierno nacional la implementación de los acuerdos de paz con perspectiva de género; a la gobernación departamental la implementación de la Política de la Mujer y Equidad de Género y la construcción de la ruta de protección a lideresas y defensoras con enfoque de género y diferencial; y, a las alcaldías el funcionamiento las Secretarías de Género.

Asimismo, han dado a conocer la relación entre las situaciones de conflicto, violencia y zonas estratégicas de los municipios del Valle del Guamuez y San Miguel, para exigirle al Estado medidas de atención urgentes dado el riesgo inminente para las comunidades. Primero, el incremento de la presencia de grupos armados ligados al narcotráfico internacional, disidencias de las FARC y paramilitares; segundo, la denuncia del retorno al cultivo de coca, el incremento de extorsiones, homicidios, desplazamientos y reclutamientos forzados; tercero, la restricción de acceso en las veredas en las zonas más alejadas de las cabeceras municipales; cuarto, la situación humanitaria del Putumayo ha desencadenado en la amenaza y feminicidio de las mujeres lideresas y defensoras.

Ante este panorama, lideresas y defensoras afrontan riesgos particulares que han sido omitidos por los entes territoriales y gubernamentales en el Putumayo. Razón por la cual han desarrollado acciones de exigencia para la construcción de la Ruta de Seguridad y Garantías con enfoque de género, diferencial y territorial que responda de manera oportuna y salvaguarde la vida de cada mujer en el territorio. Esto responde a la situación particular

16 Diario de campo, 2 de octubre de 2019. Documento elaborado por la Alianza de Mujeres Tejedoras de Vida del Putumayo, Ruta Pacífica de Mujeres, Mesa Departamental de Víctimas, Mujeres Andino-amazónicas, Mujeres Afrodescendientes del Putumayo Mujeres Indígenas del Putumayo y Mujeres Rurales del Putumayo.

de la desaparición de una compañera¹⁷, pero, también se relaciona con el contexto de riesgo general para las mujeres que llevan a cabo acciones en Colombia.

La grave situación de derechos humanos ha llevado al fortalecimiento de los procesos organizativos y redes de las lideresas y defensoras para reivindicar su derecho a una vida libre de violencias. Muestra de ello es la creación de la Mesa de Seguridad y Garantías conformado por dos comités: El comité de seguimiento para el análisis y acompañamiento a casos específicos de lideresas y defensoras víctimas de violencias; y el comité de impulso, un esfuerzo colectivo de las mujeres para la construcción de la ruta de protección local para establecer acciones en el corto, mediano y largo plazo encaminadas a la garantía de sus derechos, la prevención y protección ante los riesgos que se presentan en el departamento del Putumayo¹⁸.

De esta manera, la exigencia para la creación de la Mesa de Seguridad y la Ruta de Seguridad y Garantías constituye una apuesta de construcción de paz territorial de la red de mujeres del Putumayo. Su incidencia desde lo local a partir de sus propias experiencias de vida y la lectura de las relaciones en y con el territorio, ha contribuido a la prevención, gestión y resolución de los conflictos y violencias en el Putumayo. Además, sus experiencias han generado eco a nivel nacional, al ser parte del proceso piloto de la construcción e implementación de la política pública nacional denominada Programa Integral de Garantías para las Mujeres Lideresas y Defensoras de Derechos Humanos¹⁹.

Esta política pública contempla tres ejes fundamentales: en materia de prevención, las situaciones de riesgo aumentan para las lideresas y defensoras a causa de la falta de reconocimiento de su labor, los escasos espacios de diálogo y la dificultad para acceder a recursos. En protección, las medidas y procedimientos presentan un enfoque de género débil que no responde de manera adecuada a las situaciones de seguridad de las mujeres. Y en materia de garantías de no repetición, predomina la impunidad en los delitos contra la vida, integridad y seguridad de las lideresas y defensoras, Sisma Mujer (s.f).

Por lo que, lideresas y defensoras del Putumayo han hecho énfasis en la ruta de prevención y protección que responda a las características y circunstancias de cada una de las mujeres contemplando su identidad, vínculo familiar y arraigo con el territorio:

Las rutas protocolarias ante las violencias en las que tu llegas a las dependencias, ese tipo de rutas de atención a las violencias, pero no son efectivas para proteger, son como de asistencia, más que preventivas. Por eso se miró la necesidad de que existiera una ruta preventiva, pero tenía que darse unas garantías, entonces se trabajó mucho sobre que tenía que tener un enfoque diferencial, que no era

17 Según Avella (2019), esta situación de violencia contra las mujeres lideresas y defensoras en el Putumayo se hizo visible en mayo de 2018, luego de la desaparición de Deyanira Guerrero en el Valle del Guamuez, quien lideraba procesos con mujeres de su territorio y hacía parte de Alianza Tejedoras de Vida. Meses antes de su desaparición, su nombre estuvo en panfletos amenazantes de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia.

18 Último encuentro mujeres lideresas, 2019.

19 Diario de campo, 23 de abril de 2019. Encuentro de fortalecimiento a las lideresas del departamento del Putumayo a cargo del Ministerio del Interior, Programa adoptado mediante la resolución 0845 del 14 de junio de 2018.

lo mismo para mí una forma de que me den garantías, pero para la indígena su cosmovisión es diferente y para la afro es otra. [...]se empezó a construir esa ruta, se trabajó muchísimo, porque la indígena decía que era muy importante dentro de esto aplicación de esta ruta que se incluyera la parte del contacto con la naturaleza, lo ancestral, la armonización, y la negra también [...] las que participaron se dieron cuenta que eran debates interminables, pero llegando a la conclusión de que se construyó, (Último encuentro mujeres lideresas, 2019).

De modo que, no se trata sólo de la crítica de las lideresas y defensoras a la ruta de protección del Estado. Es también la reivindicación y reapropiación de los enfoques de género, diferencial-étnico y territorial para reclamar el análisis y atención de la situación de las mujeres respetando su identidad como mujer rural, indígena y afrodescendiente y el reconocimiento de las relaciones que construyen con sus ancestros, comunidad y naturaleza.

Entonces, la propuesta impulsada por lideresas y defensoras es la construcción de mecanismos de protección a partir del fortalecimiento a las organizaciones, redes comunitarias y sociales que incluyan a las juntas de acción comunal, cabildos indígenas, comunidades afrocolombianas, organizaciones de mujeres, hombres, mixtas y población LGBTI. El voz a voz como vía de activación de la ruta mediante las relaciones de confianza, el establecimiento de redes comunitarias y la comunicación directa entre la comunidad y la institucionalidad para dar respuesta a las situaciones de amenaza sin poner en riesgo a las lideresas y defensoras .

De todo lo anterior, es posible señalar tres aportes centrales de las mujeres rurales que dan cuenta de su apuesta a la construcción de paz territorial: primero, el reconocimiento y visibilización del rol de lideresas y defensoras del territorio supone la garantía plena del derecho a defender los derechos, la prevención y protección ante situaciones de riesgo; segundo, la inclusión e implementación del enfoque de género, diferencial, territorial debe tener cuenta la afectación particular de las violencias, el respeto identidad y las relaciones de arraigo con el territorio; tercero, el enfoque territorial supone la lectura compleja de las dinámicas y riesgos, así como las características y condiciones geográficas.

Como menciona Mesa (2014), es indispensable garantizar la protección de la población durante el proceso de verificación del acuerdo de paz mediante acompañamiento y presencia de observadores internacionales, para el caso de las mujeres lideresas y defensoras se contempla la creación de un programa integral de protección a partir de estándares internacionales consagrados por la CEDAW. Es decir, para el aterrizaje de la paz, es ineludible que el Estado reconozca a las mujeres y brinde garantías en los procesos y acciones que agencian desde lo local a lo nacional, que aportan al mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades y la resolución de conflictos por vías pacíficas.

3.3. De lo local a lo internacional: Juntas Somos Victoria, defensa del territorio y la implementación del Acuerdo de Paz

Otra parte de la incidencia de las mujeres rurales lideresas y defensoras y sus redes organizativas, es el establecimiento de vínculos con organizaciones nacionales como la

Plataforma de Incidencia Política de las Mujeres Rurales Colombianas y organizaciones internacionales como OXFAM, MAPP-OEA, ONU y organizaciones de verificación de los acuerdos de paz, para la denuncia de las situaciones de violencia en el territorio, el incumplimiento de los acuerdos de paz, el escalonamiento del conflicto, el riesgo para las mujeres y la vulneración de derechos en el Putumayo y Colombia.

En ese sentido, la inclusión de las cuestiones de género ha sido fundamental en la agenda internacional, como refiere Mesa (2014), les ha permitido a las organizaciones de mujeres colombianas que trabajan a favor de la paz, ampliar su voz, plantear sus necesidades y prioridades. Posibilitando su fortalecimiento organizativo, al reafirmarlas en sus procesos de reclamación y reivindicación como sujetos de paz a las que se les debe garantizar y brindar mecanismos de protección contra las diversas formas de violencia de las que son objeto

De ahí la relevancia de la incidencia de las mujeres rurales en el plano internacional, una lideresa y defensora de AMUR a través de la Plataforma Nacional de Incidencia Política participó en la campaña nacional e internacional Juntas Somos Victoria promovida por OXFAM ante los ministros de Dinamarca, Noruega y Suecia en el 2019.

[...] Juntas Somos Victoria, esa campaña se la hizo en mirar muchas mujeres, la queríamos hacer en vivo que cuente que nos pasó este caso, pero resulta que las familias no quieren hablar, [...] Hicimos la campaña tomando todas las mujeres, y se le colocó Victoria porque esperamos nosotras a que esto pase, que por lo menos pare la masacre de las lideresas en los territorios. Nos fuimos a esos países a exponer la situación de lo que está pasando en Colombia, que el gobierno está mirando toda la situación, pero es mentira, las lideresas están muriendo desde su territorio, y los están haciendo ver como si fueran feminicidios, no es eso, sino que están matando las lideresas porque ellas son defensoras, están defendiendo su territorio y son un estorbo para la comunidad [...] (Entrevista conversacional, 2019).

En este caso, las mujeres rurales desde distintos escenarios de participación han reafirmado el papel de OXFAM por la visibilización de la situación humanitaria, su respaldo, protección y seguimiento ante las situaciones de riesgo por el ejercicio del liderazgo y defensa del territorio. Según OXFAM (2019), Colombia es el segundo país más peligroso del mundo para las personas defensoras de la tierra y el medioambiente. El último año el promedio de asesinatos de lideresas sociales fue de uno cada dos semanas y no hay indicios de que el escalonamiento de la violencia vaya a disminuir. En el primer trimestre de 2019, los ataques contra las defensoras han aumentado en un 97%, batiéndose un nuevo récord con 75 agresiones.

Se requieren acciones por vías pacíficas que contemple una visión a largo plazo, es decir, la paz y la regulación de los conflictos no puede ser solamente una solución de parcheo que sólo actúa cuando se estiman situaciones críticas, es también el proceso general de toma de decisiones y el diseño global de las sociedades y su futuro (Muñoz, 2001).

En consecuencia, las mujeres rurales han realizado un llamado al reconocimiento de la correlación entre la situación humanitaria que enfrentan lideresas y defensoras del Putumayo y Colombia, con el incumplimiento de los acuerdos de paz y el escalonamiento del conflicto. Contribuyen a la construcción de paz territorial en tanto crean alternativas, mecanismos y buscan incidir en distintos niveles de toma de decisiones del Estado y de organizaciones internacionales, para exigir medidas de prevención, protección y garantía de derechos que superen la inmediatez de la crisis y logren transformaciones a largo plazo en los territorios.

Conclusiones

Las mujeres rurales del Putumayo han construido una mirada propia ante la paz que sitúa las violencias contra las mujeres y la urgencia del abordaje transversal del enfoque de género, diferencial, territorial. Desde el rol de liderazgo y defensa exigen su reconocimiento, visibilización y adopción de medidas de prevención, protección y garantías de no repetición que les permita continuar aportando en la transformación de las desigualdades y la construcción de condiciones de vida digna en el territorio.

El análisis de los posicionamientos y acciones de las mujeres rurales ante la paz, develan la invisibilización de su liderazgo y defensa del territorio por parte del Estado y sociedad. Lo cual, en un contexto complejo como el Putumayo atravesado por la coca, el conflicto armado y la debilidad de la presencia del Estado, generan un panorama de vulnerabilidad para las mujeres ante situaciones de riesgo y amenaza que se agravan ante la insuficiencia de los mecanismos del Estado.

La relación género-paz es una clave ineludible para la comprensión de la invisibilización del papel de las mujeres rurales en la construcción de paz territorial, ya que, la exclusión de las mujeres de los escenarios de participación tiene su raíz histórica en la división sexual que establece un ámbito público y privado. Según Segato (2016), el ámbito público del Estado muestra su genealogía desde el fardo de la masculinidad que construye una relación dicotómica: sujeto “uno” universal (hombre) al que le concierne el mundo público y el sujeto “otro” (mujeres), residual, minorizado, al que es asignado el mundo privado.

Aunado a lo anterior, la concepción esencialista de la paz vinculada a las relaciones de género, naturaliza el papel hombre/guerra/violencia y mujeres/paz/vida en el ámbito público y privado; a partir de la cual se sostiene la idea de que ser mujer y tener capacidad de dar vida implica ser pacífica. Dicha naturalización, justifica las desigualdades de género y la exclusión de las mujeres en espacios de toma de decisiones e incidencia política (García, 2018).

Así, el reconocimiento social del liderazgo y defensa de las mujeres se da en tanto continúen en sintonía con la reproducción y sostenimiento de la vida, y, no desobedezcan las estructuras y relaciones de poder construidas en la familia, sociedad y Estado. El rol de las mujeres es asumido desde la prolongación de los roles de género, dejando desdibujada la transgresión del mandato masculino y la ruptura con estructuras que sostienen las violencias a partir de sus incidencias políticas que afectan sus cuerpos, familias y territorios.

Como refiere Magallón (2014), se trata de la reclamación por la incidencia política. La política de las mujeres es la política, es decidir sobre la guerra y la paz también. Las mujeres rurales del Putumayo generan espacios de incidencia para reafirmar la paz a partir del reconocimiento de su papel en el territorio, la construcción colectiva con las comunidades y el respeto por su dignidad.

De otro lado, los estudios sobre paz y género en Colombia han dado centralidad a los procesos organizativos, repertorios de acción colectiva y movimientos de las mujeres. Establecen la relación entre paz, género y feminismo, el análisis transversal de la construcción del poder, dominación y subordinación de las mujeres en los distintos escenarios simbólicos/políticos, la construcción social de los roles de género que reproduce concepciones esencialistas respecto a la paz y la guerra y la relevancia de la mirada histórica contextual de las iniciativas y acciones de las mujeres, (Tafur, 2011) y (Mora y Lara, 2015).

Sin embargo, es prioritario profundizar en el análisis paz-mujer-ruralidad, en contextos situados desde perspectivas latinoamericanas que permitan deconstruir los elementos del sistema sexo-género, la manera como inciden en el accionar de las mujeres, pues existe una organización de roles de hombres y mujeres en la guerra, la paz y el contexto rural (Bautista y Bedoya, 2017).

Esta investigación deja entrever la paz como un proceso que se construye desde abajo, donde el papel de las mujeres rurales es fundamental: su organización colectiva, producción agropecuaria, sustitución de cultivos ilícitos y construcción de alternativas sostenibles en el plano local-departamental; su resistencia e incidencia política en el plano departamental-nacional e internacional para la exigencia de garantías para lideresas y defensoras, la implementación del acuerdo de paz y el fortalecimiento de la presencia del Estado.

Finalmente, es relevante dar continuidad a estudios que visibilicen a las mujeres rurales, su pluralidad e incidencia a favor de la paz, desde perspectivas críticas como el feminismo interseccional que permitan problematizar la realidad de las mujeres rurales, indígenas, afrodescendientes y campesinas a partir la correlación entre las categorías de sexo, clase, etnia vinculado al territorio y ruralidad.

Bibliografía

- Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. (2016). Recuperado de https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/N01.pdf
- Alto comisionado para la paz. (2014). Entérese del proceso de paz. Bogotá. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Vctimas/Construcci%C3%B3n%20de%20Paz/Enterese%20del%20proceso%20de%20paz.pdf>
- Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
- Avella, E. (16 de septiembre de 2019). Reportaje: Así se protegen las mujeres lideresas del Putumayo. (secc.070), Uniandes, <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/asi-se-protegen-las-mujeres-lideresas-del-putumayo/>
- Ávila, A., Sambrano, E. y Tovar, C. (2014). Departamento de Putumayo: Tercer Informe.

- editado por Fundación Paz y Reconciliación Redprodepaz (Red Nacional de programas regionales de desarrollo y paz).
- Bautista, S., y Bedoya, I. (2017). Mujer rural y construcción de paz: temas, problemas y desafíos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, pp. 121-148.
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), pp. 100-110.
- Escobar, A. (2014). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. En *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, pp. 67-132. Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana, Unaula.
- Fundación Ideas para la Paz. (2019). *Territorio, seguridad y violencias basadas en género en Puerto Asís*. Bogotá.
- Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.
- García, D. (2018). Construir la paz, hacer la guerra. La concomitante conformación de estereotipos de género. En J. Camargo y D. García (Eds.), *Matrices de Paz*. Puebla, UNESCO.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, 313-346.
- Jaramillo, S. (s.f). La paz territorial. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- López, M. (2009). *Política sin violencia: la noviolencia como humanización de la política*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Magallón, C. (5 de marzo de 2014). *Mujeres en los procesos de paz en el mundo: pensamientos y prácticas*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=SGcHd3YpiPI>
- López, C. (2010). Mujeres y diosas mediadoras de paz. In *Género y paz* (pp. 57-82). Icaria.
- Mesa, M. (2014). *Por un futuro de paz en Colombia: incorporando las propuestas de las mujeres*. Anuario CEIPAZ, (7), 219-244.
- Mora, M. y Lara, Z. (2015). Acciones colectivas de las organizaciones de mujeres por la paz en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 149-177.
- Muñoz, F. (s.f). La paz imperfecta. Instituto de Paz y Conflictos, Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto. Universidad de Granada.
- Molina, B., y Muñoz, F. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada.
- OXFAM. (2019). *Informe: Defensoras de derechos agrarios, territoriales y medioambientales en Colombia. Arriesgando la vida por la paz*. <https://juntassomosvictoria.org/descargas/bp-colombia-women-environmental-defenders-021019-es.pdf>
- Peña, L. (2019). Paz Territorial: Conectando Imaginación Moral e Imaginación Geográfica. Working Papers CAPAZ, (5).
- Ramírez, R. (2017). Putumayo: análisis de las conflictividades y construcción de paz.
- Segato, R. (2006). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. *Politika: Revista de Ciencias Sociales = Gizarte Zientzien Aldizkaria*, (2), pp. 129-148.
- Sisma Mujer. (s.f). Subgrupo de Violencias Basadas en Género, con base en la “Infografía sobre el Proceso Integral de Garantías para las Mujeres Líderesas y Defensoras de

Derechos Humanos”.

Tafur, M. (2011). *La construcción de paz desde el feminismo: una comparación de los movimientos de mujeres, la ruta pacífica y la red nacional de mujeres, sus discursos y prácticas en el escenario colombiano.*

.....
Eliana María Mayor Gamba. Trabajadora Social de la universidad del Valle de Cali, Colombia. Maestra en derechos humanos de la universidad autónoma de San Luis Potosí, México.

La transversalidad de la cultura de paz en la educación superior como eje principal para la formación integral de profesionistas

The transversality of the culture of peace in higher education as the main axis for the comprehensive training of professionals

Juana Maurilia Ochoa Rocha^a

^a<https://orcid.org/0000-0001-9003-413X>
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Recibido: 23-11-2020 | Aceptado: 25-03-2021

Resumen

Alcanzar una Cultura de Paz es un trabajo continuo y complejo que compete a todos. Las instituciones de Educación Superior adquieren un compromiso importante en la formación de profesionistas que pongan sus competencias profesionales y personales en favor de superar las desigualdades, así como implementar el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos. Con este fin, se pretende hacer un análisis respecto a la medida en que se encuentran transversalizados los programas educativos pertenecientes a la Universidad Autónoma de Querétaro en temas de cultura de paz. Se llevó a cabo un análisis documental de los planes de estudio de 79 licenciaturas de la universidad, se realizaron 152 cuestionarios a estudiantes y 19 a maestros. El estudio reveló que la mayoría de las materias transversalizadas se imparten en el área de ciencias sociales y humanidades (296), siendo más del doble de las pertenecientes al área de las ciencias naturales y exactas (104).

Palabras clave: Currículo, Transversalidad, Cultura De Paz, Educación Para La Paz, Educación Superior.

Abstract

Achieving a Culture of Peace is a continuous and complex task that is everyone's responsibility. Higher Education institutions acquire an important commitment in the training of professionals who put their professional and personal skills in favor of overcoming inequalities, as well as implementing the respect and exercise of Human Rights. To this end, we intend to make an analysis of the extent to which the educational programs belonging to the Autonomous University of Queretaro are transversalized in issues of culture of peace. A documentary analysis of the curricula of 79 undergraduate programs at the university was carried out, 152 questionnaires were completed with students and 19 with teachers. The study revealed that most of the cross-cutting subjects are taught in the area of social sciences and humanities (296), more than double the number of those belonging to the area of natural and exact sciences (104).

Key words: *Curriculum, Transversality, Peace Culture, Peace Education, Higher Education.*

Introducción

La sociedad actual se encuentra en un momento determinante en donde resulta necesario repensar si las instituciones formales de Educación Superior están logrando una educación integral en los futuros profesionistas que se forman dentro de sus aulas. Se debe cuestionar continuamente si la educación que reciben diariamente los dota de los conocimientos, valores, habilidades, actitudes y comportamientos necesarios que les permitan vivirse como ciudadanos comprometidos por el bienestar común, la lucha contra las injusticias sociales y el respeto a los Derechos Humanos.

Existen muchas necesidades sociales insatisfechas. A donde se dirija la mirada se pueden ver procesos de desigualdad, pobreza, contaminación, violencia, corrupción, y ahora más que nunca, resulta necesario que como seres que comparten el espacio y viven en comunidad, los ciudadanos sientan un compromiso social que los responsabilice por los actos que realicen con y desde las capacidades personales y profesionales para colaborar en la resolución de todos estos problemas generales y estructurales que afectan a la sociedad a la que se pertenece.

Algunos de los datos que muestran la cantidad de desafíos globales con los que la humanidad debe luchar día con día, por ejemplo, 700 millones de personas, es viven actualmente en condiciones de pobreza extrema, la desigualdad de los ingresos aumentó un 11% en los países en desarrollo entre 1990 y 2010, anualmente se desperdician 3,000 millones de toneladas de alimentos, casi 1,000 millones de personas están subalimentadas y otros 1,000 millones padecen hambre, en el mundo, 103 millones de jóvenes no tienen un nivel mínimo de alfabetización, más del 60% son mujeres, la escasez de agua afecta a más del 40% de la población mundial y de ese porcentaje, 663 millones de personas no tienen acceso al agua limpia, 780 millones de mujeres y hombres trabajan, pero no ganan lo suficiente para que ellos y sus familias puedan salir de la pobreza, a corrupción, el soborno, el robo y el fraude fiscal cuestan alrededor de 1,260 millones de dólares para los países en desarrollo al año (Naciones Unidas, 2017a y 2017b). Todas estas y otras situaciones son problemas de interés público y por lo tanto responsabilidad y deber ciudadano de cada elemento de la sociedad.

En esta necesidad de transformación social, las Instituciones de Educación Superior no se encuentran al margen, no sólo porque también experimentan los efectos de estos desafíos, sino porque deben atender y enfrentar convocando a participar y ayudando en la búsqueda de soluciones de los grandes problemas locales, regionales, nacionales y mundiales (ANUIES, 2018).

La educación formal lleva consigo un gran compromiso, ya que el Estado le ha conferido el encargo de formar ciudadanos con ciertas características que les permitan vivir en sociedad, sujetos que sean capaces de intervenir y resolver las necesidades no solo personales y familiares inmediatas sino a las carencias que le reclama atender su comunidad. Las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles están obligadas a formar sujetos integrales con conocimientos científicos de las diferentes áreas de la ciencia y la tecnología,

pero a su vez también se requiere que se vean interesados y formados en adquirir valores morales, democráticos y de respeto a los Derechos Humanos de todas las personas, con el compromiso de velar por un desarrollo sustentable, con la convicción de buscar la igualdad entre hombres y mujeres, con el libre ejercicio de atender a las problemáticas sociales y enmarcados en la resolución pacífica de conflictos y la sana convivencia.

La educación superior en particular se ha encaminado a dotar a sus profesionistas egresados no solo de los conocimientos teóricos y científicos de su área de especialización sino también de los valores y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos ejemplares que los ayuden a desenvolverse en un mundo de constante cambio en donde existen desigualdades, corrupción, crimen y violencia. Por ello es necesario que las Instituciones de Educación Superior adapten sus procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que les permitan desarrollar en su comunidad educativa nuevas competencias y capacidades institucionales que de adecuen a las nuevas condiciones del entorno social (ANUIES, 2018).

La transversalización curricular universitaria de la cultura de paz en cualquiera de sus ejes permite dotar a los estudiantes universitarios no solo anclar el contenido educativo que forma parte de su disciplina o su área del saber, también permite que exista un acercamiento con la realidad social y que sus aprendizajes se vuelvan más significativos al estar orientados al acontecer del mundo actual. Al mismo tiempo les otorga la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico vinculado a la justicia social y al desarrollo humano sostenible, a reconocer la naturaleza de los conflictos y a ayudar a construir ambientes de solidaridad y respeto para un beneficio equitativo y mutuo.

La revisión constante del currículo formal, real y oculto permiten esclarecer los objetivos de la educación ya que es en ellos donde se enmarcan las características y los aprendizajes esperados en cada programa educativo, es ahí también en donde se puede apreciar si la formación de los estudiantes se ve de manera integral o se enfoca en algunos aspectos más que en otros. Es por medio del análisis curricular que damos cuenta si existe una transversalización de la cultura de paz que ayude a la formación de ciudadanos comprometidos por el bien común, con valores morales y democráticos, con un estricto sentido de pertenencia a la comunidad y con ejercicio libre y continuo de los derechos humanos.

Es por ello que se debe prestar gran atención a las acciones que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas, con la finalidad de favorecer y velar siempre por fomentar una educación para la paz que a su vez sirva de proceso formativo para construir una Cultura de Paz cultivada en las acciones y las actitudes de cada persona en la sociedad.

Cultura de Paz

Que el mundo experimente y viva su vida basada en una cultura de paz y no en una cultura de la violencia ha sido el deseo de muchos autores y de diversas instituciones de nivel internacional, ya que ello conlleva a mejorar las relaciones entre los ciudadanos y la resolución pacífica de sus problemas sociales, políticos, económicos etc. Establecer las

bases para vivir en una cultura de paz debe ser responsabilidad de todos los que vivimos en sociedad.

La palabra “cultura” ha ido transformando su significado a lo largo de la historia. Comenzó siendo definida como el cultivo de la tierra, poco a poco su definición fue mutando, haciendo referencia al cultivo o formación de las personas, después se consideró cultura al conjunto de facultades o características que comprende un grupo de personas. Lo anterior indica que la raíz del significado de la palabra cultura pasó de ser “cultivar la tierra” a “cultivar a las personas”, dotarlas de ciertas características que los identificaran como pertenecientes a un lugar o a una comunidad determinada. Así, la palabra cultura en 1871 fue descrita por Edward B. Tylor como el conjunto complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres, hábitos y capacidades que adquiere una persona que pertenece a una determinada sociedad (Cabello y Vázquez, 2018).

En cuanto a la paz, se puede argumentar que es un fenómeno que se ha intentado definir de muchas maneras, considerando muchas variables incluso se argumenta que existen distintas paces, sin embargo, se podría llegar a la conclusión que describe Arango (2007) en cuanto a que señala que la paz no solo hace referencia a la ausencia de la violencia o de los conflictos armados, sino que incluye toda violencia estructural que los ocasiona, también advierte el respeto firme a los derechos fundamentales del hombre y la mujer. Hernández, Luna, y Cadena (2017) concuerdan con Arango al señalar que efectivamente la paz no implica una ausencia de conflictos sino más bien es hablar de la presencia de la equidad, la igualdad y la justicia social en un esfuerzo multidisciplinar que nos ayude a trascender los límites de los conflictos y apropiándolos en la vida de manera que se conviertan en una vivencia cotidiana de construcción de paz.

Por su parte, la ONU, ha estipulado desde 1945 la importancia de la paz y han reafirmado la necesidad y responsabilidad que tienen todos los pueblos miembros de las Naciones Unidas a mantener la paz y la seguridad a nivel internacional, para ello es necesario que se tomen las medidas colectivas necesarias para prevenir y eliminar las amenazas a la paz, considerando suprimir los actos de agresión logrando por medios pacíficos la justicia y los derechos internacionales (Arango, 2007).

La idea de construir una Cultura de Paz se gestó aproximadamente en 1989 por la UNESCO, definiéndola como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que se basan en el respeto a la vida, el fin de la violencia, el respeto a los principios de soberanía y de todos los derechos humanos, el compromiso por el arreglo pacífico de los conflictos, los esfuerzos por proteger el medio ambiente, el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles sociales así como entre las naciones (Cabello y Vázquez, 2018).

La cultura de paz no es una meta utópica, es un objetivo que encamina a cada sujeto que habita la tierra a vivir y experimentar la resolución pacífica de conflictos, la búsqueda de la erradicación de las injusticias de una manera creativa y dejando de lado los actos violentos. El trabajo para alcanzar una Cultura de Paz universal es arduo y demanda el interés y

el compromiso de todas y todos. Por ello es que es necesario participar en la búsqueda continua de estrategias que permitan alcanzar la armonía cosmopolita.

Educación para la paz

La educación ha sido un medio idóneo que la sociedad ha utilizado desde tiempos remotos para transmitir los conocimientos y las formas de actuar que permiten que los seres humanos sean humanos. Es a través de la educación que se gestan los aprendizajes en los sujetos que les permiten desenvolverse en el mundo. Y es también gracias a ella que se construye la cultura, es mediante un círculo retroalimentativo que la educación es la base de la cultura y al mismo tiempo esta delimita los aprendizajes, formas y procesos que se desencadenan en la educación (León, 2012).

La educación formal ejerce una gran responsabilidad social ya que es su deber formar a los ciudadanos con las capacidades, actitudes, valores, habilidades y conocimientos necesarios para que puedan enfrentar y subsistir las necesidades en la comunidad a la que pertenecen. Asimismo, se le otorga el compromiso de educar para alcanzar una cultura de paz universal.

En México se apuesta por una educación de calidad que garantice que todos los sujetos que participen de ella alcancen el máximo logro en cuanto a aprendizajes pero que además desarrollen su potencial humano cultivando su libertad, la justicia, la realización personal y el ejercicio de una ciudadanía democrática (INEE, 2018)

En 1995 la Conferencia General de la UNESCO redactó el documento “La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, en dicho documento se expone que la Educación para la paz debe preparar ciudadanos para resolver problemas difíciles e inciertos y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática (Labrador, 2000). La educación es la herramienta a la que se ha accedido desde la antigüedad con la finalidad de formar a los sujetos que pertenecen a una comunidad y que establecen que su desarrollo sea adecuado para vivir en sociedad. Ahora bien, la Educación para la paz pretende dotar a los educandos de las capacidades, actitudes, valores que promuevan la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la vida, la promoción de los derechos humanos y el desarrollo sostenible, así como la igualdad entre hombres y mujeres. Teniendo estas bases formadoras será como se alcance vivir y replicar una Cultura de Paz.

Es así que diversos autores (Mendoza, M., Ledesma, C. y Venegas, J., 2011 y Cabello, P. y Vázquez, R., 2018) han señalado que una Educación para la Paz debe de estar basada en:

- Desmitificar la idea de que los seres humanos son seres violentos por naturaleza.
- Hacer consiste la naturaleza de los conflictos y comprender que este es inherente al ser humano y que puede ser visto de manera positiva como oportunidad de aprendizaje.
- Educar en el manejo y la resolución pacífica del conflicto y las tensiones.
- Educar sobre ciudadanía y corresponsabilidad.
- Promover actitudes como la tolerancia, el diálogo, la escucha, la empatía, la cooperación, la solidaridad y la comunicación, entre otras.

- Promover el respeto al medio ambiente y favorecer el desarrollo sostenible.
- Promover la justicia social a través de la cultura de la exigencia y la denuncia.
- Promover el respeto a los derechos humanos y el combate a las desigualdades sociales.
- Promover la autonomía y la toma de decisiones, conscientes, favoreciendo el pensamiento crítico.
- Promover la convivencia solidaria en un mundo multicultural, apreciando la diversidad.

Fisas (1987) expone que hablar de una Educación para la paz implica formar en la prevención de los conflictos, buscar el desarrollo de actitudes éticas que hagan florecer la conciencia humana, así como promover en los educandos valores morales y actitudes de comprensión, orden y justicia. Por su parte, Jacques Delors (1996) al hablar de los 4 pilares en los que se fundamenta una educación a lo largo de la vida (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), declaró que esta propuesta educativa busca una formación integral con una convivencia y cultura de paz positiva y que exhorta a abrir espacios para generar un aprendizaje basado en la concertación, el trabajo en equipo, la mediación y el manejo de los conflictos, logrando generar ambientes democráticos reales, con una plena y consciente participación, buscando desarticular la violencia estructural o indirecta y reducir la violencia directa.

Alcanzar a construir o reconstruir una educación para la paz en la que los programas educativos basen sus objetivos en una educación que transmita conocimiento, que eduque para escuchar la voz de todos y todas, que enseñe a convivir y a apreciar las diferencias y que ayude a ver con optimismo el futuro es una labor de toda la sociedad, incluyendo docentes, políticos, padres y madres de familia, etc., pero es de suma importancia que la cultura de paz se pueda apreciar a simple vista en los sistemas educativos, que permanezca en las aulas y que atraviese los proyectos y programas de la educación formal para que pueda resultar significativa en la formación ciudadana (Bahajin, 2018).

Es así que para poder alcanzar una vida más justa, democrática, favorecida por los derechos humanos en donde impere sobre todas las cosas la resolución pacífica de los conflictos y el respeto al otro, se debe de promover y ejercer la educación para la paz como el camino y el fin del proceso educativo. Por ello los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje están revestidos de una gran responsabilidad social.

Transversalización Curricular

Cuando hablamos de educación es inevitable hablar de la currícula, sobre todo cuando nos abocamos a la educación formal que lleva un proceso y una metodología pedagógica que brinda la oportunidad de esclarecer las pautas de la formación de los estudiantes.

Sacristán (1985) define a la currícula o el currículo con un programa de actividades planificadas, secuencializadas y ordenadas metodológicamente. Al hablar de currícula, es indispensable considerar que se incluyen aspectos que aluden tanto la práctica pedagógica

de la enseñanza, como a las acciones de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual y de evaluación que se llevan a cabo dentro de una institución educativa. El currículo en la educación formal determinará no solo lo que se enseñará sino la forma más eficaz para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más eficaz y se logre la formación estudiantil correspondiente.

Para ello es necesario reconocer que el currículo está diferenciado en tres aspectos y que en su conjunto permiten o entorpecen la formación integral de los estudiantes en la educación formal. Siguiendo a Casarini (2004) se puede encontrar por un lado el curriculum formal, que es una planeación específica y estructurada en donde se establecen las metodologías, recursos, técnicas, conocimientos, habilidades y destrezas que deberán ponerse en práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, aparece también el curriculum real o vivido, que como su nombre lo dice, representa la puesta en práctica del curriculum formal, en donde posiblemente se realicen ajustes o modificaciones a lo establecido de manera oficial. Al mismo tiempo, también se encuentra el curriculum oculto, el cual no surge de los planes de estudios ni de la puesta en práctica de estos, sino que viene representado por aquellas prácticas o enseñanzas “encubiertas” o “implícitas” que no se contemplan de manera oficial y que sin embargo también colaboran e influyen en la formación de los estudiantes.

Resulta de suma importancia asegurar entonces que en el currículo se establezca de manera oficial lo estrictamente necesario para formar a los estudiantes de acuerdo a lo que la sociedad exige de ellos como ciudadanos, adquiriendo las competencias necesarias para poder enfrentar la realidad social. Por ello, Gagné y Briggs (1976) establecen que la formación integral de los estudiantes dependerá de que se contemplen en la currícula los elementos necesarios para fomentar las habilidades intelectuales, es decir los conocimientos y conceptos necesarios para hacer a un sujeto competente en un área del conocimiento determinada, asimismo se deben fomentar las estrategias cognoscitivas o habilidades que los individuos necesitan para facilitar su aprendizaje, también es importante asegurarse de transmitir información verbal, destrezas y habilidades motoras y finalmente actitudes que determinarán las formas de conductas de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa. Los autores nos señalan que una educación integral se ve reflejada en la currícula y que esta no solo deberá contener la información o conocimientos científicos de las áreas determinadas de la ciencia y la tecnología, sino que comprenderá la formación de los estudiantes en cuestión de actitudes, de habilidades, de destrezas y de estrategias cognitivas que le permitan continuar su desarrollo personal y profesional.

A la educación formal se le recarga de solicitudes en cuanto a la formación de ciudadanos, ya que debe formar sujetos expertos en determinadas áreas de la ciencia y la tecnología, pero al mismo tiempo debe fomentar el desarrollo de habilidades que le permitan continuar su aprendizaje de manera independiente (aprender a aprender), asimismo deben ser personas con valores morales y una ética que les permita ejercer su profesión buscando siempre el bienestar de la humanidad, también se les debe de dotar de conocimientos que les permitan desenvolverse en un mundo rodeado de nuevos cambios tecnológicos, deben saber convivir armónicamente con los otros y al mismo tiempo valorar el desarrollo económico y social

sin dañar al medio ambiente, etc. La educación formal adquiere una lista cada vez más larga y detallada de su finalidad y esta se va complementando cada vez con más solicitudes conforme se van presentando más necesidades en la sociedad. Sin embargo, no es posible rellenar de materias la currícula con la finalidad de alcanzar estos objetivos, por ello algunos de estos ejes son revisados de manera transversal.

Es por lo antes señalado que se puede decir que para asegurar la educación integral de los sujetos es indispensable transversalizar la currícula con ejes temáticos que respondan a los problemas sociales. Para Fernando González Lucini (1994) los ejes transversales hacen una referencia al mejoramiento de la currícula ya que establecen las bases para una educación en los valores, actitudes, habilidades y competencias que son esenciales para dar respuesta a las necesidades sociales y para la construcción armónica de la sociedad contemporánea, con estos ejes transversales se responde de manera eficaz al reto de dotar de un contenido humanista a todos los proyectos educativos.

La transversalidad en el currículo educativo está presente en la inclusión de un conjunto de temas educativos que ayuden al estudiante a responder a determinados problemas sociales. Estos temas transversales pueden ser agrupados en dos grandes categorías según lo que expone Muñoz, A. (1997):

- **Temas que se identifican con grandes valores tradicionales:** la Educación moral y cívica, asociada con valores éticos y de solidaridad ciudadana; la Educación para la paz, que se identifica con valores democráticos y de tolerancia; y la Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, que se relaciona con valores de igualdad y justicia.
- **Temas que problemas coyunturales al mundo actual:** Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación para la salud, y Educación vial.

Es por ello que la transversalidad puede y debe ser considerada como un eje organizador, un aliado o un puente que permite entrelazar los contenidos educativos que pertenecen al conocimiento científico y los contenidos educativos que aunque tal vez no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura sí son temas significativos del mundo actual que permiten el acercamiento a las experiencias cotidianas y fomentan una relación más estrecha con el medio y la realidad social.

Al final, la intención, de los ejes o temas transversales radica principalmente en innovar la propuesta educativa, dotarla de una formación integral en donde se vea de una manera equilibrada la adquisición de aspectos intelectuales, pero también de los morales. Reyábal y Sanz (1995) señalan que el carácter de la transversalidad en la currícula implica que esté peinada o atravesada por estos ejes que enmarcan algunas preocupaciones sociales siendo su objetivo redimensionar las materias curriculares que establecen los contenidos intelectuales dotándolos de una doble perspectiva, por un lado contextualizándolos y acercándolos a la realidad y por otro lado proporcionándoles un valor funcional y de aplicación inmediata no solo para comprender sino para transformar esa realidad y resolver esos conflictos que se presentan en el mundo actual, lo que implica hablar de un aprendizaje situado y experiencial en el que los y las estudiantes pongan en práctica los conocimientos que adquieren en la escuela.

Es por ello que se pretende averiguar en qué medida se encuentran transversalizados los programas educativos pertenecientes a la Universidad Autónoma de Querétaro, en temas de cultura de paz.

Objetivo General

Analizar el currículo formal, real y oculto de los programas educativos impartidos en la Universidad Autónoma de Querétaro, por medio de la revisión documental de los planes de estudio, temarios, objetivos, perfiles de egreso y contenidos mínimos de cada programa educativo, así como cuestionarios a estudiantes y profesores con la finalidad de determinar la transversalización explícita o implícita en temas de cultura de paz.

Metodología

La investigación que se llevó a cabo fue una investigación mixta ya que en su estructura se combinan métodos cuantitativos y cualitativos, lo anterior permite conseguir que el estudio sea más detallado sobre la transversalización curricular de la cultura de paz en la Universidad Autónoma de Querétaro.

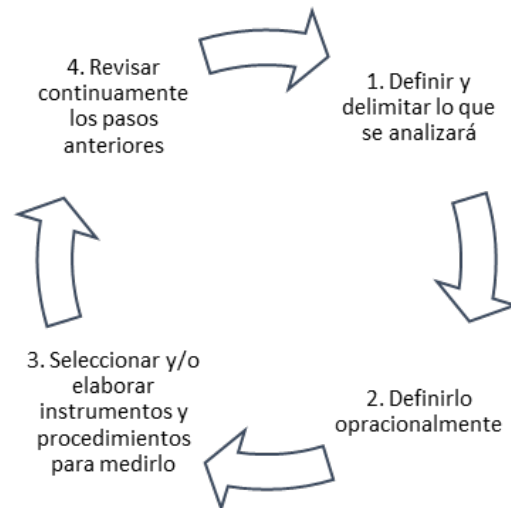
Se utilizaron dos elementos principales para el análisis y la obtención de información que se presenta en este artículo. Por una parte, se realizó un exhaustivo análisis documental de la currícula oficial, que comprendió los planes, temarios, objetivos, perfiles de egreso y contenidos mínimos de las licenciaturas pertenecientes a las 13 facultades que oferta la Universidad Autónoma de Querétaro. Por otra parte, se realizó un cuestionario a profesores y estudiantes de la universidad como se detalla a continuación:

1.- Análisis documental:

Para poder llevar a cabo un análisis de la currícula formal y oficial de los programas registrados en la Universidad Autónoma de Querétaro el proceso fue basado en la propuesta que señalan Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad y Rojas-Drummond (2018) realizándose de la siguiente forma:

En un primer momento se definió y delimitó lo que se analizaría, por ello se tomó como base la definición de Cultura para la Paz y Educación para la Paz que nos proporciona la Asamblea general de la ONU y la UNESCO. Esto a su vez permitió realizar una definición operacional lo cual implicó desglosar cada punto y cada eje que aborda la cultura de paz y la educación para la paz, una vez definido operacionalmente se seleccionó como procedimiento el análisis documental que permitió revisar exhaustivamente lo expuesto curricularmente en cada uno de los programas educativos, también se elaboró un instrumento de medición que fungió como una Lista de Comprobación (Checklist) con la finalidad de enlistar y detectar los elementos que compondrían una educación para la paz o algunos de los ejes abordados en la cultura de paz. Finalmente, los pasos fueron repasados y repetidos continuamente en cada análisis con la intención de mejorar y de eficientizar el proceso. A continuación, se

presenta un diagrama para esclarecer dicho proceso.



El análisis documental permitió realizar una lectura exhaustiva de lo mencionado en los planes y programas educativos de cada licenciatura que hacían referencia a algunos de los siguientes ejes de formación en cultura de paz: Igualdad de género, Desarrollo Sustentable, Diversidad, Desigualdad y los Derechos Humanos, Valores Morales y Democráticos, Responsabilidad Social, Habilidades Sociales y de Resolución de Conflictos y Convivencia.

Las materias localizadas después del análisis documental realizado fueron registradas en tablas donde se concentraba la facultad en la que se impartía, el semestre, el nombre oficial de la materia y las variables o ejes de cultura de paz que abordaba. Se analizaron en total 79 licenciaturas pertenecientes a las 13 facultades que se encuentran registradas en la Universidad Autónoma de Querétaro, de ellas se estudiaron en detalle los planes y programas, temarios, objetivos, competencias, perfiles de egreso y contenidos mínimos de 5228 materias.

2.- Cuestionarios

Para poder llevar a cabo el análisis del currículo real y oculto se llevaron a cabo cuestionarios digitales elaborados en la plataforma de Google (*google forms*). Se elaboraron dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes.

El cuestionario de docentes, de elaboración propia constaba de 6 preguntas, de las cuales 3 preguntas eran abiertas y hacían referencia a indagar sobre las materias en las que normalmente era titular el o la docente, la metodología utilizada en sus clases para formar en cultura de paz y cómo influían en sus estudiantes para su formación en estos temas. Las otras tres preguntas eran de opción múltiple y pretendían indagar las principales estrategias didácticas, de evaluación y los ejes en cultura de paz que transmitían a sus estudiantes en su clase.

El cuestionario de estudiantes, de elaboración propia constaba de 8 preguntas, de las cuales, 5 preguntas eran abiertas y hacían referencia a indagar sobre las materias que

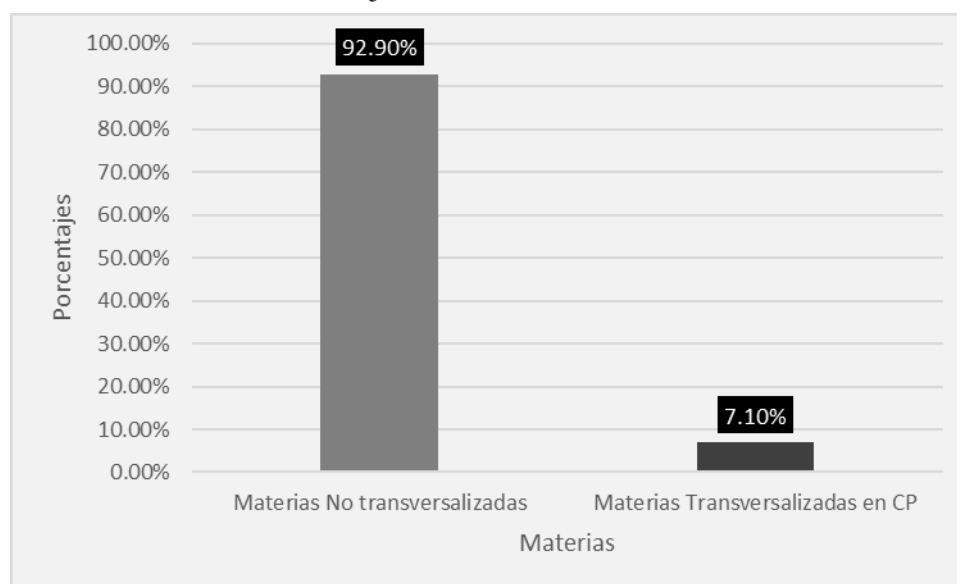
consideraban los formaban en cultura de paz, las actividades realizadas en clase que propiciaban la paz, las fortalezas y las áreas de oportunidad de la forma de impartir clases de sus profesores, y los valores, actitudes y/o principios que aprendían de sus docentes. Las otras 3 preguntas eran de opción múltiple y pretendían indagar las principales estrategias didácticas y de evaluación utilizadas en sus clases, así como los ejes en cultura de paz que les transmitían sus profesores en sus clases.

Se registró una muestra discrecional de 152 estudiantes y 19 profesores pertenecientes a las diferentes licenciaturas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los estudiantes que corresponden a la muestra y respondieron la encuesta se encuentran inscritos en algún programa oficial de licenciatura y los profesores se encuentran impartiendo al menos una clase en alguna de las facultades de dicha universidad.

Resultados

Derivado del análisis documental realizado al currículo formal y contrastando lo encontrado con los cuestionarios realizados a estudiantes y a maestros de la universidad se encontró lo siguiente:

Gráfica 1. Porcentaje total de materias transversalizadas



Elaboración Propia

En la gráfica anterior se puede apreciar que el porcentaje total de las materias que se encuentran transversalizadas en ejes correspondientes a la cultura de paz corresponde al 7.10%, este porcentaje pertenece a la cantidad de 400 materias, mismas que se encuentran dispersas en los diferentes programas que se imparten en la universidad. Algunas de las materias transversalizadas en cultura de paz y que fueron confirmadas por los estudiantes

en sus respuestas a los cuestionarios, reafirmando que gracias a ellas se contribuyó a su formación en cultura de paz son las siguientes:

- *Formación Humana*
- *Ética y Responsabilidad social*
- *Comunicación empresarial*
- *Taller cultural*
- *Desarrollo Sustentable*
- *Psicología social*
- *Derechos Humanos*
- *Justicia Restaurativa Y Alternativa*
- *Historia y sociedad I*
- *Subjetividad y orden social*
- *Teoría en grupos*
- *Desarrollo humano*
- *Universidad y Sociedad*
- *Psicología Educativa*

Las materias enlistadas anteriormente son solo algunas de las que los estudiantes perciben como materias que los forman en cultura de paz y que al mismo tiempo coinciden con las materias que aparecen en el currículo formal como asignaturas que abordan algunos de los ejes indispensables para educar para la paz.

Sin embargo, siguiendo a Casarini, M. (2004) es importante no olvidar que existe también un currículum oculto y es ahí que dentro de lo expuesto por los estudiantes en sus cuestionarios es posible localizar materias que aunque en el currículo formal no parecen incidir en su educación para la paz los alumnos argumentan que sí reciben de sus profesores una serie de aspectos como los son:

- *Valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida*
- *Perspectiva de género, práctica de la no violencia y diversidad cultural*
- *Principios de libertad, justicia, democracia*
- *Principios de pluralismos y diversidad cultural*

Lo anterior lo justifican los estudiantes argumentando que de sus profesores aprenden valores, actitudes y/o principios como lo son:

- *Respeto*
- *Compañerismo*
- *Empatía*
- *Amor a la práctica*
- *Tolerancia*
- *Crítica objetiva*
- *Justicia*
- *Compromiso social*
- *Puntualidad*

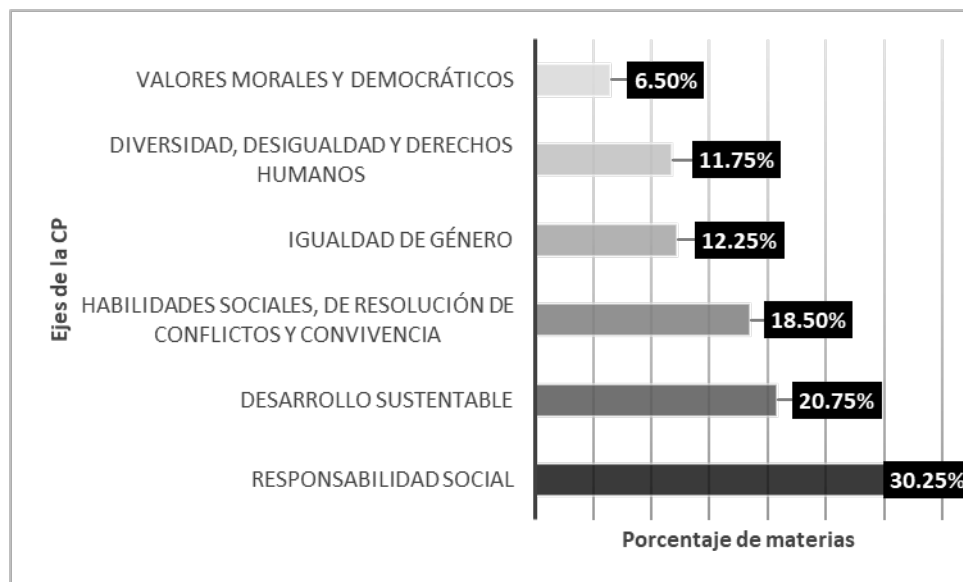
- *Cordialidad*
- *El servicio a los demás*
- *Solidaridad*
- *Honestidad*

Se aprecia en las respuestas de los estudiantes la formación en valores, el fomento a combatir la desigualdad de derechos, la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo que forman parte de una educación encaminada a alcanzar la cultura de paz que describen Cabello y Vázquez (2018).

Es por ello que además de las materias que aparecen en el currículo formal y que pertenecen al 7% de materias transversalizadas en Cultura de Paz, también resulta necesario considerar la existencia de asignaturas que no aparecen dentro de esas 400 y que son percibidas por los alumnos como formadoras, gracias a la práctica docente que desde su currículo oculto y real orienta a sus estudiantes a adquirir y practicar una cultura de paz.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar la cantidad de materias que abordan los diferentes ejes de la cultura de paz, las cuales han sido transversalizadas desde el currículo formal debido a que existe un propósito explícito de formar en igual de género, en desarrollo sustentable, en el aprecio a la diversidad o la búsqueda del respeto a los derechos humanos, a la puesta en práctica de los valores morales y democráticos, al compromiso de adquirir una responsabilidad social, o a la búsqueda de adquirir habilidades sociales y de resolución de conflictos o de convivencia, o al abordaje de algún otro eje de la cultura de paz.

Gráfica 2. Ejes de Cultura de Paz que abordan las materias transversalizadas en el currículo formal



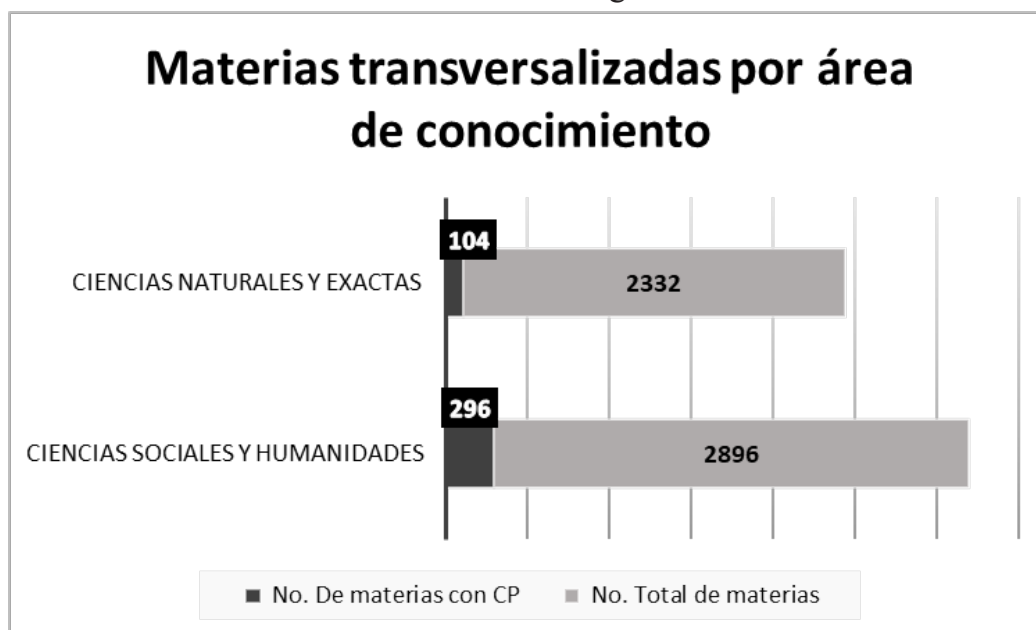
Elaboración Propia

Como se puede apreciar en la gráfica anterior, el 30.25% de las materias transversalizadas aborda temáticas que favorecen la formación de profesionistas que adquieran una responsabilidad social con la comunidad. Es decir, que son materias que como lo mencionan Reyábal y Sanz (1995) establecen los contenidos intelectuales que los dotan de una doble perspectiva en donde por un lado se acercan a la realidad social y por otro lado se les proporcionan herramientas para comprender y transformar esa realidad, mejorándola y velando siempre por el bien común.

En segundo lugar, con un 20.75% se encuentran las materias que abordan temas en donde se aprecia el desarrollo sustentable. Aunque la mayoría de estas materias se encuentran localizadas en las facultades que pertenecen al área de las ciencias naturales y exactas, cabe mencionar que no es solo obligación de esta área velar por un mundo mejor, más sano y más sustentable. Ya que como lo mencionan Mendoza, M. et al (2011) y Cabello, P. et al (2018) la educación para la paz también se basa en promover el respeto al medio ambiente.

En cuanto a la diferencia en las áreas científicas de formación cabe señalar que existe una gran diferencia en cuando a la educación para la paz, sobre todo si hacemos una comparación con las materias que no se encuentran transversalizadas aún, tal y como se puede apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica 3. Materias transversalizadas según el área de conocimiento



Elaboración Propia

Las materias que se encuentran dentro de las áreas de las ciencias sociales y humanidades (296) son más del doble de las que pertenecen al área de las ciencias naturales y exactas (104). Sin embargo, de esta apreciación es importante señalar que dentro de las licenciaturas que pertenecen a cada una de estas áreas por separado al menos existe alguna materia que aborda de manera explícita algún eje referente a la cultura de paz.

También es importante señalar que derivado de los cuestionarios realizados a los docentes con la finalidad de analizar el currículo real y el oculto, los profesores señalan que aunque la materia que imparten se encuentra o no de manera formal relacionada a la cultura de paz, ellos en su práctica docente diaria instruyen en:

- *Valores*
- *Respeto a derechos humanos y al medio ambiente*
- *Principios*
- *Perspectiva de género*
- *Actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida*
- *Resolución pacífica de Conflictos*
- *Respeto al medio ambiente*
- *Principios de pluralismos y diversidad cultural*
- *Combate a las desigualdades sociales*
- *Principios de libertad, justicia, democracia*

Lo anterior permite evidenciar que los profesores que se encuentran impartiendo clases en la universidad comprenden la importancia de formar a sus educandos y dotarlos de las capacidades, actitudes y valores que permitan sentar las bases formadoras para alcanzar una Cultura de Paz. Aunque muchos de los docentes lo hacen desde su ejemplo y no desde la puesta en práctica de alguna pedagogía de la paz, los resultados son significativos en cuanto a la formación en valores de sus estudiantes, esto lo se puede ver reflejado en las respuestas de los docentes como las que se enlistan a continuación:

- *Con el ejemplo, me dirijo a ellos de manera respetuosa, siempre soy justa en la forma de evaluar y trato de ser comprensiva y escucho los problemas que tiene el estudiante.*
- *Tomando en cuenta sus peticiones y enseñando con valores.*
- *Por medio del respeto mutuo y democrático.*
- *El respeto a las ideas.*
- *Soy respetuosa y busco la construcción del diálogo.*

En cuanto al currículum real, los profesores señalan que llevan a cabo algunas metodologías en su práctica docente que contribuyen de una mejor manera a la formación en cultura de paz de los estudiantes, las cuales son también respaldadas por las respuestas de los estudiantes ya que argumentan que gracias a estas se mejora sustancialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias didácticas de evaluación y metodológicas para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje en favor de la cultura de paz.

<i>Estrategias didácticas y de evaluación que utilizan los profesores en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	<i>Metodología utilizada en el salón de clase que contribuyen a la formación en cultura de paz de los estudiantes.</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Examen de opción múltiple 2. Mapas y diagramas 3. Examen con casos prácticos 4. Examen oral 5. Resumen y síntesis 6. Exposiciones 7. Ensayos 8. Lluvia de ideas 9. Debates 10. Discusión de dilemas morales 11. Aprendizaje basado en actividades prácticas 12. Proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas reales • Mayéutica-Respeto • Participativa e incluyente. • Metodología participativa • Sensibilizando en las realidades y la responsabilidad como universitarios y profesionistas. • Progresista, identifica dificultades y aciertos y se comentan para valorarlos

Elaboración Propia

En la tabla antes expuesta se pueden observar algunas coincidencias en cuanto a lo que exponen los profesores que se lleva a cabo en sus aulas poniendo en práctica metodologías didácticas que propician la participación de los estudiantes y sensibilizando ante las realidades sociales y los alumnos las perciben también cuando señalan que se llevan a cabo lluvias de ideas, debates, discusión de dilemas morales y aprendizaje basado en actividades prácticas, proyectos e incluso examen con casos prácticos, que forman parte de algunas estrategias que como los profesores lo señalan los ayudan a evidenciar la realidad, a participar y expresarse libremente y a actuar en escenarios reales.

Sin embargo, también se puede apreciar que existen estrategias que sobresalen y que permean en las prácticas docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son los examen de opción múltiple, la elaboración de mapas y diagramas o la puesta en marcha de exámenes orales que favorecería más a la adquisición de conocimientos y conceptos necesarios para hacer a un sujeto competente en un área del conocimiento determinada y dejan de lado la adquisición de estrategias cognoscitivas que le permitan continuar generando sus propios aprendizajes, así como la ventaja de obtener habilidades motoras y actitudes que determinarán las formas de conductas de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa en favor de una formación integral que es necesaria en los estudiantes según Gagné y Briggs (1976).

Los resultados expuestos con anterioridad permiten dar cuenta de la existencia de materias que se encuentran oficialmente transversalizadas en los diferentes programas educativos que se desarrollan en la Universidad Autónoma de Querétaro. También permite señalar que estas materias abordan diversos ejes de cultura de paz como lo son el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la igualdad de género, la resolución pacífica de conflictos y la formación en valores. Esta última, la formación en valores es un compromiso que se vive y se aprecia no solo en el currículo formal sino en el real y en el oculto, ya que tanto estudiantes como profesores señalan la importancia de que la educación se vea atravesada por la adquisición de estos en los próximos profesionistas.

Conclusiones

Alcanzar una cultura de paz que sea apropiada y replicada por todos los ciudadanos es una tarea difícil de alcanzar y requiere de diversas y complejas acciones por parte de los Estados y de los sujetos que viven en sociedad. Es debido a lo anterior que las instituciones educativas de nivel superior como la Universidad Autónoma de Querétaro, tienen como propósito, abrazar este compromiso continuamente al buscar que los profesionistas que egresan de sus aulas obtengan una formación integral, dotada no solo de conocimientos científicos sino de valores y compromisos que le permitan resolver desde sus competencias personales y profesionales las necesidades que se presenten en su comunidad. Aunque aún es muy bajo el porcentaje de las licenciaturas que abordan de manera transversal la formación en cultura de paz, el camino está puesto y el interés sobre sale al ver que, en la mayoría de sus programas educativos, al menos una materia aborda la importancia de la cultura de paz en su currículo formal.

La Universidad y cada una de las facultades y licenciaturas que la conforman se han dado a la tarea de transversalizar ejes que comprenden el encargo de educar para la cultura de paz. Los resultados expuestos en este artículo nos hablan de que existen materias en cada licenciatura que le permite a los estudiantes adquirir de manera oficial conocimientos, actitudes y valores que los comprometen como próximos profesionistas ante la sociedad y que también los profesores y los alumnos adquieren estos valores, aunque no se plasme de manera oficial en la currícula. Sin embargo, esto también nos ayuda a evidenciar que aún existe un camino largo en la adquisición de una cultura de paz por lo menos universitaria ya que el porcentaje de las materias que aún no están transversalizadas es alto.

Se evidencian las áreas de oportunidad ya que sobre salen la gran cantidad de materias curriculares que son necesarias transversalizar, esto orienta a la universidad a continuar su labor ya que no importa el área científica a la que pertenecen, es responsabilidad de todos los ciudadanos ver por el bien común y no solo de un área en específico como lo son las humanidades. Aunque se logra apreciar el compromiso de cada programa educativo en esta causa debido a que todos intentan plantear al menos una materia que toque estos ejes de cultura de paz, sin embargo, se podría establecer de manera oficial en todas, utilizando metodologías o pedagogías de la paz que posibiliten la transversalización de la cultura de paz sin necesidad de dejar de lado la adquisición de los conocimientos científicos determinados al área de especialización.

El trabajo con profesores, estudiantes y directivos debe ser continuo, pero también los resultados hablan del deseo de los profesores para fortalecer su formación en estos temas que les permitirán continuar formando en valores a sus estudiantes, como ya lo hacen, pero realizado de una manera más estructurada permitiría que los alumnos adquieran en mayor representación su importancia y su puesta en práctica.

Existen algunas metodologías y pedagogías que los profesores ponen en práctica en las aulas que ellos argumentan favorecen a la cultura de paz puesto que ayudan a que los estudiantes participen más activamente, no sean excluidos, pongan en práctica sus aprendizajes teóricos resolviendo problemas reales y se vuelvan profesionistas responsables y respetuosos, sin embargo aún permean algunas estrategias didácticas y formas de evaluación

que no posibilitan este tipo de aprendizaje en los estudiantes, por ello es necesario nivelar por completo estas metodologías en cuanto a lo que se realiza y lo que se pretende ejecutar para que propicien la educación para la paz y que favorezcan por completo la formación integral de los estudiantes.

Para lograr una Cultura de Paz en el mundo es necesario apoyarse de la educación, llevar a cabo en las instituciones educativas una Educación para la Paz, colaborará en la formación integral de los estudiantes ya que no solo serán profesionistas y ciudadanos dotados de conocimientos científicos pertenecientes a ciertas áreas del conocimiento y de la tecnología, sino que desarrollarán formas de conducta, actitudes y valores que permitan intervenir de manera crítica y justa ante las desigualdades sociales y ante las necesidades comunitarias.

Tratar de modificar la influencia que por años ha marcado la cultura de la violencia en la que el ser humano ha vivido no es una tarea fácil, y es deber de cada ciudadano buscar nuevas formas de construcción de una cultura que permita el desarrollo integral de las personas, pero al mismo tiempo convivir armónicamente de manera igualitaria, respetando las diferencias de los otros y valorando los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas. Construir una cultura de paz es un proceso arduo y continuo que las instituciones de educación formal han ayudado a cobijar por medio de la transversalización de sus materias y buscando siempre una formación integral de sus estudiantes.

Con los datos proporcionados durante esta investigación y los resultados obtenidos de ella es deseable que este insumo sirva a la comunidad educativa y a la sociedad en general para sustentar la importancia de la transversalización formal de la currícula universitaria en ejes que colaboren a establecer una formación integral basada en alcanzar una cultura de paz global.

Existe aún un camino largo que recorrer para lograr la transversalización de todas las materias que se imparten en la educación formal, en este caso específico de la educación superior, sin embargo no es un imposible, los estudiantes aprecian una formación equilibrada, que los acerque a la realidad y en donde ellos se vuelvan actores y no meramente espectadores, en donde se les proporcione de las destrezas y cualidades personales y profesionales que los ayuden a sobre llevar y a incidir en los asuntos públicos que aparecen contantemente en la vida diaria.

Es responsabilidad de toda la comunidad universitaria buscar las estrategias, metodologías y pedagogías que les resulten más significativas e útiles para llevar a cabo la transversalización curricular universitaria de la cultura de paz y generar así aprendizajes más significativos en su población estudiantil.

Bibliografía

- ANUIES (2018) Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. México: ANUIES.
- Arango, V. (2007). Paz social y Cultura de Paz. Ediciones Panamá Viejo: Panamá.

- Bahajin, S. (2018) La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*. Vol. 18, número 78. Pp. 94-111
- Cabello, P. A. y Vázquez, R. L. (2018). *Cultura y Educación para la Paz. Una perspectiva transversal*. Tirant lo Blanch: México.
- Casarini, M. (2004). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas: México
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: compendio / informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones Unesco.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (2018). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Fisas, V. 1987. *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. LERNA. España
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1976) *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- González, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: ANAYA.
- Hernández, I., Luna, J.A. y Cadena, M.C. (2017). *Cultura de Paz: una construcción desde la Educación*. *Rev. hist.edu.latinoam* - Vol. 19 No. 28, pp. 149 - 172
- INEE (2018) *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Labrador, C. (2000) *Educación para la paz y Cultura de paz en documentos internacionales*. *Contextos Educativos*, Núm. 3. Pp. 45-68. Universidad Complutense de Madrid.
- León, A. (2012) *Los fines de la educación Orbis*. *Revista Científica Ciencias Humanas*, vol. 8, núm. 23, septiembre-diciembre, pp. 4-50. Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo, Venezuela
- Muñoz, A. (1997) *De Lacalle*, *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, n. 0 2, Servicio de publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.
- Naciones Unidas (2017a). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 04 de Enero de 2021, de https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017_Spanish.pdf
- Naciones Unidas (2017b), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 05 de enero de 2021, de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Reyábal, M. V. y Sanz, A. I. (1995). “La transversalidad y la educación integral”, en *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

.....
Juana Maurilia Ochoa Rocha. Subcoordinación Académica para la Cultura de Paz Universitaria. Universidad Autónoma de Querétaro. Email: ochoa.juanam@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9003-413X>

Justificar la guerra: enfoques teóricos de Hugo Grocio vigentes en el siglo XXI

To Justify War: Hugo Grotius' Theoretical Approaches Current in XXI Century

Juan Manuel Arriaga Benítez^a

^a<https://orcid.org/0000-0002-7775-0294>
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Recibido: 24-02-2021 | Aceptado: 27-03-2021

Resumen

La guerra es un fenómeno global e histórico que ha sido interpretado desde diversas ópticas con el fin de restringir el uso de la violencia armada injustificada. Es por ello que el presente artículo tiene la intención de manifestar las principales nociones del jurista holandés Hugo Grocio que se han considerado como vigentes en nuestros días en torno al llamado “derecho a la guerra” (ius ad bellum), las cuales podrían arrojar luz sobre esta cuestión para mejorar el diseño de sistemas internacionales de seguridad que lleven a lograr una mayor estabilidad social y política. Se abordan las principales aportaciones de Grocio y se comentan a detalle los argumentos que fomentan una visión más concreta del problema de la justificación bélica, sobre todo en lo que respecta a la tradición clásica que recibe Grocio. Se concluye que la injuria, concepto analizado ampliamente por él, es la principal herramienta para resolver la controversia de la distinción entre guerras justas e injustas y el uso legal de la violencia.

Palabras clave: Guerra, Injuria, Paz, Violencia, Derecho.

Abstract

War is a global and historical phenomenon that has been interpreted from various points of view in order to restrict the use of unjustified armed violence. That is why this paper intends to manifest the main notions of the dutch jurist Hugo Grotius that has been considered current in these days about the so called "right to war" (ius ad bellum), that may enlight the issue to get a better design of international security systems that allow a greater social and political stability. The main contributions of Grotius are considered here and the arguments that promote a more concrete vision of the issue of war justification are discussed, especially in the aspects concerning to a classical tradition received by Grotius. It's concluded that injury, concept widely analyzed by him, is the main tool to solve the controversy of distinction between just and unjust wars and the rightful use of violence.

Key words: *War, Injury, Peace, Violence, Law.*

1. Introducción, aproximación teórica y metodología

El presente trabajo es el resultado de una conjunción interdisciplinaria de dos campos académicos: el derecho y la tradición clásica, que a su vez es producto de la actualización de un estudio de investigación doctoral efectuado en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2014 bajo el Programa Intensivo de *Nivel Doctoral: Altos Estudios de Derecho Histórico, Dogmático y Comparado* (proyecto Anillo SOC1111, CONICYT).

El contenido de este artículo aborda el pensamiento de un autor, Hugo Grocio (1583-1645), sobre el problema de la justificación de la guerra y la vigencia de su doctrina sobre la guerra justa; en el panorama general de su obra, el *De iure belli ac pacis* (*Sobre el derecho de la guerra y la paz*, desde ahora *DJBP*), se tratan las dos grandes teorías que la posteridad ha recibido bajo los títulos *ius ad bellum* (derecho a la guerra) y *ius in bello* (derecho en/durante la guerra). Esta investigación se centra en comprender la vigencia del primer concepto: las causas que permiten a los Estados justificar sus intervenciones armadas, campo al que Grocio concede en su obra todo el libro segundo.

Si bien este segundo libro del *DJBP* contiene toda la argumentación jurídica, histórica y filosófica acerca de qué causas deben observarse como justas en el tratamiento de la guerra, en el libro I se encuentra el cuestionamiento primordial, la hipótesis, de si la guerra (o el uso de la violencia armada) puede ser lícita y bajo qué condiciones lo sería, mientras que en los *Prolegomena* se hallan las formulaciones de derecho natural con que se cimientan sus principales contribuciones; para definir dichas causas, Grocio recurre a su concepto matriz, la injuria; gracias a ella le es posible determinar de forma concreta y precisa las situaciones en las que una guerra se emprende justa o injustamente.

Para considerar las cuestiones grocianas que actualmente tienen vigencia y que aún se pueden discutir, se ha problematizado el tema apoyando observaciones en las descripciones que de la obra de Grocio hizo el investigador Hersch Lauterpacht en su artículo coyuntural *The grotian tradition in international law*, retomando, para dar estructura al presente artículo, el contenido de las cuatro aportaciones de Grocio que él distingue dentro de la órbita del *ius ad bellum*; sobre esta base, se han extendido las observaciones a las que la interpretación nuclear que académicos como Norberto Bobbio, Antoni Pigrau, Carl Schmitt o Michael Waltzer exponen sobre esa doctrina grociana en específico.

Todas las citas y referencias al *DJBP* serán tomadas de la edición de 1720, consignada en las REFERENCIAS, a cargo de Johannes Barbeyrac y publicada en Ámsterdam. Se ha considerado óptima a esta edición, ya que contiene glosas y mecanismos para identificar los trabajos de los clásicos a los que Grocio recurre. Del mismo modo, para mayor claridad y considerando la importancia del lenguaje del jurista, las traducciones al español (todas de autoría propia) de las citas y referencias que se hagan del *DJBP* se colocan en el cuerpo del texto, pero en notas al pie se colocará la versión original en el latín; esto con el fin de rescatar las nociones originales que aparecen en el volumen y así permitir que se destaque la discusión de la argumentación jurídica incluso a nivel lingüístico.

Los esquemas que aparecen en este trabajo son igualmente de autoría propia, pero están

basados en textos de los estudiosos de derecho que se referirán oportunamente, con la intención de brindar un mejor panorama visual al lector.

Finalmente, cabe destacar que el tipo de estudio realizado es cualitativo; el método, como se podrá apreciar, es de raigambre histórica, aunque no pretende rastrear la evolución de la justificación bélica, sino únicamente evaluar la pertinencia que tienen en el ámbito contemporáneo las cuestiones seleccionadas. Como se mencionó anteriormente, es imprescindible que se resalte cómo el aspecto lingüístico tiene una importancia al momento de abordar la fuente original sobre la que está basada esta investigación, por lo que el manejo del latín y su inclusión en el cuerpo del texto ofrecen posibilidades de inmersión teórica.

2. La hipótesis del *Ius ad bellum*: el planteamiento en la obra de Hugo Grocio *DJBP* y su repercusión histórica

Es afirmación válida decir que los estudios contemporáneos han prescindido del estudio del derecho romano como fuente o como derecho positivo (Margadant, 1960: 54); en consecuencia, los grandes re-intérpretes del derecho romano en los siglos que procedieron al renacimiento han ganado igualmente poca atención en la investigación académica, a pesar de que sus obras han sido la gran base para el establecimiento de las relaciones jurídico-políticas actuales en el derecho internacional. El jurista holandés Hugo Grocio es uno de los muchos autores en tratar el tema de la guerra desde el problema de su causalidad legal; en él, sin embargo, el tratamiento de la materia adquiere una erudición enciclopédica y un criterio científico, producto de su aproximación a los principios jurídicos y filosóficos clásicos (Geddert, 2016: 75), que posiblemente no había sido antes alcanzado.

La teoría de Grocio parte de un cuestionamiento, en el libro primero de su obra, que lleva al planteamiento de su hipótesis sobre la legalidad de emprender una guerra: “¿Es acaso justo hacer la guerra?” (I, II, I)¹. Con esta cuestión abordará el tema del *Ius ad bellum* que ocupará la parte medular de todo el libro segundo, encontrando para ello toda una nutrida serie de aspectos que esquematizan los paradigmas según los cuales una guerra tiene validez jurídica; además, esta validez jurídica en la obra del holandés no está restringida al consentimiento del derecho positivo o internacional, sino que busca el cimiento del derecho natural.

Mención especial requiere el hecho de que Grocio es, sobre todo, un pacifista, pues en esencia queda manifiesta la advertencia de que la guerra solamente debe emprenderse cuando resulta ser el último recurso humano, tras haber sido agotados todos los medios pacíficos o diplomáticos disponibles para que una injuria sea reparada. Dedicó, de hecho, todo un capítulo a las advertencias sobre el peligro que suponen en sí mismos los conflictos armados (Grocio, II, XXIV), incluso los emprendidos por causas justas. Esto resulta determinante para comprender la verdadera actitud con que se debe abordar la postura de Grocio sobre

1 Lat. *An bellare umquam justum sit.*

un asunto tan complejo: en efecto, una nación puede tener una causa que justifique la guerra contra quien le cometió injuria, pero es ante todo la paz (es decir, el restablecimiento del orden jurídico anterior al del cometimiento de la injuria) el principal y auténtico objetivo que debe guiar la conducta de los que están involucrados en el conflicto (Lauterpacht, 1946: 46). Todo ello será desarrollado más a fondo en los subcapítulos siguientes.

Para Grocio, la esencia de la guerra deriva del derecho natural (aspecto enfatizado, entre otros, por autores de la Antigüedad como Aristóteles, Jenofonte, Cicerón y Séneca, o por coetáneos de Grocio como Vitoria, Gentili y Suárez según refieren Gómez Robledo [1989] y Geddert [2016: 75]), precisamente porque el instinto de auto-preservación valida la necesidad de agresión; pero es dentro de los límites del contrato social que el vocablo “agresión” adquiere la denominación de “injuria”, un concepto cuya distinción terminológica resulta importante para el entendimiento del papel del Estado en el emprendimiento de una guerra. Así lo expresa Lauterpacht: “He [sc. Grotius] does not deny that war is a legal institution. On the contrary, he is at pains to show that war is not inconsistent with the law of nature” (1946: 46).

En los siguientes subcapítulos se analizan en concreto los cuatro principios enunciados por Lauterpacht sobre Grocio en torno al *jus ad bellum*. A partir de ellos, es posible realizar una aproximación más adecuada sobre los derechos bélicos que competen a los Estados y a desarrollar argumentos para manifestar la actualidad de la justificación de la guerra.

2.1 La afirmación de la naturaleza racional y social del hombre como fundamento del Derecho Natural

Cuando se encuentra enunciando las bases antropológicas del iusnaturalismo moderno, Carpintero hace una deducción interesante que evidencia en términos de derecho natural la idea de que los individuos que forman parte de la humanidad poseen en su constitución fisiológica y racional las necesidades primordiales que los hacen depender de otros miembros de esa misma humanidad: “Somos animales extremadamente deseosos de nuestra propia conservación, pero incapaces de existir sin la ayuda de nuestros semejantes, porque el poder de conservarse a sí mismo que tiene el hombre, individualmente considerado, es mínimo” (1999: 189-193); tal aseveración se resalta aquí, precisamente porque las bases antropológicas del concepto iusnaturalista tienen una profunda influencia en los preceptos de Grocio. A partir de ello, se infiere que ningún ser humano es capaz de sobrevivir sin el contacto con otros ejemplares de su misma especie, con el que desarrolla ciertas capacidades que su mismo intelecto adquiere durante su crecimiento, como el lenguaje o la seguridad institucionalizada; la paz, como se puede afirmar, comienza en el ámbito personal (Geddert, 2016: 73) y se extiende hasta las esferas de un sistema internacional progresivamente, no en sentido inverso.

De lo anteriormente dicho se obtiene el concepto que Lauterpacht llama “instinto de socialización” (1964: 24), correspondiente con lo que Grocio denomina *appetitus societatis* y que define en los siguientes términos: “El instinto de socialización es el instinto de establecer una comunidad, pero no una de cualquier tipo, sino una tranquila y ordenada de

acuerdo con el propio intelecto racional” (I, II, I, 5 y *Proleg.*, 6);² este es precisamente el argumento de Grocio que Korab-Karpowicz (2006: 59) expone como el núcleo de su crítica contra el maquiavelismo y la razón de Estado, al que se atenderá más adelante.

De aquí que surjan diversos enfoques sobre cuestiones relacionadas con esta esfera social y racional humana (Geddert, 2016: 78-79), desde la idea de la propiedad (*ibid.* II, I, I), surgida como resultado de la necesaria búsqueda de sustento mediante el trabajo de la tierra, hasta el establecimiento del derecho internacional contemporáneo para regular las relaciones entre naciones, que se diferencian de los modos de construir sus sociedades (Margadant, 1960: 33).

Grocio entonces parte de la premisa de que en la naturaleza humana hay algo distinto de la del resto de los seres vivos, por lo que esta naturaleza le confiere al hombre mismo ciertos atributos que justifican el uso de la violencia para defensa. A este respecto, afirma que el hombre “dista mucho de los demás animales, cuanto los géneros animales restantes distan entre sí; testimonio de este asunto lo ofrecen las muchas acciones propias del ser humano” (*Proleg.*, 6)³ y, siguiendo esta línea argumentativa, después infiere que el instinto de socialización lleva al ser humano a crear sociedades tranquilas y ordenadas según el dictamen de su intelecto, lo cual no implica que los restantes animales no tengan ese nivel intelectual que les permita socializar, sino elaborar sociedades como las humanas, posibles gracias a “su capacidad de comprender y actuar” (*ibid.*, 7).⁴

Hasta aquí hemos alcanzado la enunciación de Lauterpacht sobre esa “social nature” que es el fundamento del derecho natural, como él lo enuncia. Mas ahora cabe preguntarse: ¿Dónde comienzan los efectos de derecho? ¿Qué provoca el establecimiento de preceptos jurídicos en esta síntesis de naturaleza humana?

Pues bien, tal necesidad se funda en el hecho de que las sociedades humanas son más complejas que las animales. Por necesidad, y según Grocio mismo lo analiza *a posteriori* para confirmar tal fenómeno: las sociedades humanas evolucionan y adquieren nuevas leyes, desechando las que ya no son funcionales en un momento dado de ese desarrollo social; las leyes son recursos jurídicos creados para el hombre, no en sentido contrario, por lo que es perfectamente entendible que ciertas leyes sean injustas o necesiten abrogarse cuando su efecto jurídico en cierta sociedad se ha agotado. Grocio explica esta función evolutiva usando el argumento del instinto humano para perfeccionar las sociedades, por lo que la permanencia humana en el estado salvaje es una condición que en algún momento abandona el hombre: “Y tal condición pudo durar [sc. El estado natural de vida salvaje], si los hombres hubiesen permanecido en una especie de gran simplicidad o si hubiesen vivido entre sí en una especie de extraordinaria caridad recíproca” (II, II, II, 1),⁵ lo que demuestra que el derecho natural es válido sólo en el ámbito animal del hombre, pero que en el social tiene lugar mediante la observancia de las leyes inspiradas en él y que, por ende, devienen

2 Lat: *Appetitus societatis, id est, communitatis non qualiscumque sed tranquillae et pro sui intellectus modo ordinatae.*

3 Lat: *multoque longius distans a caeteris omnibus, quam caeterorum genera inter se distant: cui rei testimonium perhibent multae actiones humani generi propriae.*

4 Lat: *facultatem sciendi agendique.*

5 Lat: *Neque is status durare non potuit, si aut in magna quadam simplicitate perstitissent homines, aut vixissent inter se in mutua quadam eximia caritate.*

justas.

Esta idea de socialización y de una rudimentaria noción de la propiedad (sea del individuo, sea del grupo) es el origen del derecho civil y, por extensión, es la base del sistema de Grocio sobre el derecho internacional, cuya idea principal es la protección del instinto natural en la convivencia armónica que ofrece una sociedad a los individuos. Para garantizar esta socialización pacífica, como Grocio la enuncia y Lauterpacht la entiende (1964: 24-25), no están las leyes en un primer plano jurídico, sino todas las nociones de las que emanan las leyes, así como sus sanciones y vigencia: “abstenerse de lo ajeno, restituir lo robado o tomado de otro, respetar las promesas y pactos, reparar el daño causado y exigir castigo” (Proleg., 8).⁶ Esto es válido tanto para los individuos como para los Estados al haber una relación análoga entre ellos, como apunta de nuevo Lauterpacht: “In fact, one of the most decisive features of the teaching of Grotius is the close analogy of legal and moral rules governing the conducts of states and individual alike” (1964: 26).

Por último, para completar este análisis del derecho natural, es oportuno mencionar cuál es para Grocio la fuente precisamente de los derechos civiles y de las leyes positivas: “La madre del derecho natural es la naturaleza humana (...); la madre de las leyes del derecho civil es la obligación por consenso, es decir, la fuerza cohesiva y coercitiva que ejerce el contrato social” (Proleg., 16);⁷ por lo tanto, los pactos y acuerdos internacionales también derivarían del derecho natural y tienen esa misma fuerza jurídica coercitiva. A este respecto, Weckmann añade: “Cualquier obligación existente bajo la sanción del derecho internacional debe, para tener validez, haberse originado en la voluntad libre y soberanamente expresada del Estado” (1993: 285).

En conclusión, el espacio que Grocio concede al análisis (que hoy denominamos antropológico) de la naturaleza de la guerra ofrece el argumento para esclarecer el prejuicio de que la guerra es inconsistente con el derecho, o bien, de que toda guerra es un mal en sí mismo y, por ende, contrario a la naturaleza humana. De hecho, Grocio distingue entre dos aspectos de la naturaleza humana, los *prima naturae* (principios naturales) y los *consequentia naturae* (derivados naturales), pensando en ellos como dos aspectos de la condición humana; el puro aspecto animal, el primero, y el aspecto racional, el segundo (I, II).

Esta primera aproximación a la esfera del derecho natural responde a la vigencia de los estudios sobre Derechos Humanos y reconocimiento de garantías individuales como mínimos componentes éticos para que los Estados estén en condiciones de realizar una intervención armada. La cuestión ha sido ya tratada por Korab-karpowicz, quien ofrece un panorama iusnaturalista de gran interés para este trabajo en los siguientes términos:

The international legal order which he envisions is not compatible with societies in which the individual human being is not recognized as the primary principle but is rather reduced to a member of a tribe, a nation, or a class; in which the essential elements that constitute human nature, human rationality and sociability,

6 Lat: *alieni abstinentia et, si quid alieni habemus aut lucri fecerimus, inde restitutio, promissorum implendorum obligatio, damni culpa dati reparatio et poena inter homines meritum.*

7 Lat: *nam naturalis iuris mater est ipsa natura (...); civilis vero iuris mater est ipsa ex consensu obligatio, quae cum ex naturali iure vim suam habeat, potest natura huius quoque iuris quasi proavia dici.*

are not recognized; and in which natural law is either not acknowledged or not understood as a moral law (2006: 70).

2.2 La repulsa de la Razón de Estado

En un ensayo acerca del tratamiento de la guerra con respecto al derecho, Norberto Bobbio sostiene que hay cuatro modos de considerar esta relación (Bobbio 1992: 95-109)

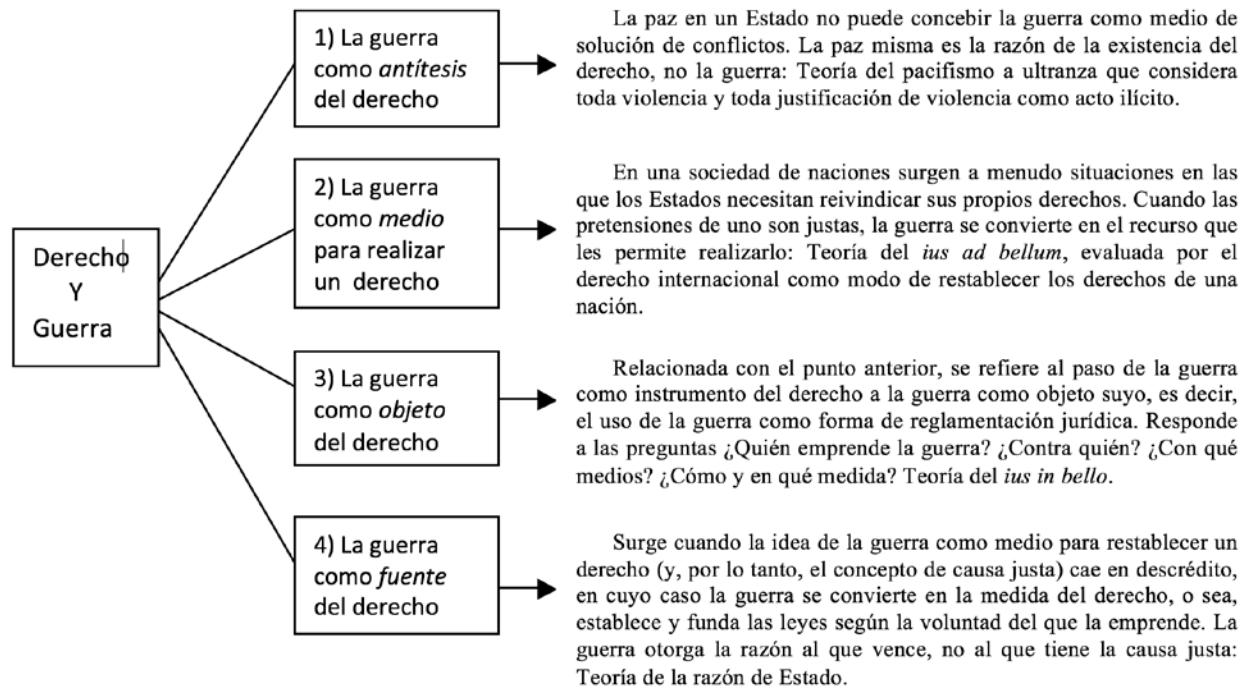


Fig. 1: Matriz Derecho-guerra desde distintos aspectos de relación: antítesis, medio, objeto (o uso) y fuente (o causa).

Estas cuatro propuestas de relación no son cuatro aspectos independientes de este fenómeno jurídico acerca de la guerra, sino que son más bien cuatro puntos de vista distintos para concebir la relación entre los conflictos armados y su valor en el campo actual del derecho.

En este subcapítulo, correspondiente al rechazo de Grocio a la llamada *Razón del Estado*, la atención se centrará en la problemática que tal noción plantea tomando en cuenta el punto cuatro de la Fig. 1, mientras que para el tema siguiente, el del subcapítulo 2.3, correspondiente a las guerras justas e injustas, tomaré en consideración lo expuesto en el segundo aspecto. Se prescinde del tercer aspecto por tratarse de una teoría que, aunque es parte de la noción general del *bellum iustum* de Grocio, no es parte del contenido del presente estudio, lo mismo con respecto al primero.

Cuando Lauterpacht introduce esta característica de la tradición grociana que contradice la razón de Estado, dice lo siguiente: “The recognition of the social and moral nature of

man as the principal source and cause of the law explains (...) his denial of the «reason of State» as a basic and decisive factor of international relations” (1964: 30). Esta idea está presente en todo momento en la ideología de Grocio, totalmente contraria a aquella según la cual para el ente soberano la utilidad misma es una prioridad por encima de toda razón jurídica (*ibid.*: 33; Bobbio, 1992: 109). Grocio expresa el argumento de los defensores de la razón de Estado en los siguientes términos: “Para el rey o el Estado que detenta el poder nada es injusto mientras le sea útil” (*Proleg.*, 3),⁸ lo cual es producto de lo que más adelante expone como prejuicio: “No es sólo creencia popular que la guerra diste muchísimo de todo derecho, sino que también surgen a menudo de los hombres eruditos y avezados palabras que apoyan tal creencia” (*ibidem*),⁹ estas sentencias son una expresión histórica que validaba las acciones militares de los detentadores del poder que no consideran el derecho como una autoridad suficiente para refrenar sus acciones.

Por ende, a la noción de un irrefrenable recurso a las armas, Grocio opone su negativa al derecho a la guerra a menos que haya una causa justificada y validada por las leyes internacionales (Lauterpacht, 1964: 42; Korab-Karpowicz, 2006: 66); esto en lo que respecta a la teoría de la guerra justa, pero, en lo que respecta a la paz, Grocio opone a la razón del Estado todo un nutrido espacio dedicado a los pactos, decretos y obligaciones bajo la divisa de que “los pactos deben ser cumplidos” (*pacta sunt servanda*) y que le ocupará seis capítulos completos del libro II de su *DJBP*.

La guerra es, bajo esta óptica, una excepción, no una regla a la que se deba sentir obligada una nación para solucionar un problema específico; es así que el argumento de la razón del Estado sobre la utilidad de emprender una guerra y de perseguir sus objetivos mediante las armas debería quedar totalmente restringido por esa cadena que es el derecho internacional; para el interés de la vigencia actual, esto equivale a decir que una nación no puede argumentar que no hay otro modo más que la guerra para reclamar un derecho, pues tiene primero que agotar su demanda con recursos diplomáticos o coerción internacional, de modo que tomar las armas sea siempre su última opción.

Para los tiempos de Grocio, se había desintegrado ya la obsoleta idea de un poder absoluto o de un Estado universal y ya empezaba a preverse la desintegración las grandes soberanías totalitarias; ese *imperium mundi* derivó en la idea más particular de Estado, uno que fuera autónomo e independiente de todos jurídicamente. No obstante, aunque los Estados son independientes jurídicamente, no lo son de hecho en otros aspectos, como el comercio, el apoyo internacional o la religión: “Ningún Estado es tan fuerte que no pueda necesitar en algún momento la ayuda de los otros fuera de sí”, afirma Grocio (*Proleg.*, 22).¹⁰ Al parecer, empero, no había entre las naciones un uso adecuado de esa autonomía soberana, puesto que era precisamente la *Ratio Status* el paradigma que tomaba el control en el ambiente internacional postmedieval. Fue esa precisamente la causa que motivó a Grocio a componer su *DJBP*, para crear un modelo teórico de derecho de gentes capaz de expulsar de la mente

8 Lat: *regi aut civitati imperium habenti nihil iniustum quod utile; cfr. DJBP, II, I, I, I, donde hace la diferencia de causas justificadas bajo la idea de lo justo (sub ratione iusti) de las causas bajo la idea de lo útil (sub ratione utilis).*

9 Lat.: *Est tamen non vulgi tantum haec opinio, bellum ab omni iure abesse longissime, sed et viris doctis ac prudentibus saepe dicta excidunt, quae talem opinionem foveant.*

10 Lat: *Nulla est tam valida civitas quae non aliquando aliorum extra se ope indigere possit.*

humana los prejuicios fundados en la Razón del Estado, como él mismo lo confiesa: “Veía por el mundo cristiano una licencia de hacer guerra que avergonzaría incluso a los pueblos bárbaros; por causas leves o inexistentes recurrir a las armas y, una vez tomadas, no tener respeto alguno por el derecho divino o humano, precisamente como si por medio de un permiso se condujera el furor hacia cualesquier crímenes” (Proleg., 28).¹¹ Es precisamente ese furor irrefrenable el que Grocio intenta suprimir y con ello toda la falsa noción de que en el soberano quede la decisión de no justificar sus acciones bélicas.

Volviendo a la idea poco antes mencionada de que la guerra debe ser una excepción y no una norma, tomemos en consideración las siguientes palabras de Lauterpacht: “States claimed the right to resort to war not only in the order to defend their legal rights, but in order to destroy the legal rights of other states” (1964: 36). Esto quiere decir que, para que tenga validez la teoría de la guerra justa, la guerra no debe ser fuente del derecho, sino un medio para restablecer la paz; es decir, la guerra no sirve si tiene por objetivo imponer una ideología o un sistema legal, sino cuando es éste el último medio para preservar o restablecer leyes y libertades. Hablo, obviamente, en función del derecho internacional, del compromiso ético entre las naciones; de ahí también que el paradigma de causas justas para las naciones sea más amplio que el otorgado a los individuos particulares. Bobbio intuye así esta noción de la guerra como excepción y no como norma: “Al hallarse en contraste entre sí, dichos grupos a menudo se encuentran en la situación de presentar reivindicaciones unos contra otros (...). Cuando la pretensión que un grupo hace valer frente a otro es justa, legítima (...), la guerra llevada a cabo para hacerla valer se convierte en un medio para realizar el derecho” (1992: 97-98).

Sin embargo, este argumento a menudo parece débil frente a los teóricos de la razón de Estado, sobre todo si vemos que la historia lo desacredita: la guerra como medio cedió frente a la guerra como fuente del derecho durante los tres siglos que siguieron a las ideas iusnaturalistas y ius-internacionalistas de Grocio (y de sus predecesores escolásticos), hasta que, luego de la segunda guerra mundial, la comunidad de naciones vio la necesidad de restablecer la función del derecho como forma de refrenar las campañas bélicas de las potencias (*ibid.*: 101). Kolb lo verbaliza de la siguiente manera: “Durante los siglos XVII y XVIII, la doctrina de la guerra justa perdió terreno en beneficio de la competencia discrecional de hacer la guerra y del empleo de ésta como instrumento de alta política internacional (...). Esta concepción de la guerra se impone definitivamente en el siglo XIX” (1997: 592) y Korab-Karpowicz: “*Raison d'état* became the main principle of European interstate relations and served as a justification of the methods a number of statesmen felt obliged to affirm in their foreign policy practice” (2006: 56).

El problema de la razón de Estado no ha quedado bien resuelto, tal vez porque sigue siendo mal entendida la naturaleza misma del *bellum iustum* (Schmitt, 2006: 156), como seguramente sucedió en tiempos de Grocio, lo que condujo a que la razón de Estado se consolidara en el incipiente colonialismo que siguió a la Guerra de los Treinta Años (Korab-Karpowicz, 2006: 70) y al hecho de que, como afirma Bobbio desde una perspectiva

11 Lat: *Videbam per Christianum orbem vel barbaris gentibus pudendam bellandi licentiam: levibus aut nullis de causis ad arma procurri, quibus semel sumptis nullam iam divini, iam humani iuris reverentiam, plane quasi uno edicto ad omnia scelera emisso furore.*

diacrónica, “la guerra es, de hecho, un procedimiento que permite tener razón al que vence” (1992: 102).

2.3 Distinción entre guerras justas e injustas

Uno de los mayores problemas de la jurisprudencia internacional, no sólo actual, sino que se ha hilvanado históricamente es el de distinguir entre una guerra justa y una injusta, sobre todo por el conflicto en el que entran los términos justicia y justificación (Santiago, 2001: 155), además de las connotaciones con que se establecen sus respectivas ponderaciones. Sin embargo, es imprescindible remitirse al concepto de causa justa, como lo expresa Yamuchi (2008: 3), pues es este concepto el eje de su doctrina y, más aún, de la actualidad con que se ha recibido su doctrina (Turner, 1983: 21; Jaramillo y Echeverry, 2005: 25).

La dificultad en la práctica se debe a que es una cuestión relativa; es decir, una causa de guerra puede ofrecer motivos tanto para acreditar su validez jurídica como para refutarla, precisamente porque mientras mayor sea la escala de un conflicto bélico, más difusa se hace apreciarla objetivamente, por lo que inevitablemente la cuestión cae en el terreno de la retórica y la interpretación. ¿A qué autoridad se debe recurrir cuando hay que determinar la justicia de una causa? ¿Hay realmente una autoridad objetiva que la valore? Teóricamente existe, pero hasta el mismo Grocio parece tener dificultades para establecerla con absoluta certeza.¹²

Al principio del subcapítulo 2.2 (cfr. *Fig. 1*) se dijo que la guerra puede considerarse como un medio para realizar un derecho, es decir, que la guerra es un recurso al que un Estado acude para restablecer su propia soberanía, lo cual se puede inferir en su famosa sentencia: “Cuando se agotan los recursos jurídicos, comienza la guerra” (II, I, II, 1).¹³ Por ello, una de las aportaciones de Grocio al derecho internacional fue haber ideado una distinción más precisa entre las guerras justas e injustas, no solamente apoyado en la autoridad de sus predecesores (Lauterpacht, 1964: 36-37) y en los trabajos anteriores a él en este aspecto (sin dejar de mencionar la enorme autoridad que concede a los clásicos) (Bobbio, 1991), sino también evaluando objetivamente las diferentes implicaciones éticas que tiene el uso de la violencia; así, pues, Grocio subvierte el concepto de la agresión perjudicial y lo convierte en una herramienta útil para sostener su doctrina bélica como un recurso racional, válido y, sobre todo, consistente (Lauterpacht, 1964: 36), en primer lugar porque se sobrepone a toda condición de irrestrictibilidad, es decir, a toda forma de guerra no justificada; en segundo lugar, la distinción que él hace entre causas justas e injustas sobrepasa las doctrinas precedentes: “In the elaboration of the causes of just war, Grotius made no obvious advance upon the already elaborate treatment of the subject by his predecessors. The merit of his own contribution lies in the clarity and in the emphasis with which he treated the subject.

12 Una interesante reflexión sobre la incertidumbre que subyace en las relaciones humanas y en los asuntos morales nos la ofrece el mismo Grocio en el capítulo XXIII, I, 2 del libro segundo, cuando comienza a hablar sobre las causas dudosas de la guerra, pero que a su juicio vale para cualquier dictamen de *casus belli*. Para cuestiones de recepción en la actualidad y refutación de la doctrina grociana, Yamuchi refiere el testimonio de Wheaton (2008: 5-6), mientras que Jaramillo y Echeverry refieren a Ferrajoli con el mismo propósito (2005: 25).

13 Lat: *Ubi iudicia deficiunt, incipit bellum*. La palabra *iudicia* tiene un amplio espectro de connotaciones, pero se ha optado por traducirla como “recursos jurídicos”, porque básicamente lo que el holandés pretende afirmar es que el conjunto de acciones de derecho que se emplean para restringir la guerra por la vía diplomática o a través de los pactos son recursos que deben agotarse antes de iniciar acciones bélicas.

For a war to be just there must exist a legal cause for it” (*ibid.*: 37).

Para que su panorama general sea claro y para lograr que su doctrina jurídica tenga las mínimas contradicciones posibles, Grocio se muestra explícito y conciso en determinar esta diferencia de guerras justas e injustas a partir el concepto matriz de su sistema: la *injuria*; se trata aquí de la *injuria* en su acepción más simple, es decir, con el significado de toda aquella acción que va contra el derecho (in + ius = contra derecho). La idea de injuria para Grocio conlleva en su mismo concepto el significado de agresión o violencia, pues el Estado que comete injuria lo hace mediante una agresión en contra del derecho de alguien más, por lo que la guerra se vuelve, en última instancia, el medio para defender ese derecho. La defensa, como primera y más notable acepción de respuesta a la agresión, es un rasgo que hombres y naciones soberanas comparten por analogía de acuerdo con Balibar: “El hecho de que, en lo relativo al derecho de entrar en guerra o de hacer la guerra (*ius ad bellum*), puede uno basarse en una *analogía* (que él [sc. Walzer] llama “doméstica”) entre el derecho internacional, cuyos sujetos son las naciones o los Estados, y el derecho penal, cuyos sujetos son individuos privados, puesto que en ambos casos el problema planteado es el de la respuesta violenta a la violencia o a la amenaza contra la vida y la libertad” (2013: 282).

Por lo tanto, el auténtico problema bélico del derecho internacional radica en los otros dos tipos de causas justas de guerra que Grocio identifica bajo la acepción *ob iniuriam factam* (por injuria ya hecha): la de reparar un daño y el castigo. Grocio menciona por primera vez su diferencia con la injuria no hecha en II, I, II, 1., con sus respectivas subdivisiones y contexto.¹⁴ Esta diferencia se funda en el hecho de que la sola defensa no requiere del cometimiento de la injuria, es decir, de la agresión aun no llevada a cabo o de la agresión “potencial”, mientras que tanto la reparación de un daño como el castigo son dos causas en las que la agresión ya fue realizada, o bien, en las que la injuria genera una legítima reclamación.

La reparación de un daño se da con respecto a recuperar lo que es nuestro o lo fue y con respecto a obtener legalmente aquello que nos es debido. El castigo se da con respecto a la culpabilidad del que cometió el daño. Este rubro de la retórica grociana constituye el problema matriz del derecho internacional, como se señaló antes, puesto que estas dos causas de guerra, justas por evidente inclusión dentro de la idea de respuesta a la injuria, son dos propiedades únicamente de la soberanía de los Estados; esto equivale a decir que sólo las naciones tienen capacidad de reclamar algo a otra nación, y también capacidad de castigar a un Estado agresor con el fin de obtener la satisfacción de alguna demanda. El siguiente esquema (*Fig. 2*) aclara la enorme formalidad de este asunto que para Grocio era el paradigma de este tipo de injuria en materia de confrontaciones armadas:

14 A fin de señalar la influencia de Vitoria, un antecedente importante en la doctrina de Grocio, resulta interesante e insoslayable destacar la coincidencia terminológica con que aquél enunció el núcleo de su teoría como la única causa justa de guerra: “La guerra ofensiva se hace para vengar una injuria y escarmentar a los enemigos (...) pero no puede haber venganza donde no ha precedido una injuria y una culpa” (Vitoria, citado por García, 2020: 68).

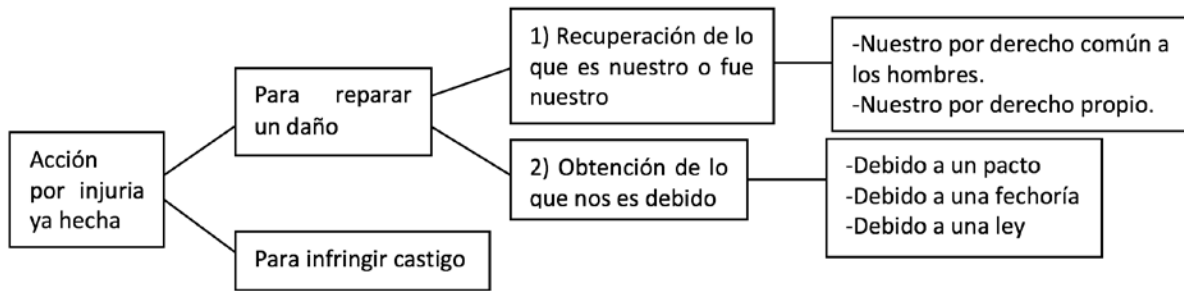


Fig. 2: Ramificación de las causales de guerra justa que se desprenden como consecuencia de la injuria hecha.

Lauterpacht, al respecto, se limita a decir lo siguiente: “The causes of just war are limited to defense against an injury either actually or immediately threatening, to recover of what is legally due, and to inflict punishment. He definitely excludes wars undertaken in order to weaken a neighbor who is a potential threat to the security of the state” (1964: 37). Y Balibar afirma que “la noción de agresión está en el corazón de la utilización moderna de la idea de ‘guerra justa’ (es decir, que identifica la noción de guerra justa con la de guerra defensiva y, con ciertas reservas, *punitiva*, por oposición a la idea premoderna, característica de la transición entre la teología política medieval y la modernidad del Estado, de una guerra ofensiva *justificada por sus objetivos de importancia universal*)...” (2013: 277). Norberto Bobbio coincide con ellos y analiza la función del derecho en la vida bélica de la sociedad contemporánea y confronta las interrelaciones entre derecho y guerra en los siguientes términos: “Pero la *communis opinio* se fue consolidando y precisando sustancialmente sobre la legitimación de los tres siguientes tipos de guerra: 1) la guerra defensiva; 2) la guerra de reparación de un agravio; 3) la guerra punitiva. Los tres poseían un rasgo común específico, el de ser una respuesta a un agravio ajeno, es decir un acto de sanción” (1992: 99).

Entonces es posible afirmar que el punto de divergencia entre guerras justas e injustas estriba en comprender bien el significado de injuria, para interpretar objetivamente las injurias que se dan entre los Estados. La influencia de la triada defensa–reparación–castigo a partir del pensamiento grociano ha llegado hasta la actualidad un tanto desarticulada, pues ya no se amparan al cobijo de la *injuria* como punto de convergencia e ideológicamente sólo ciertas corrientes abrazan la noción de una guerra justa (García, 2020: 71), mientras que en el plano del derecho internacional, la guerra justa penetró mediante una configuración cada vez más sólida del derecho de gentes que terminó por adoptar ciertos aspectos de la doctrina (Schmitt, 2006: 157-158). Esto se debe a que la injuria que Grocio esgrime en el DJBP se entiende como todo acto transgresor con que un individuo o Estado invade un derecho ajeno. Puesto que el holandés no asevera nada fuera del juicio racional, sería incorrecto decir que no hay fronteras bien establecidas que excluyan del espacio de la justa causalidad cualquier otra acción bélica, más aún porque sus fuentes de derecho son los clásicos y a estos suscribe el origen de su doctrina y los usa para ejemplificar sus argumentos a partir de

los patrones lógicos que legaron.

En resumen, Grocio da a entender que todo Estado soberano es capaz de recurrir a la guerra si ésta es justa, y para comprender la justicia de una causa es oportuno remitirse al detallado concepto de injuria que se deduce de su obra, porque ese es un factor determinante para la cabal comprensión de la causalidad que detona un conflicto armado.

2.4 La idea de la paz

Ya se ha ahondado en que la llamada Razón de Estado suele ser una precaria e injusta causa de guerra, puesto que no es la condición del derecho natural la que mueve el conflicto, sino la voluntad de un individuo sin justificación válida. Cualquier nación puede tener motivos para ejercer violencia contra otro, pero el sistema causal de la tesis de Grocio constituye un fundamento adecuado para juzgarlos justos o injustos. Su idea de la paz justa se basa, por ende, en una apuesta por restringirlos; sin embargo, a este respecto se debe tomar primero en consideración la apreciación histórica hecha por Lauterpacht: “International law, in the three centuries which followed *De jure belli ac pacis*, rejected the distinction between just and unjust wars. War became the supreme right of sovereign states and the very hall-mark of their sovereignty” (1964: 39). En el panorama actual, el tema de la intervención armada y la violación de la soberanía es el debate al que estas nociones se han conducido para consolidar el panorama de discusión que aún contiene muchas paradojas (Korab-Karpowicz, 2006: 66-67; Rodríguez, 2014: 235).

De este hecho mencionado por Lauterpacht deriva otro de los grandes problemas para definir adecuadamente la condición de la paz en el mundo contemporáneo: la diferencia militar que existe entre las naciones o, dicho de otro modo, la tendencia general de ciertos Estados a convertirse en potencias, pues en éstas se concentra una notable fuerza bélica que, en muchas ocasiones, deviene hegemónica en el entorno internacional.¹⁵ Siendo tal la tendencia es oportuno decir que los países o pueblos no hegemónicos no podrían permitirse entrar en conflicto con aquellos, aún con una causa justa para hacerlo, sin arriesgarse a la derrota y a ulteriores injurias contra su soberanía (Lejbowicz, 2013: 472-475; Yamuchi, 2008: 19). En tiempos de Grocio, las potencias bélicas eran España, Francia, Inglaterra y el Sacro Imperio, las cuales precisamente tuvieron muchos conflictos entre sí, en primer lugar, debido a su potencial expansionista y, en segundo lugar, debido a la falta de un derecho internacional que regulara la intervención de una u otra potencia o que prohibiera las situaciones en las que se comprometía la estabilidad europea (Hartung, 1964; Parker, 2003). Actualmente, China, Rusia y Estados Unidos tienen ejércitos bien abastecidos y bien financiados, incluso más numerosos que la población civil de otras naciones; estas superpotencias militares actualmente actúan como los principales promotores del derecho

15 Consideréese también, como complemento de esta aseveración, lo que afirma Edgardo Rodríguez sobre la actualidad de la guerra: “Ciertamente, la actualidad de la guerra justa durante el siglo XXI viene planteándose en un momento histórico particular en que resultan menos frecuentes las conflagraciones interestatales y se reduce notablemente el número de bajas militares” (2014: 227). Eso abre la puerta a plantear la hipótesis de que quizá el fin de las hostilidades entre Estados y a gran escala haya sido superado por las restricciones que han impuesto a la guerra tras los casi cuatro siglos desde que Grocio sentó las bases del derecho internacional.

internacional.

En este sentido, la paz en sí no significaría otra cosa que los sistemas legales y políticos impuestos por las potencias de la época. Dos cosas se deducen de ello: la primera, que una paz así sería cambiante (o fluctuante) e invalidaría cualquier concepto o noción del derecho natural acerca de la verdadera justicia o de la soberanía estatal; la segunda, que el derecho internacional o de gentes sería un mero artificio, porque la paz estaría “privatizada”, o sea, en manos de esos Estados y sujeta a las voluntades de estos.

Es por ello que Grocio, analizando la realidad de su tiempo, propone la creación de una comunidad de naciones y declara la necesidad de establecer un derecho por encima del perteneciente a cada Estado soberano (Lejbowicz, 2013: 456). Weckmann lo expone en los siguientes términos: “Grocio dedicó largos años de su vida a estudiar el inmediato problema resultante del choque de una o varias de esas potestades universales, de esas soberanías estatales, que se encontraban ya en el s. XVII sin control superior alguno...” (1993: 268). Sobre esta línea de razonamiento, se infiere no sólo que se requiere de una responsabilidad ética por parte de las potencias, sino también que, si ésta se ejerce en aras de la justicia, el resultado sería la defensa de los intereses y derechos de otra nación (o naciones) contra las agresiones que puedan sufrir. Con ello, se garantiza la efectividad de una intervención armada justa y el restablecimiento, no la creación, de su sistema jurídico.

Actualmente, la idea de la paz apela a la no-violencia como forma de garantizar el desarrollo de los derechos de los hombres y de las naciones, así como a establecer un discurso que criminalice cualquier apología de la guerra. Cabría preguntarnos, empero, si es la no-violencia un sinónimo de paz o, en todo caso, la condición más honrosa a la que la humanidad puede aspirar en materia de conflictos armados (Yamuchi, 2008: 18). El pacifismo a ultranza falla precisamente en la concepción grociana de la injuria o, como la denomina Walzer, la agresión;¹⁶ si todos los seres humanos, como ya he dicho, tuvieran la misma sensibilidad con respecto a la justicia o, dicho de otro modo, si todos ejercieran la justicia de manera homogénea, esa idea de paz absoluta derivada de un pacifismo a ultranza sería verosímil y, por ende, no habría necesidad de pelear en guerras por el simple hecho de que ningún Estado sería propenso a cometer agresiones. Pero, puesto que las guerras son necesarias y el uso de las armas es una condición iusnaturalista válida, se torna verdadero el principio establecido por el mismo Walzer acerca de la asequibilidad de la paz, sobre todo porque explica el metódico diseño que Grocio hizo en el plan general de su obra en torno al *jus ad bellum*: “La limitación de la guerra es el comienzo de la paz” (Walzer, 2001, 440).

Por ende, una paz en términos relativamente estables es asequible bajo una garantía de seguridad internacional, producto de una responsabilidad internacional a la que los intereses de una nación o un grupo de ellas no pudieran afectar en virtud a un diseño infalible.

16 Walzer define la agresión como “el crimen de guerra”, porque interrumpe una “paz con derechos”. Para mayor información, véase Walzer, Michael. *Guerras justas e injustas*. Trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. España, Paidós, 2001, p. 89. Resulta interesante esa idea de “paz con derechos”, pues en ello señala que la paz va más allá de la ausencia de combates u hostilidades, reforzando así mi observación sobre la inexactitud entre paz y pacifismo o entre paz y ausencia de conflictos.

3. Conclusiones

De la hipótesis iusnaturalista de la guerra en la obra de Grocio se infiere una distinción entre dos tipos de agresión: la ejercida a nivel biológico, en la que los mecanismos de defensa y ataque de los seres vivos han jugado un rol imprescindible en la evolución, y la ejercida en un plano racional que implica la formación de sociedades pacíficas, sobre la cual el jurista holandés cimienta su modelo causal que después llevará a conceptualizar la noción de injuria como elemento matriz para distinguir guerras justas e injustas.

De hecho, derivado de ese análisis y conceptualización de la injuria como agresión dirigida e injustificada, Grocio distingue sólo tres causas por las que un Estado justifica legítimamente una guerra: 1. La legítima defensa, 2. La reparación de un daño o la exigencia de lo que nos es debido, 3. El castigo a los infractores. Este aspecto de la justificación de la guerra es un problema que adquiere particular relevancia en la actualidad, ya que la recepción de esta teoría ha seguido un camino indirecto y ha fomentado la estigmatización del uso de la violencia, sobre todo en lo concerniente al modelo de razón de Estado que permeó los conflictos de la modernidad.

Los cuatro aspectos de la justificación de la guerra en los que se ahondó en el presente artículo permiten tener un mejor panorama de lo que a causas justas corresponde. Por ende, al exponer las aportaciones de Grocio y lo que se ha comentado sobre él, es posible visualizar avances cada vez más concretos y adecuados para comprender la naturaleza de la guerra, las limitaciones de sus causas, sus vías de restricción y las implicaciones de usar la violencia para neutralizar la injuria.

Las aportaciones de la antigüedad clásica a la justificación de la guerra, a través de la recepción de la tradición filosófica y jurídica, son de especial interés para comprender el alcance de Grocio; estuvieron vigentes en su tiempo y en su obra adquieren una consideración de máxima relevancia, ya que fungen como su respaldo al momento de garantizar argumentos de autoridad que hayan ya considerado las situaciones diversas bajo las que se emplea el uso de la violencia. En este sentido, los argumentos de Grocio comunican con la actualidad de la guerra un conjunto de saberes que ha madurado a través de su *DJBP*; se hace evidente la necesidad de ulteriores estudios que ahonden sobre este aspecto.

Grocio, en este sentido, se sitúa en una posición de crítico de su tiempo a través de la reinterpretación del conocimiento antiguo en materia de derecho a la guerra, por lo que su obra adquiere así un matiz cualitativa y cuantitativamente científico que no se debe soslayar al momento de diseñar sistemas legislativos eficientes en la cuestión de justificar la guerra. De cara al mundo contemporáneo y al valor ambiguo que ha supuesto la pareja terminológica justicia/justificación, estas cuestiones abren la posibilidad de redefinir nuevas esferas de intervención armada, sobre todo ahora que ya existe una sociedad de naciones y un derecho internacional capaz de juzgar causas bélicas y coaccionar a Estados agresores.

Hace falta, sin embargo, que los mecanismos de control, los contrapesos y los frenos que se tienen en su diseño no se vean restringidos a o condicionados por cuestiones de naturaleza unidireccional, sesgada e injusta. De hecho, la paz para Grocio está determinada por un modelo efectivo de coerción internacional, aunque históricamente los sistemas de seguridad internacional aún arrastran serias deficiencias de cara a resolver conflictos bélicos y a imponer a las potencias militarmente hegemónicas restricciones en el uso de la violencia.

REFERENCIAS

- Balibar, E. (2013). “Michael Walzer, Carl Schmitt y el debate contemporáneo sobre la cuestión de la guerra justa” en *Las teorías de la guerra justa en el siglo XVI y sus expresiones contemporáneas*. (Batallion, G., Bienvenu, G. y Velasco Gómez, A., Coord.). México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Bobbio, N. (1991). *Estudios de historia de la filosofía: de Hobbes a Gramsci*. (Bayón, J. C., Trad.). España: Debate
- Bobbio, N. (1992). *El problema de la guerra y las vías de paz*. (Binaghi, J., Trad.). España: Gedisa.
- Carpintero, F. (1999). *Historia del derecho natural. Un ensayo*. México, UNAM.
- García, B. (2020). El concepto de guerra justa. Especial atención a su doctrina en la China contemporánea. *Eunomía, Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 64-82.
- Geddert, J. “Natural Rights and History: Hugo Grotius’s Modern Translation of Aristotle.” En Snell, R. J. y McGuire, S. F. (Ed.). *Concepts of Nature: Ancient and Modern*. USA: Lexington Books, pp. 71-90.
- Gómez Robledo, A. (1989). *Fundadores del derecho internacional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Hartung, F. (1964). *Historia de Alemania en la época de la Reforma, de la Contrarreforma y de la guerra de los Treinta Años*. (Gerhard, C., Trad.). México: UTEHA.
- Hugonis Grotii. (MDCCXX). *De jure belli ac pacis libri tres, in quibus jus naturae et gentium, item juris publici praecipua explicantur*. (Barbeyrac, J., Ed.). Amsterdam: Jansonio-Waesbergios.
- Jaramillo, J. y Echeverry, Y. (2005). Las teorías de la guerra justa. Implicaciones y limitaciones. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 3(2), 9-29.
- Kolb, R. (1997). Origen de la pareja terminológica ius ad bellum/ius in bello. *Revista Internacional de la Cruz Roja*, 22(143), 589-598.
- Korab-Karpowicz, W. (2006). In Defense of International Order: Grotius’s Critique of Machiavellism. *The Review of metaphysics*, 60, 55-70.
- Lauterpacht, H. (1946). “The grotian tradition in international law”. En *The british year book of international law*. (Lauterpacht, H., Ed.). Reino Unido: Oxford University Press.
- Lejbowicz, A. (2013) “Reconfiguración de la guerra justa en el derecho internacional contemporáneo”, en *Las teorías de la guerra justa en el siglo XVI y sus expresiones*

contemporáneas. (Batallion, G., Bienvenu, G. y Velasco Gómez, A., Coord.). México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.

- Margadant, G. (1960). *El significacdo del Derecho Romano dentro de la enseñanza jurídica contemporánea*. México, UNAM.
- Parker, G. (Ed). (2003). *La Guerra de los Treinta Años*. (Romero Álvarez, D., Trad.) Madrid: Papeles del tiempo.
- Pigrau, A. (2009). *Guerra y paz: la evolución del derecho internacional*. Barcelona: Universitat Rovira i Virgili.
- Rodríguez, E. (2014). Guerra justa. *Eunomía, Revista en Cultura de la Legalidad*, 6, 224-237.
- Santiago, T. (2001). *Justificar la guerra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Schmitt, C. (2006). *El nomos de la tierra en el Derecho de Gentes del “Jus publicum europaeum”*. (Schilling, D., Trad.). Argentina: Editorial Struhart y Cía.
- Turner, J. (1983). Grotius’ Use of History and Charity in the modern Transformation of the Just War Idea. *Grotiana*, 4(1), 21-34.
- Walzer, M. (2001). *Guerras justas en injustas*. (Fernández Aúz, T. y Eguibar, B., Trad). España: Paidós.
- Weckmann, L. (1993). *El pensamiento político medieval y los orígenes del derecho internacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yamuchi, S. (2008). New Just War Theory of the 20th Century: the Rebirth of Grotius and the United States. *Hitotsubashi Journal of Law and Politics*, 36, 1-20.

.....

Juan Manuel Arriaga Benítez. Profesor de educación Superior y Media superior en Tecnológico de Estudios Superiores de Valle de Bravo, Centro Universitario de Valle de Bravo y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México. Socio fundador de la Organización Ibeoramericana de Retórica. Profesor adjunto en Academia Vivarium Novum. Editor de material de enseñanza del latín en Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, proyecto PIFFyL 2011 004. Email: hector_aquiles_apolo@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7775-0294>

Proceso de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado del sur del Cesar

Adaptation process of victims of forced exhaustion from the south Cesar

Claudia Paola Almeida Quintero^a, Joseph Vicent Castillo Niño^b,
Nathalia Meneses Esteban^c

^a<https://orcid.org/0000-0002-5988-6681>

Universidad Industrial de Santander; Colombia

^b<https://orcid.org/0000-0001-5576-038X>

Universidad Industrial de Santander; Colombia

^c<https://orcid.org/0000-0002-0669-6497>

Universidad Industrial de Santander; Colombia

Recibido: 03-02-2021 | Aceptado: 07-04-2021

Resumen

El objetivo del presente es analizar las experiencias de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado provenientes del departamento del Cesar que residen en el Área Metropolitana de Bucaramanga. Se realizó una investigación de carácter cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas de cara a ahondar en la historia de vida. En los resultados se resalta la reestructuración y modificación de los núcleos familiares, dificultades en el proceso de adaptación por condiciones tanto económicas como culturales, sumado a la falta de respuesta institucional del Estado; se evidencia que el desplazamiento forzado se da con la expulsión de un territorio mediante amenazas a la integridad individual, familiar y colectiva que trae consigo otras problemáticas por la búsqueda de un territorio donde vivir. Esto sumado a la falta de aplicación de la normativa enfocada en esta población, generando consigo procesos de revictimización, abandono, sentimientos de negligencia y afectaciones psicosociales no atendidas por profesionales especializados.

Palabras clave: Desplazamiento Forzado. Adaptación. Experiencias De Conflicto Armado. Reparación Integral.

Abstract

The objective of this present is to analyze the adaptation experiences of victims of forced displacement from the Cesar department residing in the Bucaramanga Metropolitan Area. A qualitative research was carried out through semi-structured interviews in order to reflect on the history of life. The results highlight the restructuring and modification of family nuclei, difficulties in the process of adaptation due to both economic and cultural conditions, added to the lack of institutional response from the State; It is evident that forced exploitation results in the expulsion of a territory through individual, family and collective integrity that brings with it other problems in the search for a territory from which to live. In addition, the lack of application of the regulations focused on this population, generating with it processes of revictimization, abandonment, feelings of abandonment and psychosocial effects not attended by specialized professionals.

Key words: *Forced Displacement. Adaptation. Experiences Of Armed Conflict. Comprehensive Repair.*

INTRODUCCIÓN

Colombia ha estado inmersa en el conflicto armado con diversos grupos armados como grupos subversivos, agrupaciones paramilitares y agentes del Estado por más de 50 años. Una de las representaciones de estas confrontaciones ha sido el desplazamiento forzado, un hecho que transforma la vida de una manera trascendental de las personas que lo han experimentado; se dan adaptaciones complejas a nuevas condiciones económicas, socioculturales y geográficas en las que se dan afectaciones psicosociales, modificaciones estructurales de los núcleos familiares. Una condición agravante es la falta de una respuesta institucional por parte del Estado empeorando la calidad de vida de las víctimas.

Así, en el presente escrito se analiza el proceso de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado del sur del Cesar que actualmente residen en el área metropolitana de Bucaramanga. Acorde a este objetivo se partió del conocimiento de sus experiencias previas que dieron paso al desplazamiento forzado, cambios de su formas de vida, sus dificultades en el proceso de adaptación y el papel del Estado en el restablecimiento de sus derechos.

Inicialmente, son presentados los referentes teóricos-conceptuales empleados para la investigación como lo es un breve esbozo de las condiciones que permitieron el nacimiento y consolidación del conflicto armado, el desplazamiento forzado como una representación de la confrontación y el proceso de adaptación de las víctimas de este hecho. Luego, es enunciado el abordaje metodológico partiendo de entrevistas semiestructuradas de cara a evocar la historia de vida. En el apartado de hallazgos se identifica las experiencias previas y durante el desplazamiento forzado, la existencia de amenazas individuales y colectivas a las víctimas, las dificultades en el proceso de adaptación tanto en el ámbito económico como cultural sumada a las reconfiguraciones de los núcleos familiares producto de la violencia y las falencias del Estado en el proceso de acompañamiento y cumplimiento de las garantías y derechos de las personas vulneradas por el conflicto armado. Por último, son planteadas las conclusiones producto de la investigación resaltando el papel que puede jugar la historia de vida para poder identificar las afectaciones producto del desplazamiento forzado y el proceso de adaptación en su nuevo lugar de residencia.

Conflicto armado, desplazamiento forzado y proceso de adaptación cultural

Colombia se ha encontrado inmersa como nación en un conflicto social armado que data más de 50 años producto de la “persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado” (Grupo de Memoria Histórica, 2013: 111). Producto de las constantes confrontaciones entre miembros del Estado, grupos subversivos y agrupaciones paramilitares, hay más de 8 millones víctimas de desplazamiento forzado. Se ha logrado evidenciar que el conflicto se presentó de manera heterogénea en el territorio nacional; los departamentos con mayores afectaciones son Antioquia, Cauca, Valle del Cauca, Nariño,

Cesar, Norte de Santander, Santander y Meta que conjuntamente agrupan el 48% de las víctimas del país (Giraldo, 2017).

El Cesar se encuentra ubicado en el nororiente del país, limita con La Guajira y Magdalena, Bolívar, Santander y Norte de Santander y la República Bolivariana de Venezuela. En este departamento se cuenta con un aproximado de 411.268 casos de desplazamiento forzado de los cuales, 20.306 son de Aguachica y 9.016 de San Alberto (Registro Único de Víctimas, 2021). De estos dos municipios es la procedencia de las personas participantes de la investigación.

Ahora, es necesario comprender este hecho victimizante. Autores como Ibáñez y Moya (2006), denotan que es nombrado desplazamiento forzado a aquellas salidas sin previa organización del lugar de origen lo cual, genera un abandono de las posesiones como lo son las tierras, los muebles y/o animales, estas salidas generan una pérdida de vínculos familiares y sociales. Esta práctica se centra en el apoderamiento de tierras y propiedades, una búsqueda de control territorial y dominio sobre los pobladores; adicionalmente, trae consigo el aumento de los índices de desigualdad, sumado a pérdidas materiales y simbólicas. Lo anterior, se sustenta en la definición de desplazamiento forzado presentada en el informe ¡Basta Ya! por el Grupo de Memoria Histórica (2013):

En Colombia, el desplazamiento forzado —delito de lesa humanidad— es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Sucede así con el narcotráfico y sus estructuras de financiación, que han sido definitivos en la sostenibilidad y agudización de la violencia sociopolítica en diferentes regiones del país. Por supuesto, no se puede dejar de lado intereses provenientes de sectores empresariales que también han contribuido a propiciar el desalojo y apropiación de importantes territorios. (p.71)

Por su parte, desde la antropología se genera una nueva perspectiva acerca de la experiencia negativa, enmarca profundamente en la vida de las personas víctimas, quienes al ser despojadas de todo aquello que les permitía configurar una identidad personal y comunitaria, se ven en la necesidad de reconfigurar su vida en un medio adverso y deben buscar nuevas alternativas de vida, esto es, asumir nuevas actividades tanto laborales para su sustento de vida, como para la construcción de su nuevo entorno y a la vez intentar establecer nuevas relaciones interpersonales en el lugar donde habitarán (Cuchumbé y Vargas, 2007).

Posterior al desplazamiento se da un proceso de adaptación de los individuos a un nuevo territorio entendiendo este como un espacio geográfico que presenta una pluralidad cultural con diversidad de pensamientos. Sumado al deterioro generalizado en las condiciones de vida y la incapacidad en algunos de recuperar los niveles de bienestar que gozaban antes del desplazamiento (Ibáñez y Moya, 2006).

La adaptación es el comportamiento de la persona que es moldeado por hechos en el campo interpersonal para lograr la integración armoniosa del comportamiento con otros estímulos en los diversos campos tales como los psicosociales y económicos (Jiménez y López, 2011). En otras palabras, se refiere a “un proceso de aprendizaje social y se asocia al tiempo de residencia, a la distancia cultural existente y a la cantidad de contacto con los miembros de la cultura de acogida.” (Benatuil y Laurito, 2010: 121). Por lo que según Roy y Andrews (1999), las personas son concebidas como seres holísticos, en donde múltiples partes de estos funcionan como unidad enfocada en cumplir algún propósito, no basarse en una relación tipo “causa-efecto”, es el comprender a las personas bajo un colectivo como grupos, familias, comunidades, organizaciones, y a la sociedad como un todo, no solo como un individuo.

Dentro de este modelo se tiene en cuenta el ambiente, en donde Roy y Andrews (1999), afirman que “son todas las condiciones, circunstancias e influencias que rodean y afectan el desarrollo y el comportamiento de los seres humanos como sistemas adaptativos, con particular consideración de la persona y de los recursos del mundo “ (p. 31). Acorde a esto, la llegada a un espacio territorial en que hay presencia de nuevas formas de ver la realidad, diversidad de culturas y costumbres, implica que el individuo genere un cambio en sí mismo para la aceptación de la nueva perspectiva que enfrenta y con la que es necesaria la habilidad del sujeto para superar las adversidades que encuentre en su nuevo entorno cultural. Para lograr esto es necesario según Benatuil y Laurito (2010), pasar por tres fases previas, una adaptación psicológica entendida como la satisfacción con su nuevo entorno y su posterior aceptación; un aprendizaje cultural, donde se adquieren nuevas habilidades sociales las cuales, permiten el proceso de adaptación; el aprendizaje de conductas para el relacionamiento y ejecución de las tareas de carácter social.

Se entiende que hay diversas maneras de presentar o no la adaptación a un nuevo espacio cultural, se destaca que una gran parte de este proceso está regido por las capacidades de auto-reconocimiento de los sujetos y su habilidad de relacionarse y asimilarse con la cultura local.

METODOLOGÍA

La investigación realizada fue de carácter cualitativa donde se empleó la historia de vida para analizar las experiencias de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado provenientes del departamento del Cesar que residen en el Área Metropolitana de Bucaramanga. En sí, la historia de vida es una “estrategia de la investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales” (Barreto y Puyana, 1994: 1). Este tipo de método de investigación tiene la capacidad de manifestar y evidenciar las experiencias cotidianas sumado a las estructuras sociales, tanto formales como informales de los sujetos (Ferrarotti, 2007). Con ello, permite conocer el proceso de adaptación tanto social-cultural como económico de las víctimas.

Por ende, la investigación se fundamentó en lo propuesto por Rodríguez, Gil y García (1999), a partir de cuatro (4) fases las cuales fueron: preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Es de mencionar que la investigación cualitativa no debe ser comprendida estrictamente lineal puesto que está sujeta a cambios en medio del proceso.

En la etapa preparatoria se realizó una fase reflexiva de búsqueda y recolección de información bibliográfica teórica y metodológica relevante para la investigación. Se establecieron como ejes de análisis la experiencia de desplazamiento forzado; las implicaciones y repercusiones del hecho victimizante en los sujetos y las dificultades en sus procesos de adaptación tanto en lo sociocultural como en lo económico y el papel que ha jugado el Estado colombiano. Dentro de las herramientas de recolección de información se empleó la entrevista semiestructurada pues “se pretende mediante la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado” (Tonon, 2019: 48). Se construyó una propuesta de guión para facilitar el diálogo entre entrevistador(a) con los actores clave acorde a las categorías seleccionadas. Cada entrevista contó con una base de 15 preguntas abiertas para obtener la mayor información posible las cuales, fueron divididas en tres secciones, cada una de ellas con preguntas propias para la categoría a investigar teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos que guiaron el proceso de investigación.

Para el proceso de validación de los instrumentos de recolección de información se dio un proceso de validación por jueces, pues la propuesta de entrevista fue evaluada por dos profesionales con experiencia en la temática. Una vez emitidos los juicios se realizaron modificaciones estructurales y formales debido a que se dieron cambios de orden, contenido, redacción y se agregaron más preguntas para profundizar en aspectos específicos acordes a la investigación.

Ya re-diseñado el instrumento se dio una prueba piloto de carácter empírico para conocer el grado de comprensión y aceptación o rechazo de las preguntas. El resultado de esta prueba piloto fue satisfactorio, la persona entrevistada evidenció facilidad para entender las preguntas, se dieron cambios en el orden de algunas de ellas dando paso a la versión definitiva.

Estas categorías fueron: la experiencia en la que se observan situaciones y/o grupos como amenazas, sentimientos de peligro, organizaciones, tejido social, retornos o costumbres; la adaptación en lo que se ven redes de apoyo, permanencia, cambios de estructura familiar, movilizaciones y los mínimos de vida a los que se enfrentaron los entrevistados; y el papel del Estado en lo que se tiene interés sobre la protección, al atención, la reparación y estabilidad económica.

Con lo anterior, buscando dar respuesta a los objetivos específicos de conocer el proceso de adaptación económica y social de las víctimas de desplazamiento forzado que habitan en el Área metropolitana de Bucaramanga -AMB- y el de describir el papel del Estado en el proceso de adaptación de las víctimas de la AMB. Así, cumplir con el objetivo general de analizar las experiencias de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado provenientes del departamento del Cesar que residen en el Área Metropolitana de Bucaramanga -AMB-.

Entre los criterios de selección empleados para la participación de actores clave en el

proceso investigativo se especificó el ser víctimas de desplazamiento forzado desde algún municipio del sur del departamento del Cesar.

En la etapa de trabajo de campo se dio lectura al consentimiento informado antes de iniciar la entrevista en el cual, se presentaban los objetivos, riesgos, beneficios y alcances del proceso investigativo. Los encuentros con los actores claves se dieron entre mayo y julio de 2019 en diversos puntos del AMB. Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas y posteriormente transcritas. También, se empleó el diario de campo, imperante para los investigadores como medio para complementar la información obtenida.

En la etapa analítica se analizaron las entrevistas mediante tres bloques; la causa del desplazamiento, el proceso de adaptación en un nuevo territorio y el papel del Estado en el proceso de adaptación de las víctimas. En este momento se dio una reducción de datos: iniciando con la separación de unidades según tipo de instrumento, es decir, el número y clasificación de entrevistas y diarios de campos. Luego, una codificación y categorización esto con el fin de dar una facilidad en la organización de los datos, el tipo de instrumento posee un código propio para poder ser diferenciado del actor clave con características propias como el sexo, el municipio de procedencia y algunas particularidad de la persona (Ver Tabla 1). Se dió por último la disposición y transformación de datos de cada segmento empleable para la investigación con un proceso de saturación mediante los diarios de campo y perspectivas teóricas. Toda esta fase fue acompañada por el uso del software Atlas Ti®versión 7.1.7.

Tabla 1. Personas entrevistadas

Personas entrevistadas	Codificación	Fecha del encuentro
2 mujeres	Mujer de Aguachica _E	18 de junio de 2019
	Mujer de Aguachica _H	27 de mayo de 2019
3 hombres	Hombre de San Alberto _P	26 de julio de 2019
	Hombre de San Alberto _T	26 de julio de 2019
	Hombre de San Alberto _A	31 de julio de 2019

Elaboración propia

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a un proceso de categorización por parte de los investigadores, el objetivo de este procedimiento fue obtener la información más importante, lo cual dió como resultado una matriz categorial donde fueron plasmadas las principales categorías emergentes.

Por último, una vez finalizada la investigación se realizó la socialización de los datos obtenidos con todos los participantes con tal de dar mayor veracidad a la información completando así la fase informativa.

Dentro de la investigación cualitativa se cuenta con criterios de rigor que posibilitan la mejora en la calidad del estudio. Uno de ellos es la validez como una perspectiva correcta para la interpretación de los hallazgos, revisión de los métodos y herramientas empleadas

en la obtención de información, otro es el de aplicabilidad como la posibilidad de emplear el estudio como respaldo en otros contextos específicos (Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo, 2012).

RESULTADOS

Los actores claves del proceso fueron víctimas de desplazamiento, provenientes del departamento del Cesar entre 1992 y 2000 que actualmente residen en el AMB desde la ocurrencia del hecho victimizante. La selección de personas se dio por ser dos de los municipios más afectados del Magdalena Medio por el conflicto social armado. En el presente estudio participaron tres (3) hombres provenientes de San Alberto y dos (2) mujeres de Aguachica. Es de mencionar que el AMB ha sido una ciudad receptora de víctimas de los municipios y departamentos cercanos. Algo en común entre dichas personas fue el actor armado que motivó el desplazamiento forzado, los paramilitares.

Experiencia de desplazamiento forzado - “Si usted no se va, los matamos”

La principal causa del desplazamiento forzado de los participantes del proceso de investigativo fue la amenaza contra la integridad de los sujetos. Estas acciones se dirigen a los individuos y sus familiares, lo cual, implica una correlación de esta advertencia con el hecho de movilización involuntaria. Mediante los relatos se evidenció que existieron diferentes tipos de amenazas en contra de las personas partícipes, como lo describe el siguiente relato:

A Luis Fernando le hacían amenazas por escrito y por teléfono. Mientras vivimos en Aguachica continuamente le llegaban cartas amenazándolo, tanto por parte de la guerrilla como de los paramilitares que tenían dominio en esa zona. Por esta situación fue que mis hijos y yo nos vimos obligados a desplazarnos hasta Valledupar buscando seguridad y protección para mi familia (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_E, 18 de junio de 2019).

El desplazamiento forzado de estas personas se encuentra enmarcada en una disputa entre sectores por el control de un territorio entre los diversos actores armados del conflicto social armado. Por lo que las amenazas están directamente relacionadas con el control de la tierra que está acompañado por un actuar violento que genera desplazamientos principalmente en los pequeños municipios y zonas rurales (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009). El desplazamiento es una respuesta ante la posibilidad latente de daño físico y emocional sobre los individuos y sus allegados, viendo así, la salida repentina como la opción más factible para conservar su vida. A causa de las amenazas, los y las informantes claves se encontraron en condiciones de riesgo constante sumado a un incremento del nivel de estrés ante personas desconocidas:

Casi no podíamos salir de la casa por el miedo que nos daba las amenazas. Antes de salir mirábamos por la ventana a ver si en la calle había alguna persona sospechosa. Siempre fue una situación de riesgo, y mi mayor temor era porque, para esa época, mis hijos estaban muy pequeños (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_E, 18 de junio de 2019).

Estas víctimas presentan una constante en el mecanismo empleado por sus victimarios para obligarlos a desplazarse del territorio en el cual refarasidían, en esta ocasión, agrupaciones paramilitares son las ejecutoras de este hecho victimizante. Estos grupos han empleado -y emplean actualmente- un vasto repertorio de violencias dentro de las cuales se encuentran las amenazas (Grupo de Memoria Histórica, 2013). Así, el desplazamiento forzado está directamente relacionado -no en todos sus casos- con amenazas directas al individuo y su núcleo cercano como mecanismo de presión para el abandono inmediato del lugar de vivienda. Producto de las amenazas y el desplazamiento se generan *sentimientos de peligro, angustia y temor* en los sujetos, además, sus familiares no se ven exentos a estas sensaciones, así se narra:

Después de la muerte de mi esposo, tuve que volver en varias ocasiones a Aguachica para resolver algunos asuntos personales, pero como siempre mantuve el temor de que me vieran allá, solo le avisaba a una amiga para que me hiciera el favor de recogerme en el terminal, me acompañaba a las diligencias y trataba de devolverme el mismo día porque no quería exponerme (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_E, 18 de junio de 2019).

Este no fue el único relato en el que se presencia un sentimiento de peligro dada a las amenazas recibidas con anterioridad, como logra evidenciar en los participantes en medio de las entrevistas:

Pues yo les cuento la verdad, a mí no me da tanto temor porque uno tiene un poco claro la situación, pero mi esposa sí, mi esposa sí y aquí había muchas personas, compañeras y compañeros que entre ellos no se ponían de acuerdo “bueno ¿por qué pasó esto?” y eso también traía conflictos internos entre los núcleos familiares (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_P, 26 de julio de 2019).

El sur del Cesar, especialmente San Alberto ha sido un escenario de disputa territorial en el proceso de acumulación de tierra y la presencia del paramilitarismo donde los procesos sociales y políticos se vieron fuertemente atacados por la apuesta contrainsurgente (Castellanos, Castillo y Latorre, 2021). Los sentimientos evidenciados en líneas anteriores se vuelven una constante en los casos de desplazamiento forzado como se logra percibir en la siguiente experiencia:

Cuando llaman a la casa y dicen que “ya sabemos dónde están estudiando sus hijos”. Ellos tenían 1 y 2 añitos, estaban muy chiquilines. Ya era una situación de peligro, donde también nos estaban amenazando a toda la familia, no solamente a mi esposo por ser alcalde sino a la familia completa que era nosotros, mis hijos y yo. (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_E, 18 de junio de 2019).

Como se ha mencionado, el ser amenazado ya sea de cualquier tipo en el conflicto armado genera sentimientos de peligro en los individuos y en los integrantes de su familia. Así, con las amenazas constantes crean sentimientos de peligro y/o temor no solo en los individuos sino también en su núcleo familiar, generando un estrés colectivo en la familia, además de fomentar un ambiente de precaución ante cualquier circunstancia (Grupo de Memoria Histórica, 2013). Se puede resaltar que son muchas las emociones que se producen y en las cuales sobresalen el temor, miedo y la angustia por la incertidumbre de lo que está sucediendo alrededor. De igual manera, las personas que son víctimas de desplazamiento enfrentan una dificultad referente a las costumbres que practicaban en su lugar de procedencia las cuales, no son compartidas en el nuevo lugar que se habitan.

Proceso de adaptación de víctimas de desplazamiento - “Unos por un lado, otros por otro lado”

Los sujetos en situación de desplazamiento se enfrentan a cambios efímeros tanto en lo económico como en lo social debido a un hecho victimizante, en su mayoría relacionado directamente con el homicidio de algún integrante del núcleo familiar o porque su integridad física está en riesgo. Así, la movilidad involuntaria como consecuencia del desplazamiento es entendida como el abandono forzado de un territorio, una ruptura del tejido social sumado a una falta de ingresos económicos, lo cual, imposibilita al individuo adaptarse a un nuevo espacio cuyo fin es escapar del peligro. Dado el caso que, el nuevo lugar de residencia sea cercano al lugar de procedencia existe la posibilidad de verse nuevamente amenazado, tal afirmación se ve evidenciada en el siguiente relato:

Pues una de las razones cuando estuve aquí en Bucaramanga. Fui víctima por amenazas acá, me van a querer llevar para otro lado, no fue posible conmigo pues, tuve que desplazarme a Bogotá, y de Bogotá ya fueron por cuestiones de trabajo con la comunidad, organizar la gente, que hemos estado por ahí en ese tema, hice parte de la mesa Nacional de participación. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_T, 26 de julio de 2019)

Ahora, el hecho del desplazamiento de un territorio no asegura con totalidad estar fuera de todo peligro, algunas de las personas son revictimizadas ocasionalmente por los mismos sujetos con el fin de asegurar su no retorno. Es preciso mencionar que, si bien la movilidad hace parte del proceso que permite al individuo adaptarse a las limitaciones, escapar del peligro en búsqueda de condiciones de vida (Ruiz, 2011). En estos casos no es evidente el papel que juega el Estado en la posibilidad de adaptación a un nuevo espacio territorial

incumpliendo por lo establecido en la ley 1448 de 2011 en materia de seguridad una vez que la víctima inicia su desplazamiento. Adicionalmente, se encuentran los mínimos vitales que hacen referencia a las posibilidades que poseen las víctimas de desplazamiento de acceder y satisfacer necesidades como lo son la alimentación, el vestuario, la salud, la educación, la vivienda y la recreación, con la finalidad de garantizar el derecho a la dignidad y el libre desarrollo consignado en la jurisdicción colombiana. Sin embargo, el Estado se queda corto frente la atención brindada, generando que los desplazados atraviesen por situaciones donde sus necesidades básicas están insatisfechas:

Hay unos días que se ve a gatas para conseguir la comida, una cosa era, mi trabajo y mi buena casa en san Alberto ¿sí? Mi buen medio de transporte y mejores recursos ¿sí? Cuando uno no necesitaba para la casa. Hoy en día a uno le ha tocado recortar muchos alimentos, volver a lo que era anteriormente por allá en el campo, a lo más baratico ¿sí? Para poder suscitar y pues yo si no me hago nadie lo hace por mí. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019)

Las víctimas se ven expuestas a desarrollar nuevas habilidades para lograr adaptarse mediante esfuerzos propios en una búsqueda por obtener los medios de subsistencia que se han visto limitados. Producto de esto, se presentan alteraciones en los ingresos lo que imposibilita la adaptación a un nuevo lugar de residencia afectando aún más con su calidad de vida (Patiño y Herrán, 2012). Por lo tanto, están condicionados a aceptar contextos laborales fuera de sus áreas de desempeño, con baja remuneración o incluso puesto en los que se encuentran sobre calificados. Todo esto producto de la vulnerabilidad que representa la ausencia de los mínimos de vida:

A ella le dio muy duro (la hija). Pues a todos no dio igual; eso de que lo saquen a uno del trabajo y pierda todas las condiciones después de tanta lucha. Pues a ella le dio muy duro, pero ella tenía mucha experiencia en eso y muchas amistades en el área de la salud y logró conseguir trabajo por 10 años en la clínica Bucaramanga. En esa época cuando era una buena clínica porque ahí era donde nos atendían todos los trabajadores de la empresa y después ahí tuvo una sacada de personal y ahí salió ella ahora trabaja otra vez en un laboratorio por medio tiempo y un salario de miseria, pero ahí nos ayudamos, ella con miseria y yo también pero ahí nos ayudamos. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_P, 26 de julio de 2019)

Uno de los principales retos de adaptación al que se enfrentan las víctimas es el cambio de las redes de apoyo preestablecidas a lo largo de su vida consecuencia del hecho victimizante. Estas redes, están compuestas por personas significativas, que además brindan ayuda y acompañamiento, tanto de tipo material como emocional. En este sentido, la pérdida significativa se refiere al asesinato de familiares y con esta, la destrucción de

proyectos de vida individuales, familiares y comunitarios e implicó procesos de adaptación y restablecimiento que obligan a asimilar a los afectados la violencia como parte de su realidad (Ochoa y Orjuela, 2013). Así, este apoyo es determinante para el bienestar subjetivo, ya que el individuo se sienta respaldado, con mayor resistencia al estrés y más satisfecho consigo mismo, siendo fundamental para proponer estrategias de afrontamiento adecuadas según la situación. Adicionalmente, estas personas se ven enfrentadas a cambios en las redes de apoyo entre las víctimas difieren en cada caso para brindar un acompañamiento que facilite el proceso de adaptación, algunos perciben mayor apoyo para sobrellevar el cambio, por parte de sus familiares más cercanos. Así lo mencionan:

Adaptarse uno aquí, casi que mendigando que no había de dónde, fue muy complejo, a mí por lo menos no me fue tan duro, duro, duro, duro porque aquí en Bucaramanga está casi la mayor parte de mi familia y me ayudaron y me colaboran mucho. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_ P, 26 de julio de 2019)

Para otras víctimas, estas redes contribuyen para aceptar y facilitar la aculturación y resocialización, donde se ven involucradas características psicosociales como el cambio de actitudes, pensamientos y valores la apropiación de nuevas normas sociales y así mismo las habilidades de relacionamiento, también los cambios en referencia a la incorporación para el ajuste o adaptación al ambiente. En otras palabras, este proceso realiza énfasis en los sujetos como constructor de su realidad, descrito como:

La manera que encuentran las víctimas de salir adelante el frente a sus propias acciones, como hacen ellos mismos para salir de la situación en donde están, o con ayuda de sus familiares, de sus amigos, su círculo más cercano. (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_H, 27 de mayo de 2019).

Asimismo, algunas de las víctimas encuentran apoyo y protección más allá de sus redes primarias, como resultado de la empatía, la convivencia y afinidades. El desplazamiento refleja las modificaciones que se pueden presentar en las redes de apoyo a partir del desplazamiento, donde la cotidianidad y percepción no será la misma, a pesar del apoyo, pero sí representa uno de los motivos fundamentales para la reconstrucción del entorno de los sujetos. De igual manera, estas redes se pueden convertir en sistemas de apoyo social, que es un elemento indispensable para que los individuos compartan sus problemas y experiencias. (Álvarez y Guzmán, 2013). Es decir, el papel que desempeñan estas redes de apoyo es de soporte tanto emocional como económico, además, cumplen un factor de motivación o respaldo que posibilita o no el proceso de adaptación de las víctimas de desplazamiento forzado. Adicionalmente, la familia no se ve exenta de cambios, a pesar de ser el primer círculo social de pertenencia de las personas, en el que encuentran inmersos aspectos básicos que brindan afecto, apoyo, protección y seguridad.

Para las víctimas de desplazamiento el núcleo familiar se puede ver amenazados y puede usarse como método de amenazas o incluso presión, para conseguir la movilización. Razones por la cual se generan cambios en las estructuras familiares, que impactan las dinámicas de los individuos e implica consecuencias tanto en sí mismo como en sus demás miembros, entre ellas la pérdida de alguno de los integrantes, la modificación de roles, la separación, el distanciamiento. Todo esto, debido a la situación de amenazas de la víctima de desplazamiento, lo cual, genera inestabilidad e implicaciones emocionales que modifican los proyectos futuros de los familiares, en los que la pérdida queda arraigada debido a los vacíos del lugar ocupado. Así lo menciona una participante cuyo esposo fue asesinado:

Hizo mucha falta el acompañamiento por parte del papá en la crianza de los hijos. Y claro que la pérdida fue terrible. Además, que nos tocó solos los tres, y sin la posibilidad de volver a Aguachica o Valledupar, y pues también de salir adelante. (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_E, 18 de junio de 2019)

También, rupturas inesperadas por amenazas hacia una de sus partes, que no favorecen el proceso de adaptación, sino contribuyen a la ansiedad y desarraigo de las víctimas:

Unos por un lado, otros por otro lado, sin trabajo, sin empleo, yo tengo cuatro, soy padre de cinco hijos ¿Sí? Y ninguno de mis cinco hijos tienen empleo, da tristeza, que digan que un buen empleo o han sido profesionales porque ayudamos a este señor. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019).

Los cambios en las estructuras familiares de las víctimas poseen un impacto claro en las víctimas de desplazamiento, a pesar de que el nivel de impacto varía según las características familiares, es preciso afirmar que es un factor que contribuye en la adaptación de las personas. La capacidad de la familia para reorganizarse después de una adversidad con mayor fuerza y mayores recursos constituye un proceso activo de fortalecimiento y crecimiento, una constante búsqueda de nuevos núcleos y fuentes de apoyo en un territorio desconocido con poca relación con los habitantes (López, 2005; Ramos, 2018). La familia y su composición se ven seriamente afectadas producto de la movilización involuntaria lo cual, genera una reestructuración interna, trayendo consigo cambio de los roles o en otros casos la desintegración del núcleo. Asimismo, el movilizarse de un territorio a otro obligado por diferentes circunstancias, implica resignificar el sentimiento y percepción de pertenencia, el cual influencia los procesos de adaptación y facilitando de este modo, el acoplamiento a dinámicas históricas, culturales y sociales propias del nuevo espacio, con esto, evitar un conflicto de identidad, producto confrontación con los saberes tradicionales fuente de cotidianidad e independencia en el pasado, convirtiéndose en un desafío:

En el cambio de vida, el primer reto fue venirme yo de, prácticamente del campo a la ciudad ¿no? Eso es una situación que es, no tiene uno cuando acabar uno para contar, una persona que esté organizada en un municipio como San Alberto que tuvo tanta productividad, tantos buenos trabajos y las otras vainas. Que se pasaba

mejor, una vida más barata, abrirse uno para la ciudad de Bucaramanga a qué, a mirar pasar carros y a consumir el humo que botan los vehículos ¿sí? Y a mirar calles bonitas, feas, pero el caso es que eso no tiene sentido para uno ver que todo es diferente acá a lo que uno estaba acostumbrado (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019).

La dificultad para la adaptación a un nuevo lugar en el cual vivir, se da por muchas razones como un desacuerdo o contraposición a las costumbres y pensamientos de un nuevo grupo poblacional. El hecho de ser desplazado forzadamente trae consigo el enfrentar la transformación de una forma abrupta las pautas de comportamiento, sus costumbres y una modificación en sus hábitos (Bello, 2004). Por medio de la frecuencia, apropiación del entorno, participación en las relaciones sociales y entre otros, contribuyen a la construcción de identidad la cual, les permitirá a los sujetos posteriormente se convierte en actor participante y por tanto con pertenencia la nueva realidad, esto se ve reflejado:

Me viene a Bucaramanga y me estuve en Bucaramanga un año, no me amañé ya porque uno ya acostumbrado a la vida del pueblito, la costumbre de allá y toda la vaina de lo calientico, y me vine a Girón y aquí en Girón llevo 25 años de estar ubicado y me amañé mucho, gracias a Dios, trabajando con la líder comunal, la organización social, y luchando con las víctimas para que también nos reconozcan todos eso desplazamientos que han hecho este sistema imperante y que todavía sigue con esa terquedad (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019).

A pesar de que las víctimas se encuentran residiendo en una nueva región siguen buscando un lugar que tenga características ambientales y sociales parecidas a las presentes en el lugar de procedencia como mecanismo de una reparación simbólica consigo mismo mejorando con esto su proceso de adaptación. El desplazamiento tiene una incidencia mayor de lo aceptado en la configuración del tejido social, en los sentidos de identidad y pertenencia, en las maneras de vivir las diferencias y las exclusiones, y se manifiestan también, en las prácticas sociales, en las cosmovisiones de las personas afectadas, directa o indirectamente, en los aprendizajes y los aprestamientos para afrontar las situaciones (Naranjo, 2001). Lo cual identifica al sentido de pertenencia como uno de los principales motivos por el cual las personas en situación de desplazamiento no pueden generar una adaptación a un nuevo espacio territorial y relacional. Luego de las amenazas y el hecho de desplazamiento se genera una *ruptura del tejido social* de las personas envueltas en este evento, se tiene como evidencia la narración de unos de los actores clave de la investigación:

Para mí perder mi experiencia, mis amistades, mi familia y la mejor vida que me la pasé en San Alberto, y ver como se rompía ese tejido social producto de mi desplazamiento fue terrible, y ese tejido no volveré a tenerlo, no se puede encontrar en otro lado. Sentir que debía estar alejado de todas esas personas fue

muy duro, querer estar con las personas con la que compartí tanto en mi vida, hechos buenos y malos, muchos recuerdos de esos años y no poder hacerlo genera un sentimiento de tristeza (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_ P, 26 de julio de 2019).

El relato anterior no es el único donde se expone una ruptura del tejido social producto de las amenazas sumado al desplazamiento forzado, como se admite en el siguiente fragmento de entrevista:

Es que es prácticamente dejar todo atrás todo lo bueno y malo que pasé en ese lugar, toda mi familia, amigos, compañeros de trabajo y hasta vecinos, cuando uno es querido en una zona eso duele. Perder todas esas relaciones, que nos quería tanto, eso no lo consigo jamás, eso fue fulminante para mí, fue desastroso para mi vida, no contar con mis familiares y amigos con los que pasé casi que la mitad de mi vida, y si les digo, mucho más que eso (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_ P, 26 de julio de 2019)

En este caso, se logra evidenciar que las víctimas de desplazamiento presentan afectaciones simbólicas incuantificables una vez cometido este hecho victimizante en contra suya y su círculo familiar. Son múltiples las pérdidas producto del desplazamiento forzado en distintos ámbitos, desde lo material hasta lo inmaterial, entre las inmateriales se encuentran la fragmentación del tejido social (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

El papel del Estado - “Yo del Estado no he recibido nada”

El Estado es el principal actor de reparación tanto material como simbólica de las víctimas de desplazamiento forzado producto del conflicto armado interno, para ello, posee una extensa normativa enfocada en la temática. Producto de esto, se establece una función del Estado, brindar protección a las víctimas, cosa que no se ha logrado, como lo presenta el siguiente testimonio:

La policía lo que le decía a mi mamá era “señora trate de no tomar las mismas rutas”, entonces, que si usted se va a trabajar váyase por yo no sé dónde, trate de frecuentar espacios diferentes, váyase por calles diferentes, esas no son soluciones para cuidar nuestra integridad (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_H, 27 de mayo de 2019).

La protección que brinda el Estado colombiano en el caso de los desplazados es ineficiente lo cual aumenta el riesgo que enfrenta este tipo de población en una posible revictimización, en el departamento de Santander se presentan dificultades en la articulación y la coordinación entes municipales (Comisión de Seguimiento y Monitoreo al Cumplimiento de la Ley 1448 de 2011, 2019). Se logra identificar las falencias que hay en el mismo sistema de leyes establecidas en el reconocimiento de las personas desplazadas, desde sus directrices

hasta sus mismos funcionarios. De igual manera no brindan las suficientes herramientas y profesionales necesarios para generar un sentimiento de protección frente a eventualidades. En el proceso de adaptación y reparación íntegra de los sujetos desplazados se encuentra la atención entendida como un acompañamiento sistemático y prolongado por parte de profesionales especializados para la superación de traumas producto de la movilización involuntaria, se logra identificar en el próximo relato:

Te daban a ti como víctima o hijo de una víctima, 3 mesecitos para que fuera hacer trabajo de campo y esas cosas como la atención integral de víctimas. El psicólogo nunca llegaba, lo hizo solo una vez y pare de contar, ese fue todo el respaldo institucional que nos dieron (Comunicación personal, Mujer de Aguachica_H, 27 de mayo de 2019).

El sentimiento de ausencia Estatal por parte de las víctimas del conflicto armado es una constante, las instituciones no cumplen con sus obligaciones o presenta falencias en sus funciones, dichas instituciones hacen presencia en un término paliativo, pero no como un garante de derechos referente a las poblaciones desplazadas lo que aumenta el sentimiento de abandono en los individuos (Castaño y Ruiz, 2018). Se presenta una la falta de seguimiento a los casos, dejando a merced del destino y de su propio esfuerzo el futuro de las víctimas, en el caso de Santander solo ha existido presencia institucional en 16 municipios de 87 en el departamento (Comisión de Seguimiento y Monitoreo al Cumplimiento de la Ley 1448 de 2011, 2019). Además, es una obligación del Estado colombiano asegurar la estabilidad económica de las víctimas en su nuevo lugar de residencia mediante indemnizaciones individuales y/o colectivas con el fin de asegurar una vida sin carencias y que sus necesidades básicas sean satisfechas en un nuevo territorio, pero la normativa no se cumple, como se ve en las próximas líneas:

Yo llevo 24 años de desplazado y solo recibí por parte del Estado 1 ‘200.000 pesos. A esta altura de la vida nos tienen envuelto y seguramente seguirán haciéndolo sin ser pesimista, la indemnización por desplazamiento forzado está embolada (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_P, 26 de julio de 2019).

Se encuentra establecido en la Ley 1448 de 2011 en su artículo 67 que se debe llegar a la “cesación de la condición de vulnerabilidad y debilidad manifiesta”; es decir, que aquellas víctimas de desplazamiento forzado puedan llegar al goce efectivo de sus derechos mediante acciones del Estado. La normativa es un contraste con la realidad bajas indemnizaciones son una constante:

Me han reconocido algunas cosas, dádivas muy bajas. Tres o cuatro ayudas humanitarias, pero de muy bajo valor. Una del 2017, salió una pequeña indemnización que hizo el gobierno a cada uno de los integrantes del grupo que estábamos procurando en la cabeza de los desplazados. Pero eso muy bajo, precio de hueso pelado. Pagan tan poco por una persona que ni siquiera alcanza a comprar pisco bien gordo. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019).

Cuando hablamos del conflicto armado se debe resaltar el acuerdo de paz de La Habana con las FARC-EP, que está compuesta en seis puntos: desarrollo rural mediante una reforma agraria integral; aumentar la participación política en el país; sustitución de los cultivos de uso ilícito; medidas integrales para la reparación de las víctimas; finalización del conflicto y refrendación de los acuerdos. Sin embargo, el pos-acuerdo tiene un largo camino por recorrer, pasar del conflicto a la paz, debido a las diferentes perspectivas que hay sobre el acuerdo -a favor o en contra- y por los diferentes grupos al margen de la ley que se mantienen en los territorios donde las FARC-EP dejaron su influencia, esto implica tiempo, inversión económica y social considerable para un cambio (Calderón, 2016). A pesar de que en dicho acuerdo se promulgaron medidas para la reparación de manera integral para las víctimas del conflicto armado, la situación no parece cambiar en el cumplimiento de lo pactado, al menos no en las personas entrevistadas. Continuando con el relato anterior:

Eso desafortunadamente de que tanto hablan de la ley 1448 del 2011 eso no cumplen en nada casi, por ahí dádivas de ahí no pasa, eso uno debe que someterse al mismo problema de la atención de la salud, al mismo problema de la atención de la educación, eso no hay nada de especial. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019).

Producto del desconocimiento de sus derechos y de las funciones del Estado se crea en las víctimas una mala interpretación de estas. Así, el restablecimiento de derechos es considerado como ayuda en vez verse como una obligación por la falta de protección a la integridad tanto individual como colectiva (Castaño y Ruiz, 2018). Dentro de la Ley de Víctimas considera la dignidad como un pilar de la atención de la población afectada, cosa que funcionarios de las instituciones gubernamentales no contemplan en su proceso de actuación profesional como lo evidencia el próximo relato:

Entonces, así está la situación, eso nos lleva a que los desplazados estemos en estos momentos en una situación verraca. Un día que me llamó una de las funcionarias de la Unidad de Víctimas a nivel nacional para encuestarme sobre cómo me sentía. Y me pregunto bueno, “¿Usted cómo se siente mejor, cuando trabajaba en Indupalma o cómo está hoy desplazado?” Y yo le dije “Mire señora yo estoy aquí hablando con un iletrado o estoy hablando con una persona que se está burlando de mí desplazamiento, porque eso no lo hace un profesional, estoy hablando con un iletrado o con una cosa de esa magnitud se está burlando de mí por haber sido desplazado le cuelgo ya”. Me respondió “No señor, habla con la doctora Fulana de tal, es que me equivoqué”. Usted cómo va a creer que como está mejor ¿Cuándo lo estaba amamantando su mamá o cuando le toca a usted estar buscando la papita? Cuando uno tiene el trabajo y está ubicado bien eso está bien. ¿Cómo me iba a preguntar eso cuándo yo no tenía trabajo, cuando yo ya estaba viejo? Que tal la una pregunta de esa magnitud, eso es lo que me indignó y no que estuve a punto de colgarle, pero por respeto y porque siempre

me espero por respeto, la honra y el buen nombre no lo hice. (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_A, 31 de julio de 2019).

La institucionalidad se presenta como otro desafío en el proceso de reparación de aquellas víctimas. En estos escenarios cabe la posibilidad de una victimización secundaria donde los medios, personal e instituciones no se encuentran en la capacidad de hacer frente a los reclamos de las víctimas imposibilitando su acceso a la justicia (Gutiérrez de piñeres, Coronel y Pérez, 2009). Dentro de los derechos contemplados por la Ley 1448 de 2011 se encuentra el de poder retornar a su lugar de procedencia con las garantías de seguridad y dignidad. En este caso, también se encuentra un incumplimiento por el Estado colombiano como lo relata un actor clave:

Hay gente que está allá en las capitales difícilmente va a volver a retornar a su lugar de procedencia porque el Estado no ha brindado garantías para que la gente pueda retornar. Aquellos que han perdido sus tierras no tienen las garantías para hacer la reclamación de su tierra o de su casa que dejó en el pueblo (Comunicación personal, Hombre de San Alberto_T, 26 de julio de 2019).

El sentimiento de volver al lugar de procedencia es una constante entre los individuos dado que todavía se sienten pertenecientes a esa población y a ese territorio, se evidencia que las pertenencias materiales no tienen tanta relevancia como lo sentimental y relacional. El retorno se ve truncado por la imposibilidad del Estado colombiano de brindar la seguridad necesaria para que aquellas víctimas puedan reestablecer su residencia en aquellos territorios de los que fueron expulsados violentamente.

CONCLUSIONES

Inicialmente, se parte de un amplio debate sobre el concepto de “desplazamiento forzado” y sus implicaciones, dicha discusión parte desde diversos campos y áreas del conocimiento y, distintas profesiones, generando así una integración de la información para dar como resultado que; este fenómeno consiste en la expulsión de un territorio mediante amenazas a la integridad individual, familiar y colectiva. Además, es un evento traumatizante en los sujetos victimizados.

La principal causa del desplazamiento forzado de los actores clave de la investigación es la participación en procesos organizativos contra hegemónicos en la región de procedencia, con ello, demostrando que este hecho victimizante está directamente relacionado con la consolidación de un Statu quo que no contempla el pensamiento divergente.

El hecho de desplazamiento trae consigo afectaciones de tipo como son las psicosociales, culturales y económicas tanto en los sujetos como en el núcleo familiar que desencadenan en nuevas problemáticas a la llegada de un nuevo espacio territorial, una de ellas es la falta de sentimiento de pertenencia, choques culturales y una sensación de retorno el cual,

es imposibilitada por su nuevo establecimiento en una región diferente e impedido por la violencia. Lo cual, incide directamente en el bienestar emocional de la población, las víctimas se enfrentan a acontecimientos estresantes de diferente índole como es el homicidio de un integrante de la familia, una persecución constante. Además, lo más preocupante es que se ven obligados a asimilar la violencia como su realidad, dejando experiencias que necesitan ser contadas y tramitadas por las víctimas.

Se evidencia una normativa clara enfocada en el papel del Estado colombiano para con las víctimas de desplazamiento forzado como lo es la ley 1448 de 2011 o mejor conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras donde se establecen distintos protocolos y acciones enfocadas en dar una calidad de vida digna a la población desplazada en el país, a partir del estudio se logra concluir que, la aplicación de las leyes creadas para este tipo de casos no poseen una eficiencia y eficacia dando como resultado procesos de revictimización, abandonó a su suerte a las víctimas, generando así sentimientos de negligencia y afectaciones psicosociales no atendidas por profesionales especializados.

Por último, la relevancia para las ciencias sociales y humanas en general es comprender el proceso de adaptación de las víctimas del conflicto armado interno, conocer las dificultades en los diferentes ámbitos de relacionamiento del ser humano. Evidenciar los sentimientos de los sujetos desde tristeza e impotencia hasta la aceptación de la condición de vida en la que se encuentra producto de las pérdidas materiales e inmateriales a causa de la movilización involuntaria. La reconfiguración de las estructuras familiares, la disolución de los núcleos y la creación de nuevos lazos.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, E. y Guzmán, G. (2013). Redes de apoyo social en personas en proceso de reintegración a la vida civil residentes en la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 11-17.
- Arias, L. (2011). Indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento en Bogotá. *Trabajo Social*, 0(13), 61-76. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28365/28724>
- Bello, N. (2004). Identidad y Desplazamiento Forzado. Recuperado de: <http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/desplazamientoforzadoyrefugio/articulos/marthabello.pdf>
- Benatuil, D., & Laurito, J. (2010). La adaptación cultural en estudiantes extranjeros. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (10), 119-134.
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Revista de estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. Recuperado de: Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto (scielo.org.mx)
- Castaño, D. y Ruiz, G. (2018). Hacer un desplazado: dimensiones institucionales y subjetivas del programa de atención a víctimas del conflicto armado en Colombia. *Revista de*

- Antropología Social, 27(1), 23.
- Castellanos, D. M., Castillo, J. V. y Latorre, J. M. (2021). Violencia contra la organización sindical en San Alberto, Cesar (1960-2004). *Revista Eleuthera*, 23 (1), 320-339. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.17>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). TEJIENDO MEMORIA Proceso pedagógico del informe de San Carlos: memorias del éxodo en la guerra. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2009). El Despojo de Tierras y Territorios. Aproximación conceptual. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Comisión de Seguimiento y Monitoreo al Cumplimiento de la Ley 1448 de 2011. (2019). SEXTO INFORME DE SEGUIMIENTO AL CONGRESO DE LA REPÚBLICA 2017-2018. Recuperado de: https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/sextoinforme_seguimiento_congreso_2017_2019.pdf
- Cuchumbé, N., & Vargas, J (2008). Reflexiones sobre el sentido y génesis del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Humanística* (65), 173-196. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n65/n65a09.pdf>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Giraldo, J. (2017). Política y guerra sin compasión. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 471–518). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Grupo de Memoria Histórica (2013), ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá, Colombia: GMH.
- Gutiérrez de piñeres, c., Coronel, e., y Pérez, c. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15 (1), 49–58.
- Ibáñez, A, y Moya, A. (2006). ¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. CEDE.
- Jiménez, I., y López, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- López, O. (2005). La resiliencia de las familias afectadas por el desplazamiento forzado en Colombia. *Perspectivas sociales= Social Perspectives*, 7(2), 2.
- Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm>
- Noreña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Ochoa, D, y Orjuela, M. (2013). EL DESPLAZAMIENTO FORZADO Y LA POBREZA DE LA MUJER COLOMBIANA. *Entramado*, 9(1),66-83.Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2654/265428385005>

- Patño, A., y Herrán, F. (2012). Desplazamiento forzado, niñez y adolescencia: escenarios en relación con su estabilización socioeconómica. *Revista de Salud Pública*, 14, 58-68.
- Puyana, Y., y Barreto, J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. *Reflexiones metodológicas*. *Maguaré*, 0(10). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14265>
- Ramos, I. (2018). Desplazamiento forzado y adaptación al contexto de destino: el caso de Barranquilla. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 301-328.
- Registro Único de Víctimas. (2021). Víctimas registradas. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

.....
Claudia Paola Almeida Quintero. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Email: claudia.almeida.quintero@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5988-6681>

Joseph Vicent Castillo Niño. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Email: joseph2162782@correo.uis.edu.co. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5576-038X>

Nathalia Meneses Esteban. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Email: nathm2317@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0669-6497>

La gran mediación como sistema de preservación de la estabilidad social

Grand mediation as a preservation system for social stability

Borja García Vázquez^a

^a<http://orcid.org/0000-0003-0055-6917>
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Recibido: 24-12-2020 | Aceptado: 08-04-2021

Resumen

En este artículo se analiza la estabilidad social de América Latina, y el estado de la Justicia en la región, exponiéndose la acogida en sus países de la regulación normativa de procedimientos de mediación; un sistema empleado en República Popular China como elemento garante de estabilidad social, a partir de una institución genuina de este país asiático, la Gran Mediación, cuyo estudio puede servir de modelo para la creación de políticas de justicia ciudadana en Latinoamérica.

Palabras clave: Mediación, Mediación En China, Gran Mediación, Ciudadanización De La Justicia, Armonía Social, Protestas Sociales, Métodos Alternos De Solución De Controversias.

Abstract

This paper analyzes the social stability and justice in Latin America, exposing the reception in their countries of normative regulation of mediation procedures; a system used in the People's Republic of China as a guarantor of social stability, based on a genuine institution of this Asian country, the Great Mediation, whose study can serve as a model for the creation of citizen justice policies in Latin America.

Keywords: Mediation, Mediation In China, Grand Mediation, Citizenship Of Justice, Social Harmony, Social Protests, Alternative Dispute Resolution Methods.

1. Introducción

El final de la Guerra Fría permitió la expansión en la creencia de la superioridad defendida por Fukuyama (2019: 107): “la democracia liberal y los mercados libres constituyen el mejor régimen o, más concretamente, la mejor alternativa de las disponibles para organizar las sociedades humanas”. La falta de consolidación de este argumento ha encadenado una sucesión de crisis económicas y políticas asociadas a occidente, llevando a cuestionar la difusión de los sistemas democráticos y de libre mercado (Kissinger, 2016: 364), y a la proliferación de conflictos alimentados por la “falsa, inmoral y peligrosa” convicción de su universalidad (Huntington, 2019: 372).

La crisis global de 2008, y los inusitados efectos que pueda causar la pandemia de COVID-19, genera el riesgo de provocar un aumento de la conflictividad institucional y social en América Latina, y la necesidad de implementar mecanismos para garantizar la armonía social, proponiéndose el desarrollo de la mediación en la región.

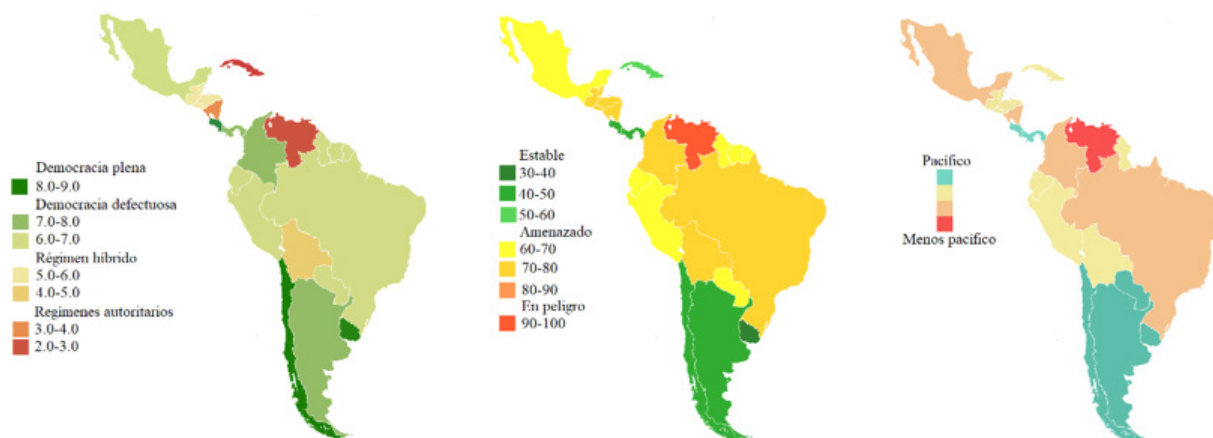
La selección de este territorio para la comparativa con China, responde a las especiales cualidades de Latinoamérica, un espacio con características sociales y económicas comunes, aunque con matices geopolíticos diferenciados, al igual que ocurre en el país asiático. En la nación sínica, desde comienzos del siglo XXI se ha implementado un mecanismo genuino, la Gran Mediación, un sistema de pacificación social ante controversias colectivas, como puedan ser omisiones graves masivas en atención médica o alimentaria, movilizaciones laborales o problemas medioambientales, entre otros, de cuyo estudio podrían obtenerse conclusiones aplicables por analogía, para paliar los problemas que afectan a la realidad americana.

A tal fin, el objetivo del artículo es describir la estabilidad estatal de Latinoamérica, exponiendo el reconocimiento a los procesos de mediación en sus países. Posteriormente se explica la situación existente en República Popular China (RPCh en adelante), país autoritario regido por el Partido Comunista Chino (en lo sucesivo PCCh) donde con independencia del control ejercido por esta institución, se ha implementado un sistema de mediación que ha demostrado su efectividad en la disminución de la conflictividad social; finalizando con el apartado referente a las conclusiones y propuestas.

2. La situación en América Latina

En este apartado se muestra la estabilidad, la situación de violencia y el estado de los regímenes democráticos en América Latina, excluyéndose los países del Caribe, al no existir en numerosos supuestos información con que poder contrastar las distintas mediciones, a excepción de Cuba, la cual se ha decidido mantener por los datos disponibles y por su vinculación al sistema político de RPCh, al ser ambos países regímenes autoritarios; en el caso cubano desde el triunfo de la Revolución el 1 de enero de 1959, habiendo mantenido un gobierno estable pese al bloqueo económico impuesto por los Estados Unidos desde 1960.

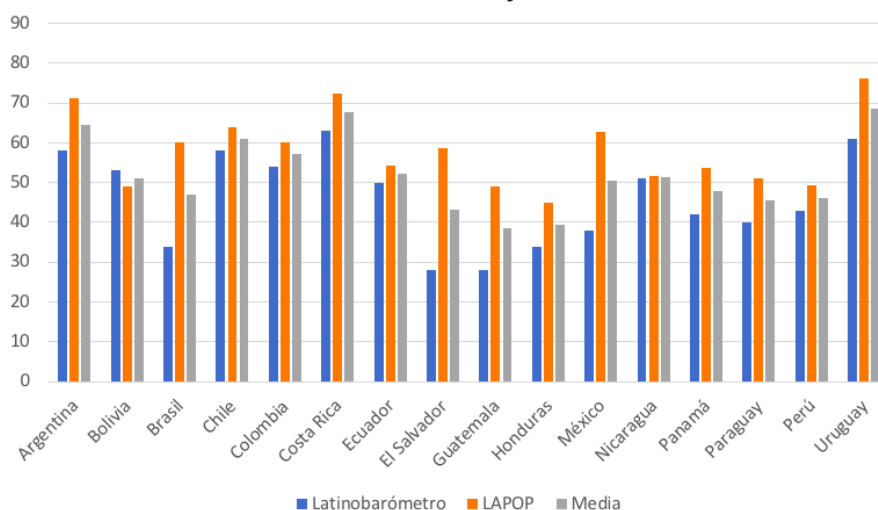
Imagen 1. De izquierda a derecha, situación de la democracia, estabilidad estatal y violencia en los países de América Latina y el Caribe.



Fuente: Elaboración propia a partir de (The Economist, 2019), (The Fund for Peace, 2020), (Institute for Economics & Peace, 2020).

La imagen 1 conserva la clasificación cromática original de los estudios de procedencia, que codifican variables relevantes con que lograr una puntuación para designar el status de cada Estado, evidenciando una relación entre el deterioro democrático, la estabilidad estatal y los niveles de violencia, con su máxima expresión en Venezuela, sin que se cumpla en Cuba, que aun siendo un régimen autoritario, es estable y pacífico.

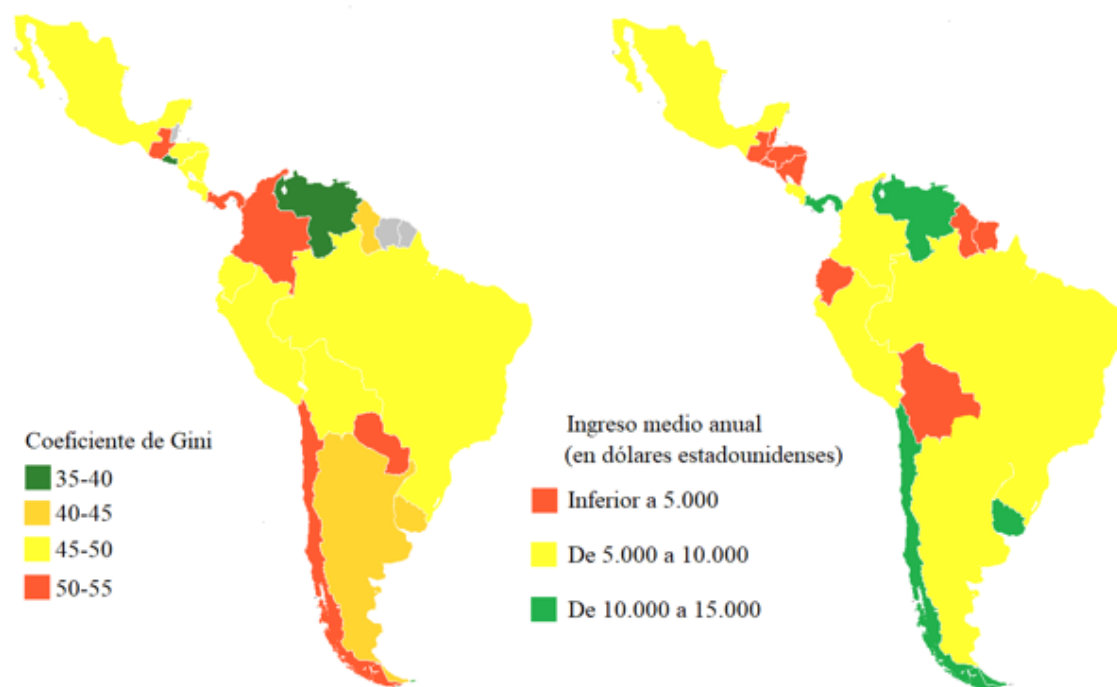
Gráfico 1. Apoyo a la democracia en América Latina: comparativa información de Latinobarómetro y LAPOP.



Fuente: Elaboración propia a partir de (LAPOP, 2019: 12), (Corporación Latinobarómetro, 2018: 16)

Venezuela es el país de la región con mayor apoyo a la democracia, un 75% (Corporación Latinobarómetro, 2018: 16) pero se excluye de la gráfica 1 al no existir información que lo coteje. Se comprueba una situación de paridad, donde sólo la población de 8 de los 16 países mostrados, supera de media el 50% de apoyo a la democracia.

Imagen 2. Relación del coeficiente de Gini y del ingreso medio anual por país en América Latina.

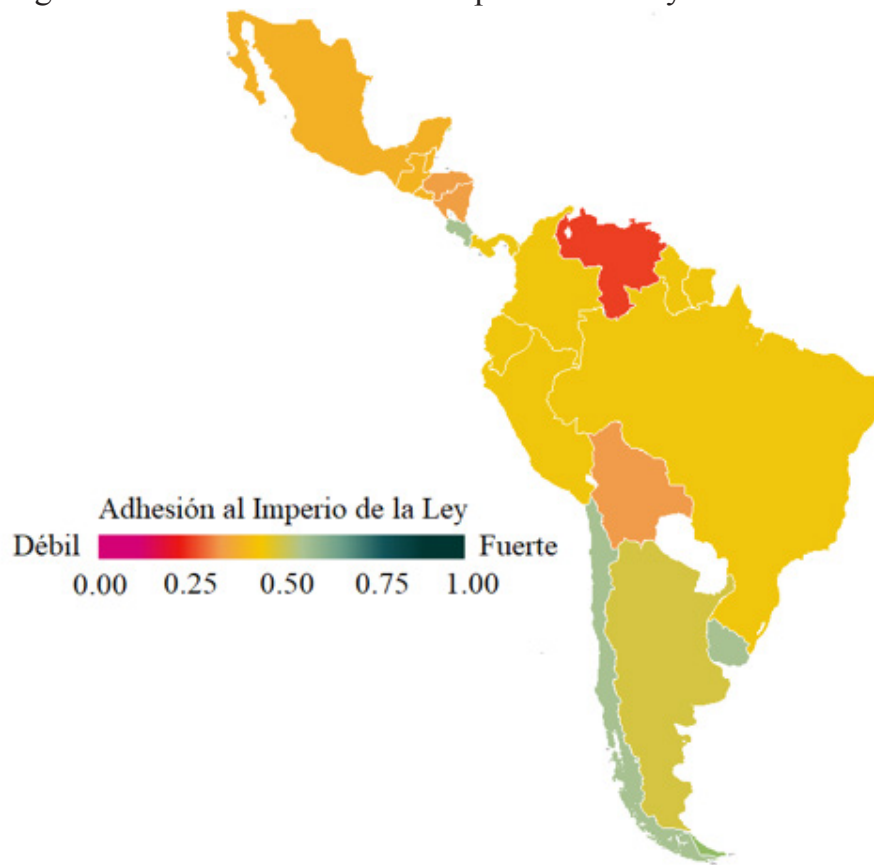


Fuente: Elaboración propia a partir de (Central Intelligence Agency, 2020), (The World Bank, 2020).

La imagen 2 está elaborada a partir de la última información disponible por ambas instituciones, debiendo indicarse en relación con el coeficiente de Gini, que si bien los datos de los países latinoamericanos no superan la década de antigüedad, en el caso de Guyana y Venezuela, los mismos proceden de 2007 y 2011 respectivamente.

La desigualdad en el reparto de la riqueza, y el acrecentamiento de bienestar entre los distintos estratos sociales ha propiciado un escenario de “fracaso del Estado moderno” (Gherzi, 2018: 44), entendible por la ausencia de mecanismos económicos que permitan ahorro, inversión e innovación, unido a la existencia de prácticas políticas que impiden cualquier actividad que ponga en riesgo la posición de las élites económicas (Acemoglu & Robinson, 2018: 436).

Imagen 3. Estado de adhesión al imperio de la Ley en América Latina.



Fuente: Elaboración propia a partir de (World Justice Project, 2019).

La degradación del Estado y sus instituciones dificulta progresivamente la labor de la justicia, causando una anomia por la incapacidad de acceso a la jurisdicción, que motiva la reivindicación social de otros sistemas de solución de conflictos (Gherzi, 2018: 44), los denominados métodos alternos de solución de controversias (MASC) que son sistemas flexibles y voluntarios fundados en técnicas destinadas a la obtención de una resolución a un conflicto existente, por mecanismos distintos a los disponibles en los tribunales (Sánchez García, 2015: 37) entre los que se encuentran el arbitraje, la conciliación y la mediación.

Los MASC comprenden tres sistemas de solución pacífica de controversias, por no ser aplicables coercitivamente, sino que el sometimiento a los mismos es voluntario. Mientras que el arbitraje y la conciliación se caracterizan por la intervención de un tercero imparcial que pone fin a la disputa (árbitro) o propone una solución a ella (conciliador), la mediación se diferencia en la actuación del mediador, destinada a asistir a quienes se encuentran en un estado de desavenencia, tratando que por ellos mismos logren solucionar esa situación, alcanzando un acuerdo que les permita poner fin a su controversia, por medio de un conjunto de principios.

Tabla 1. Principios de la mediación

Principio	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía de la voluntad • Celeridad • Equidad • Flexibilidad • Justicia • Imparcialidad • Informalidad • Inmediación 	<ul style="list-style-type: none"> • La libre capacidad de las partes a someterse y acatar un procedimiento de mediación. • Concreción temporal dirigida a la obtención de acuerdo en un plazo razonable y diligente. • Igualdad de las partes en la toma de decisiones durante el proceso. • Adaptación del procedimiento a las necesidades de las partes. • Obtención de solución a la controversia, que sea conveniente a los intervinientes. • Ausencia por el mediador de predisposición favorable hacia alguna de las partes en conflicto. • Adaptación del proceso de mediación de acuerdo con lo pactado por las partes. • Necesidad de contacto directo del mediador con los intervinientes durante todo el procedimiento de mediación.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Gorjón Gómez & Sánchez García, 2016: 202-209).

La mediación, como medio de transformación social, no impide la actuación de los tribunales y la tutela judicial efectiva, (Navas Paús & Gonzalo Quiroga, 2015: 62). Con la intervención ciudadana en la obtención de solución a sus conflictos, se mejora la responsabilidad de los individuos en lo que puede denominarse “ciudadanización de la justicia” (Gorjón Gómez & Adame, 2016). Ello responde a la impetración de la justicia, comprendida como el sistema de resolución de controversias por la población sin necesidad de intervención de los tribunales (Gorjón Gómez, 2015: 116).

La impetración de la justicia fomenta la ciudadanización de esta, desde el respeto a la ley, facultando a los individuos a obtener justicia sin la obligada injerencia de los órganos judiciales, consolidando la cohesión social a través de la difusión empática de la responsabilidad personal por el bien común.

Imagen 4. Reconocimiento de la mediación en América Latina.



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión legislativa de la región.

Los sistemas normativos de Latinoamérica han acogido favorablemente la mediación, regulada mayoritariamente en procedimientos de carácter civil, tanto judicial como extrajudicialmente; sin que esté restringida a esta materia, existiendo aplicación en disputas administrativas, comunitarias y mercantiles. Asimismo, destaca la importancia asumida en algunos países frente a estos sistemas, por medio de reformas constitucionales que han previsto la existencia de estos medios para la consecución de la estabilidad social: en Cuba (artículo 93 de la Constitución de 2019), Ecuador (artículo 190 de la Constitución de 2008), México (artículo 17, reformado el 29 de enero de 2016), y Venezuela (artículo 258 de la Constitución de 1999).

3. Las peculiaridades chinas

La cúspide del sistema normativo de RPCh se encuentra en su Constitución de 1982, cuya última enmienda de 2018, modificó su artículo 1, reconociendo “el liderazgo del Partido Comunista de China”; aunque como contempla su artículo 5, si bien el Estado es

quien “salvaguarda la unidad y autoridad del sistema legal socialista”, aclara que nadie puede estar “por encima de la Constitución y las leyes”¹.

China se caracteriza por un sistema político totalitario controlado por el PCCh, cuyos Secretarios Generales han configurado la agenda de gobierno del país desde su fundación, con las ideas de cada dirigente, condensadas en eslóganes cristalizadores de sus objetivos. En 1989, tras las protestas en favor de la democracia acontecidas en la plaza de Tiananmen, cuya represión provocó 1.500 muertos y 5.000 heridos (Tamames & Debas, 2013), suponiendo la frustración en el avance de las reformas iniciadas por Deng Xiaoping una década antes (Ríos, 2010: 26), se instauró la política del “sistema de preservación de estabilidad” (*weiwèn tizhì*), instrumentalizada en 1998 con la creación de una oficina gubernamental a tal efecto (Feng, 2014: 251).

Entre 2002 y 2013, Hu Jintao, Secretario General y presidente del Gobierno de RPCh, moldeó el denominado pensamiento del “desarrollo científico”, como sistema de obtención de prosperidad en el país, sin aumentar las diferencias sociales por el crecimiento económico del mismo (Xiaomei 2018: 151); asistiendo a los desfavorecidos, y promoviendo una “sociedad armoniosa” y “moderadamente próspera” para 2020 (Bregolat, 2008: 148-149).

A una escala mayor, estas ideas están en el pensamiento de la Tianxia, traducido como “todo lo que está bajo el cielo”, cuyos orígenes se encuentran hace 3.000 años durante la dinastía Zhou, por el cual la solución a los problemas puede alcanzarse con un sistema aceptado y no impuesto, justificado por los beneficios que produce, y constatable si genera armonía en las relaciones sociales (Yaqing, 2012: 71-72). La adopción de esta forma de interpretar el mundo por el actual presidente Xi Jinping (aun sin aludirla directamente) focaliza la política de este país (Higueras y Rumbao, 2019: 92).

El auge de la economía china y sus reformas ha modificado la situación laboral. En 2013, RPCh albergaba 770 millones de trabajadores, procediendo el 72% del mundo rural (Meng, 2014: 383), con un desempleo del 4,6%, similar al que tenía en 2003, y superior al 2,7% que registraba en 1993² de una población de 1.178 millones de personas, frente a los 1.357 millones de 2013³, lo que equivaldría a 62 millones de personas sin empleo.

A esto debe agregarse las protestas laborales. En 2010, en la planta de ensamblado de la empresa Honda, ubicada en Nanhai, se convocó una huelga de 1.800 trabajadores durante dos semanas, con una pérdida de 350 millones de dólares (Estlund & Halegua, 2018: 277); y en 2014 se produjo la mayor huelga registrada en la historia del país, en la fábrica de Yue Yuen, en la provincia de Guangdong (suministradora de calzado para marcas como Adidas, Nike y Puma) tras descubrirse que la empresa no había contribuido al seguro social de los empleados (Estlund, 2017: 13) muchos de los cuales habían estado trabajando por una década en condiciones de temporalidad a efectos de dichos seguros (Tapia, Elfström, & Roca-Servat, 2018: 194).

1 Constitution of the People’s Republic of China (2018 Amendment). Disponible en la versión en inglés de la base de datos de la Universidad de Peking: <http://en.pkulaw.cn/display.aspx?cgid=311950&lib=law>

2 Disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=CN>

3 Disponible en: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=CN>

En ella se concentraron más de 40.000 trabajadores (Estlund & Halegua, 2018: 277), originando una pérdida de 27 millones de dólares en producción, y 31 millones de dólares en concepto de compensación a los asalariados (Estlund, 2017: 14), siendo una muestra de la precarización de las condiciones de asistencia a los empleados causada por la incorporación del país al libre mercado.

En 2002 el 79% de la población rural y el 45% de la población urbana no disponía de seguro médico, situación evidenciada durante el brote de la enfermedad SARS de 2003 (Li, Chen, & Powers, 2012: 630-631). Actualmente el seguro es obligatorio para los trabajadores de las áreas urbanas, prestando servicio a 314 millones de empleados autónomos, niños, estudiantes y personas de la tercera edad (Fang, 2016), del que quedan excluidos los migrantes rurales (Milcent, 2010: 45).

Otro aspecto que repercute negativamente en la salud de la población, son los problemas en alimentación causados por malas prácticas, como el escándalo producido en la empresa Sanlu, al comercializar leche en polvo contaminada entre 2007 y 2008, por agregar melanina para incrementar artificialmente el contenido proteínico de la sustancia, que causó la muerte de 6 niños y daños renales en otros 300.000 (Ali, 2016: 148). O los niveles de contaminación, que en 2003 provocaban que 600 millones de chinos tuviesen que beber agua por debajo de los niveles de potabilidad aceptados (Chun, 2006: 305), sin que en 2015 se hubiese solucionado esta situación en grandes ciudades como Shanghai, donde el 85,3% del agua no era apta para el consumo humano, o en Tianjin, en que la cifra alcanzaba el 95,1% (Greenpeace East Asia, 2017).

Asimismo, la polución incide en el menoscabo de la salud de la población del país, en el cual 5 millones y medio de hectáreas de suelo están contaminadas, por efecto de la industria (Li, Jiao, Xiao, Chen, & Chang, 2015), denunciándose en 2011 la contaminación con metales pesados de 12 millones de toneladas de arroz (Mahr, 2011), alimento que es consumido anualmente en 126 kg por persona (Helgy Analytics, 2019).

Los supuestos de corrupción han ocupado un puesto relevante en las preocupaciones de la cúpula del PCCh, al percibirse estos como amenazas a la legitimidad del propio partido, recordando como en las protestas de Tiananmen, la corrupción fue uno de los elementos que motivaron estas manifestaciones multitudinarias (Bregolat, 2008: 275).

Todos los casos anteriormente aludidos son supuestos que pueden desencadenar protestas masivas (*quntixing shijian*) experimentadas en el país de manera exponencial, desde las 8.700 registradas en 1993, 32.000 de 1999, y 87.000 en 2005 (Lansdowne & Wu, 2009: 10), alcanzándose en el presente una situación de 500 movilizaciones diarias (O'Brien & Deng, 2017: 180). En RPCh la inestabilidad social se entiende como todo acto de protesta percibido por el PCCh como una amenaza al poder estatal (Liebman, 2014: 97).

La élite gobernante del PCCh considera tener los medios necesarios para suprimir cualquier ente capaz de disputar su poder, conscientes de que la falta de legitimidad conlleva inexorablemente a la generación de protestas, ansiedad social y a la incapacidad de garantizar la supervivencia del régimen (Feng, 2013: 9); razón por la cual las organizaciones sociales independientes al partido, han sido advertidas por este como una amenaza a su poder, habiendo tenido que establecer mecanismos generadores de armonía entre las reformas

económicas y políticas, garantizando estabilidad social por medio del otorgamiento de justicia a la ciudadanía (Jieren, 2011: 1065-1066).

Desde esta premisa, el PCCh ha impulsado la creación de sistemas de resolución de conflictos para conseguir la armonía social, destacando la mediación, con la promulgación de la Ley de República Popular China sobre mediación, de 2010. Esta norma es la respuesta legal a la costumbre china de arreglo extrajudicial de controversias, y la combinación actual de elementos de la tradición confuciana con el autoritarismo antidemocrático (Jieren, 2011: 1069), consolidando la regulación de estos procedimientos, que ya existían en el país, y que pueden ser administrativos, judiciales o populares, siendo este último dirigido por un mediador sin función pública administrativa o judicial (Ali, 2016: 145).

Tabla 2. Clases de mediación en RPCh

Judicial	Administrativa	Popular
Celebrada por los Tribunales de Justicia ante supuestos de litigio y adjudicaciones judiciales.	Los miembros de las organizaciones gubernamentales y las cámaras de comercio.	Comités de Mediación Popular ante disputas no judiciales o administrativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Jieren & Lingjian , 2015: 49).

La magnitud e importancia de estos sistema se ilustra con las siguientes cifras: en 2009 se celebraron en el país más de 7 millones y medio de mediaciones, con un 96% de éxito, existiendo 820.000 organizaciones de mediación y más de 4 millones y medio de mediadores (The Supreme People's Court of the People's Republic of China, 2011). En 2012, RPCh disponía de 40.000 oficinas judiciales, que asistieron entre 2004 y 2011 a más de 46 millones de procedimientos de mediación (The Supreme People's Court of the People's Republic of China, 2012).

4. La Gran Mediación

En 1999 el Ministerio de Justicia de RPCh modificó sus políticas respecto de la mediación, a fin de combinarla con labores de prevención destinadas a la posterior creación de un sistema de “Gran Mediación” (Xinwei, 2017: 71), implementado por el gobierno chino desde 2002 (Hand, 2011: 143).

La estructura judicial del país se dividía en el año 2000, en una proporción de 2,5 jueces por cada abogado en ejercicio, dando muestra de la importancia del operador público frente al privado, si se compara con la relación existente en aquel tiempo en los Estados Unidos, de 25 abogados por cada juez en servicio (Weidong, 2013: 197). El constante cambio social aparejado al crecimiento económico del país es causa continua de controversias inabarcables por los tribunales, siendo estas las coordinadas en las que interviene la mediación como

sistema de refuerzo a la prestación de justicia a la ciudadanía (Weidong, 2013: 210).

Así, la promulgación en 2010 de la Ley de la República Popular China sobre mediación, respondía a la necesidad de fundación de un sistema integrador de mediación administrativa, popular y judicial (Chan P. , 2016: 66), generando el necesario sustento legal para la impartición de justicia extrajudicial.

La Gran Mediación comprende un sistema de resolución de disputas extrajudicialmente por medio de las comunidades locales, con el objetivo de responder a las demandas sociales, priorizando los intereses generales sobre los individuales (Chan, 2017: 121) en casos colectivos (Hand, 2011: 132), como un refuerzo a los tribunales de justicia (Jieren, 2011: 1066), con el fortalecimiento de la vinculación entre los sectores público y privado, promoviendo acuerdos extrajudiciales, y derivando a los tribunales los asuntos que requieran necesariamente de asistencia judicial (Chan, 2017: 115).

Este hecho es comprensible ante el creciente número de casos civiles presentados, de 4.8 millones en 2003 a 7.2 millones en 2011 (Liebman, 2014: 102). A partir de dicha fecha las autoridades chinas decidieron aplicar procedimientos de Gran Mediación a conflictos laborales, teniendo éxito en su utilización al reducir los riesgos al incumplimiento de procedimientos administrativos y legales; además su control sobre las disputas y protestas de los trabajadores, genera riesgo de causar la alienación de los mismos, pudiendo deteriorar sus relaciones laborales y produciendo nuevas movilizaciones (Ngok & Xie, 2016: 80).

El Tribunal Supremo de la República Popular China publicó en 2012 un informe de la reforma judicial en el país. A pesar del valor interno de este documento, en él se expresó la intención de producir un sistema de “Gran Mediación”, que aunase la mediación administrativa, popular y judicial, mejorando la coordinación existente entre estos procedimientos (The Supreme People’s Court of the People’s Republic of China, 2012).

Tabla 3. Características de la Gran Mediación

Organización	Funciones	Limitación
<ul style="list-style-type: none"> • Liderado por el comité local del PCCh. • Departamento Judicial y Administrativo. • Departamento de Control Integral • Comité de Política y Derecho. 	Resolver disputas a través de la aplicación conjunta de la mediación administrativa, civil y judicial.	1°. No existe independencia judicial por la intervención del PCCh. 2°. Genera un alto costo la unificación en el trabajo conjunto de distintas organizaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Jieren, 2011: 1070) (Jieren & Lingjian , 2015: 49).

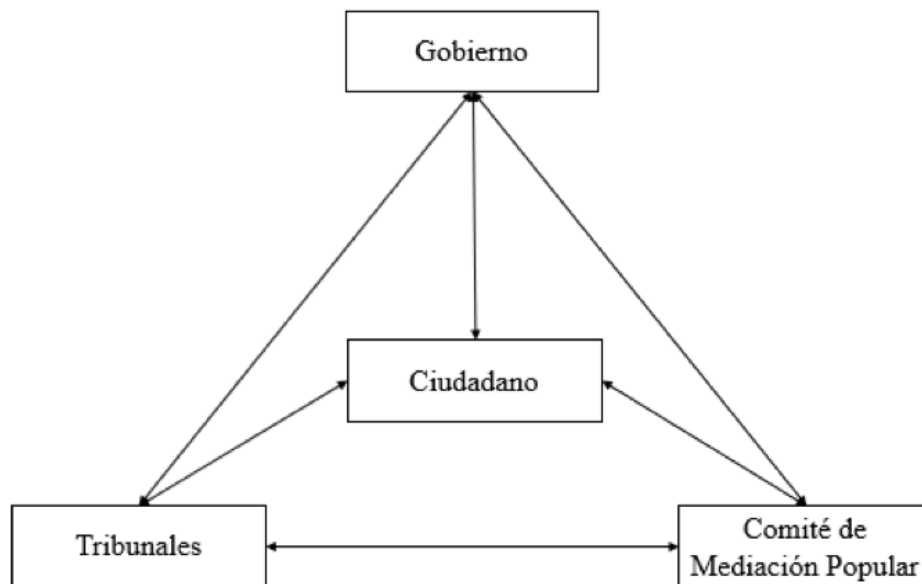
Diseñada para mitigar conflictos y tensiones sociales, con la detección y alerta al gobierno de estos supuestos (Jieren & Ligjian, 2015: 45) la legislación china habilita a los mediadores a identificar e intervenir en conflictos antes de que los afectados requieran sus servicios (Estlund & Halegua, 2018: 272), posibilitando el empleo de los sistemas de mediación actuales, para conseguir una gestión de los recursos disponibles, destinándolos a los lugares que requieran de atención (Leong, 2016: 99), erradicando cualquier posible

cuestionamiento a la autoridad del PCCh (Leong, 2016: 107).

Los comités locales del PCCh se encargan de liderar los procesos de mediación, coordinando los medios disponibles, manteniendo la comunicación con las partes en conflicto, y realizando las investigaciones necesarias para dar solución a la controversia (Hand, 2011: 144); logrando que la mediación encaje con la política oficial de retorno a conceptos de la época revolucionaria de Mao, como “justicia para el pueblo” (Liebman, 2014: 99).

A su vez, tanto el gobierno como los tribunales son asistidos por los Comités de Mediación Popular, una institución ajena al poder judicial, que se encarga de realizar el proceso de mediación e informar a las autoridades de no producirse acuerdo (Jiang, 2016: 40). Igualmente, otras instituciones y organizaciones de ámbito local, como las asociaciones de industriales, los Comités de Aldeas, sindicatos, federaciones de mujeres o unidades de la Liga de la Juventud Comunista, intervienen en los procesos de Gran Mediación (Hand, 2011: 144). Para ello, la relación entre las partes intervinientes se estructura de la siguiente forma:

Imagen 5. Interrelación de partes en un proceso de Gran Mediación.



Fuente: Elaboración propia a partir de (Jieren, 2011: 1077).

La primacía del PCCh causa que la Gran Mediación sea concebida como un instrumento de respuesta social del partido, ante supuestos controvertidos cuya solución requerirá de fundamentos legales en algunos casos, mientras que en otros responderán al simple ejercicio del poder estatal (Lubman, 2014: 94). Una respuesta autoritaria ante el temor de producirse

protestas sociales, que estaría alejado del Estado de Derecho por la importante intervención de funcionarios locales en estos procesos (Steinhardt & Litao, 2015: 205); sin que sea obice a conseguir aplicaciones innovadoras de la ley cuando lo requieran las circunstancias, permitiendo la cooperación entre distintos actores sociales (Lubman, 2014: 96).

Sirva de ejemplo la ciudad de Nantong, en la provincia de Jiangsu, donde la Gran Mediación se ha desarrollado en una política comunitaria denominada “diez en uno”, por las labores que desempeña: asistencia y educación a antiguos reclusos; corrección comunitaria; gestión de migrantes; prevención de consumo de drogas; generación de disturbios; delincuencia juvenil; gestión integral de la seguridad pública; recopilación de información; y vigilancia comunitaria (Steinhardt & Litao, 2015: 205). De esta forma, la mediación se configura como una política pública, capaz de ofrecer asistencia en diez áreas sociales conflictivas, reduciendo la intervención de los órganos judiciales.

En Nantong, entre 2003 y 2010 se resolvieron 240.000 casos por mediación, que permitieron prevenir que 2.000 de ellos se convirtiesen en casos penales, evitando 3.500 protestas, y obteniendo una valoración positiva del 92% de los mediados (Tong & Zhang, 2020: 306); o la provincia de Cantón, que dispone de 1.504 comités municipales, con 17.000 empleados a tiempo completo, y un número mayor de personal a tiempo parcial, que han conseguido resolver el 60% de las disputas laborales sometidas a mediación, y el 95% del total de los otros casos presentados (Liebman, 2015: p. 170); debiendo ser cauto al aceptar esta información, al desconocerse el número total de supuestos presentados en esta urbe, pero que en todo caso, representan la existencia de un mecanismo de efectiva asistencia a los ciudadanos.

La necesidad de disponer de esta clase de sistemas reside en las opciones a dar respuesta a coyunturas que sin ser políticas, por su trascendencia puedan afectar al orden público, como son supuestos de negligencias masivas en alimentación o sanidad, reclamación de tierras, o protestas laborales (Chan P., 2016: p. 69-70); habiendo facilitado la flexibilización en la obtención de justicia por la población, minimizando la dependencia judicial en la resolución de controversias (Hand, 2011: p. 138). Ahora bien, al encontrarse sometido a la primacía del PCCh, genera una pérdida de imparcialidad (Jieren & Lingjian, 2015: p. 49), desvirtuando los fundamentos de la mediación.

5. Conclusiones y propuestas

Las crisis económicas, la destrucción de empleo, la desatención sanitaria o la inseguridad alimentaria, merman las oportunidades de los individuos, frustrando sus planes de vida. Cuando las instituciones no ofrecen solución a situaciones que pueden ser percibidas masivamente como injustas, es habitual que desencadenen respuestas violentas populares, de impredecibles consecuencias.

América Latina fue testigo de esta realidad en 2019, con múltiples protestas en Bolivia, Brasil, Ecuador y Chile. Los efectos que pueda ocasionar la pandemia de COVID-19 en la región, auguran años de dificultades económicas y sociales, que pueden exacerbar las

demandas de la población. Un escenario de estas características demuestra la necesidad de prever modelos de resolución de conflictos, más allá de los disponibles en la actualidad, mejorando las capacidades de reacción de los Estados para afianzar la estabilidad social, sirviendo a esta finalidad la promoción de un sistema de Gran Mediación.

Contar con un elemento centralizado de estas características, ayudaría en la detección y monitoreo de los problemas sociales para encontrar una solución efectiva a los mismos, mediante el aprovechamiento eficiente de los recursos disponibles. La interdependencia y complejidad de las sociedades modernas, implica la intervención de todos los actores afectados en las controversias, y de quienes sin ser parte en ellas puedan aportar en su resolución; donde a través de mediaciones ad hoc, se flexibilice la actuación haciéndola acorde a las circunstancias, para alcanzar la satisfacción de justicia, promoviendo una sociedad responsable y resiliente.

A diferencia de RPCh, en el que la carga política desvirtúa y lastra los fundamentos de la mediación, en las democracias de las Américas podría concebirse un sistema electoral popular de designación de los miembros; garantizando la independencia de los mediadores, primando la excelencia fundada en la experiencia personal fruto de la edad, la profesional de la formación académica, y la no adscripción a un concreto partido político. Todo ello para lograr un sistema de armonización social debidamente legitimado, que ayude en la prevención y erradicación de conflictos sociales existentes, atendiendo a la experiencia asiática, y aplicándolo a las concretas características de los países de la región latinoamericana.

Referentes Bibliográficas

- Acemoglu, D., & Robinson, J. (2018). *Por qué fracasan los países*. Ciudad de México: Crítica.
- Ali, S. (2016). Mass-Claims Mediation in China. *The Journal of Comparative Law*, 10(2), 142-157.
- Ali, S. (2016). Mass-Claims Mediation in China. *The Journal of Comparative Law*, 10(2), 142-157.
- Bregolat, E. (2008). *La segunda revolución China*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Central Intelligence Agency. (2020). *The World Factbook*. Obtenido de Central Intelligence Agency: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2172rank.html>
- Chan, P. (2016). *The position of mediation in contemporary Chinese civil justice: a proceduralist perspective*. Maastricht: Maastricht University.
- Chan, P. (2017). *Mediation in Contemporary Chinese Civil Justice*. Leiden: Koninklijke Brill.
- Chun, L. (2006). *La transformación del socialismo chino*. España: El Viejo Topo.

- Corporación Latinobarómetro. (2018). *Informe 2018*. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro.
- Estlund, C. (2017). *A New Deal for China's Workers?* London: Harvard University Press.
- Estlund, C., & Halegua, A. (2018). What is socialist about labour law in China? En F. Hualing, J. Gillespie, P. Nicholson, & W. Partlett, *Socialist law in socialist east asia* (págs. 257-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fang, H. (2016). *The Chinese Health Care System*. Obtenido de The Commonwealth Fund: <https://international.commonwealthfund.org/countries/china/>
- Feng, C. (2013). The Dilemma of Stability Preservation in China. *Journal of Current Chinese Affairs*, 42(2), 3-19.
- Feng, C. (2014). The quest for constitutional democracy in contemporary China. En E. Fung, & S. Drakeley, *Democracy in Eastern Asia* (págs. 246-265). Oxon: Routledge.
- Fukuyama, F. (2019). *¿El fin de la Historia? y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gherzi, C. (2018). *Los costos, costes y costas en la resolución de conflictos*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- Gorjón Gómez, F. (2015). Teoría de la impetración de la justicia. Por la necesaria ciudadanización de la justicia y la paz. *Comunitania*, 113-131.
- Gorjón Gómez, F., & Adame, M. (2016). Clausulas med/arb sistema de aseguramiento de la ciudadanización de la justicia. *Letras jurídicas: revista electrónica de derecho*(21).
- Gorjón Gómez, F., & Sánchez García, A. (2016). *Vademécum de mediación y arbitraje*. Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- Greenpeace East Asia. (2017). *Nearly half of China's provinces fail to meet water quality targets*. Beijing: Greenpeace East Asia. Obtenido de <https://www.greenpeace.org/static/planet4-eastasia-stateless/2019/11/5992cf4b-5992cf4b-riversmediabriefenglish.pdf>
- Hand, K. (2011). Resolving Constitutional Disputes in Contemporary China. *University of Pennsylvania East Asia Law Review*, 7, 51-159.
- Helgy Analytics. (2019). *Rice consumption Per Capita in China*. Obtenido de Helgy Analytics: <https://www.helgilibrary.com/indicators/rice-consumption-per-capita/china/>
- Higueras y Rumbao, G. (2019). China «todo bajo el cielo». *Cuadernos de estrategia*(200), 87-112.
- Huntington, S. (2019). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Ciudad de México: Paidós.
- Institute for Economics & Peace. (2020). *Global Peace Index*. Obtenido de Vision of humanity: <http://visionofhumanity.org/indexes/global-peace-index/>
- Jiang, J. (2016). *Criminal Reconciliation in Contemporary China*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Jieren, H. (2011). Grand Mediation in China. *Asian Survey*, 51(6), 1065-1089.
- Jieren, H., & Ligjian, Z. (2015). Grand Mediation and legitimacy enhancement in contemporary China - the Guang'an model. *Journal of Contemporary China*, 24(91), 43-63.
- Jieren, H., & Lingjian, Z. (2015). Grand Mediation and Legitimacy Enhancement in Contemporary China—the Guang'an model. *Journal of Contemporary China*, 43-63.

- Kissinger, H. (2016). *Orden mundial*. Barcelona: Penguin Radonm House.
- Lansdowne, H., & Wu, G. (2009). Introduction. En H. Lansdowne, & G. Wu, *Socialist China, Capitalist China* (págs. 1-9). Oxon: Routledge.
- LAPOP. (2019). *El pulso de la democracia*. Nashville: Vanderbilt University. Obtenido de https://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2018/2018-19_AmericasBarometer_Regional_Report_Spanish_W_03.27.20.pdf
- Leong, M. (2016). The Development of Grand Mediation and its implications for China's Regime Resilience: the Li Qin Mediation Office. *China Review*, 16(1), 95-119.
- Li, L., Chen, Q., & Powers, D. (2012). Chinese Healthcare Reform: A Shift toward Social Development. *Modern China*, 38(6), 630-645.
- Li, X., Jiao, W., Xiao, R., Chen, W., & Chang, A. (2015). Soil pollution and site remediation policies in China: a review. *Environmental Review*. doi: <https://doi.org/10.1139/er-2014-0073>
- Liebman, B. (2014). China's Law Stability Paradox. *Daedalus Spring*, 143(2), 96-109.
- Liebman, B. (2015). China's Law and Stability Paradox. En J. deLisle, & A. Goldstein, *China's Callenges* (págs. 157-177). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Lubman, S. (2014). China: The Quest for Procedural Justice. En B. Sabahi, N. Birch, I. Laird, & J. Rivas, *A revolution in the international rule of law: essays in honor of Don Wallace, Jr.* (págs. 85-98). New York: Juris Publishing.
- Mahr, K. (23 de febrero de 2011). *Heavy metal: 12 million tons of chinese rice contaminated*. Obtenido de Time: <https://science.time.com/2011/02/23/heavy-metal-millions-of-tons-of-chinese-rice-contaminated/>
- Meng, X. (2014). China's Labour Market Tensions and Future Urbanisation Challenges. En L. Song, R. Garnaut, & C. Fang, *Deeoubg reform for China's long-term growth and development* (págs. 379-405). Canberra: ANU Press.
- Milcent, C. (2010). Healthcare for migrants in urban China: a new frontier. *China perspectives*(4), 33-46.
- Navas Paús, E., & Gonzalo Quiroga, M. (2015). ADR y violencia. *Revista de mediación*, 61-71.
- Ngok, K., & Xie, B. (2016). Labour policy. En K. Ngok, & C. Kwan Chan, *China's Social Policy* (págs. 66-83). New York: Routledge.
- O'Brien, K., & Deng, Y. (2017). Preventing Protest One Person at a Time: Psychological Coercion and Relational Repression in China. *China Review*, 17(2), 179-201.
- Ríos, X. (2010). *China en 88 preguntas*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Sánchez García, A. (2015). *Mediación y arbitraje*. México D.F.: Tirant lo Blanch.
- Steinhardt, H., & Litao, Z. (2015). From "stability overrides everything" to "social governance": the evolving approach to social order in China. En Z. Yongnian, & L. Gore, *China entering the Xi Jinping Era* (págs. 193-215). Oxon: Routledge.
- Tamames, R., & Debasa, F. (2013). *China tercer milenio*. Barcelona: Planeta.
- Tapia, M., Elfström, M., & Roca-Servat, D. (2018). Bridging social movement and industrial relations theory: an analysis of worker organizing campaigns in the United States and China. En F. Briscoe, B. King, & J. Leitzinger, *Social movements, stakeholders and non-*

- market strategy* (págs. 173-206). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- The Economist. (2019). *Democracy Index 2019*. Obtenido de The Economist Intelligence Unit: <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>
- The Fund for Peace. (2020). *Fragility in the World*. Obtenido de Fragile States Index: <https://fragilestatesindex.org/>
- The Supreme People's Court of the People's Republic of China. (october de 2011). *The Socialist System of Laws with Chinese Characteristics*. Obtenido de The Supreme People's Court of the People's Republic of China: http://english.court.gov.cn/2015-07/17/content_21312781_7.htm
- The Supreme People's Court of the People's Republic of China. (october de 2012). *Judicial Reform in China*. Obtenido de The Supreme People's Court of the People's Republic of China: http://english.court.gov.cn/2015-07/17/content_21312834_9.htm
- The World Bank. (2020). *GDP per capita (current US\$)*. Obtenido de The World Bank: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.ADJ.NNTY.PC.CD>
- Tong, X., & Zhang, H. (2020). *China's Emergency Management*. Singapore: Social Science Academic Press.
- Weidong, J. (2013). The Judicial Reform in China: The Status Quo and Future Directions. *Indiana Journal of Global Legal Studies*(185), 185-220.
- World Justice Project. (2019). *WJP Rule of Law Index*. Obtenido de World Justice Project: <https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/global>
- Xinwei, L. (2017). *La mediación en China: aportaciones de occidente*. Madrid: Dykinson.
- Yaqing, Q. (2012). Cultura y pensamiento global: una teoría china de las relaciones internacionales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*(100), 67-90.

.....

Borja García Vázquez. Investigador Nacional Nivel 1 (SNI-1). Doctor en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Profesor de Derecho Internacional Público en la UANL. Máster en Derecho de los negocios y litigación internacional por la Universidad Rey Juan Carlos. Abogado ejerciente colegiado en el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid. Mediador inscrito el Registro de Mediadores e Instituciones de Mediación del Ministerio de Justicia de España. Email: borjagarcia131@gmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0055-6917>

Caminando hacia la paz por vía dialogada: la mediación política en la resolución de conflictos asociados a necesidades humanas

Walking towards peace through dialogue: political mediation in conflicts linked to human needs resolution

Karla Sáenz^a, María Leonor Ramos Morales^b, Bi Zoan Sylvain Toa^c

^aUniversidad Autónoma de Nuevo León, México

^bUniversidad Autónoma de Nuevo León, México

^cUniversidad Autónoma de Nuevo León, México

Recibido: 05-01-2021 | Aceptado: 11-05-2021

Resumen

El artículo analiza teóricamente el proceso de paz en la resolución de conflictos armados internos que surgen, en parte, a raíz de necesidades básicas insatisfechas con especial énfasis en el conflicto interno de Guatemala. Partiendo de la descripción de los conflictos asociados a necesidades humanas, se especifican los elementos de la mediación política que permiten lograr, entre las partes, acuerdos para aplicarlos a la resolución del conflicto guatemalteco; y se llegó a la conclusión de que si bien las negociaciones posibilitaron la terminación del enfrentamiento armado, la situación de los acuerdos de paz en la Guatemala de hoy no da cuenta de una resolución “efectiva” sino se plasma como un camino hacia la paz que, para concretarse, necesita más cambios estructurales.

Palabras clave: Conflictos Asociados A Necesidades Humanas; Mediación Política; Acuerdos De Paz; Resolución De Conflictos; Paz

Abstract

This paper theoretically analyses peace process in the resolution of Guatemala armed conflict linked to unmet human needs as part of its root causes. It stresses elements of political mediation that allow parties to reach agreements and apply them to the analysis of Guatemala conflict resolution; the conclusion is that although negotiations made possible the end of armed confrontations, the situation of peace agreement compliance does not reflect an “effective” conflict resolution but a way to reach peace which needs to be based on structural changes.

Key words: *Conflicts Linked To Human Needs; Political Mediation; Peace Agreements; Conflicts Resolution; Peace*

1. Introducción

Si el 71% de los conflictos armados o violentos que se han terminado por medio de un acuerdo deben ese resultado a la intervención de una tercera parte –el mediador– (Baumann & Clayton, 2017) que permite llevar a las partes a acuerdos, puede admitirse que la mediación como método está cobrando más importancia en los procesos de paz. Pero, aunque las negociaciones entre las partes tienen como fin lograr acuerdos entre las partes, su cumplimiento deviene un reto en virtud de que, en ocasiones, asistimos a situaciones en que los acuerdos firmados, luego de su firma, son objeto de cumplimiento “parcial” o incumplimiento y lo peor es que los que tienen que ver con el desmantelamiento de las causas, parecen menospreciarse, tal vez por su costo o la falta de motivación de los actores que los firmaron. El artículo analiza teóricamente el proceso de paz en la resolución de conflictos armados internos que surgen, en parte, a raíz de necesidades básicas insatisfechas con especial énfasis en el conflicto interno de Guatemala. Partiendo de la descripción de los conflictos asociados a necesidades humanas, se especifican los elementos de la mediación política que permiten lograr, entre las partes, acuerdos y, finalmente, se analiza la resolución del conflicto guatemalteco como conflicto asociado a necesidades humanas.

2. Los conflictos asociados a necesidades humanas: una conceptualización

Definir los conflictos asociados a necesidades humanas requiere, ante todo, saber qué son las necesidades humanas porque son elementos que se plasman en su configuración como causas subyacentes. En efecto, las necesidades humanas remiten a la satisfacción precisa de carencias, fines y funciones objetivamente vitales para la supervivencia y el desarrollo físico y psíquico de los seres humanos (Kehl, 1993). Se presentan como un vacío que tiene que llenarse para cualquier meta específica referente al bienestar de las personas. En la descripción de las necesidades humanas, diversos autores han elaborado una tipología notable (Maslow, 1970); (Sites, 1973); (Burton, 1990), entre otros, que resaltan los tipos de necesidades desde las perspectivas universal o relativa y todos señalan la importancia de su satisfacción para el ser humano.

Siguiendo esa misma línea de descripción de las necesidades humanas, se ha llegado a una distinción relevante entre necesidades materiales que se remiten a alimentación, educación, salud, vivienda e higiene y necesidades no materiales que incluyen el respeto a derechos humanos fundamentales, la libertad, la participación y el derecho de manifestar las propias necesidades (Kehl, 1993). Esas necesidades tanto materiales como no materiales conforman las categorías que suelen relacionarse con el surgimiento de conflictos intraestatales o aumentan, por su no realización los riesgos de los mismos.

La denominación conflictos asociados a necesidades humanas se fundamenta en la concepción del conflicto social como conflicto nocivo, destructivo que surge a raíz de la insatisfacción de necesidades humanas básicas (Burton, 1990). Los conflictos asociados

a necesidades humanas se aproximan, de hecho, a la concepción del autor del conflicto social que, en contraposición con los planteamientos de Coser (1956) del conflicto social como oportunidad de cambio social, proclama los aspectos disfuncional y no integrador del conflicto, dejando claro que lleva a comportamientos que dañan el desarrollo de las sociedades y hasta de la especie humana.

Dado que en la naturaleza de todo conflicto, siempre hay insatisfacción de necesidades humanas (Burton, 1990); (Pérez-Viramontes, 2014), los conflictos que surgen de la insatisfacción de necesidades humanas son conflictos severos y difíciles de resolver, de ahí, su denominación de conflictos profundamente arraigados cuyos síntomas pueden ser terrorismo, guerras civiles, violencia étnicas, entre otros. Los conflictos asociados a necesidades humanas no deben mirarse como meras disputas que pueden institucionalizarse y transformarse, con cierta rapidez, por medio de mecanismos tradicionales de resolución de conflictos como la mediación profesionalizada, la conciliación, el arbitraje sino como conflictos cuya solución parece difícil y duradera por considerarse conflictos profundamente arraigados, y en la que la mediación sirve para definir acuerdos sobre las categorías que deben considerarse para satisfacer necesidades humanas (Burton, 1990).

Los conflictos profundamente arraigados han merecido la atención de otros autores, a lo largo de la historia. Con el concepto,

[...] se trata de conflictos intensos en el sentido de que suponen una confrontación abierta (mucho más allá de la presunción de potencial de conflicto), severa, violenta y duradera; por tanto, se trata de enfrentamiento armados que dividen e hieren profundamente a una sociedad. [...] Se pasa de la guerra entre Estados, a las guerras civiles, es decir, aquellas que se desarrollan en el seno de un país (Roman Marugan, 2013)

Una de las características de esos conflictos, es sin duda, su carácter persistente porque suelen surgir de una combinación entre componentes de la identidad junto a un sentimiento generalizado de injusticia económica y social (Roman Marugan, 2013).

Por otra parte, (Bloofield & Reilly, p. 2012), al describir los conflictos profundamente arraigados mencionan dos elementos relevantes como son la identidad vista desde la movilización y adscripción a grupos de identidad basados en la raza, la religión, la cultura o el idioma, y la distribución de recursos que se entiende como la forma de reparto y capacidades de aprovechamiento de los recursos económicos, sociales y políticos dentro de una determinada sociedad. Es preciso señalar, de hecho, que las cuestiones identitarias siempre han sentado las bases del surgimiento de conflictos sociales como son las guerras civiles, los conflictos inter-étnicos, religiosos, y ello por los valores como categorías de la identidad no respetados.

Básicamente, los conflictos asociados a necesidades humanas difieren de los conflictos sociales que se configuran como guerras inter-estatales relativas a cuestiones económicas, ideológicas y políticas. Se fundamentan en necesidades básicas frustradas o no realizadas

y estallan bajo formas de conflictos internos, guerras civiles que, en palabras de (Bloofield & Reilly, 2001)

cuando el desequilibrio percibido en la distribución de recursos coincide con las diferencias de identidad (es decir, allí donde, por ejemplo, un determinado grupo de identidad común se ve privado de ciertos recursos disponibles para los demás) encontramos una situación de conflicto potencial (p.9).

Considerando lo expuesto, se desprende que la mayoría de los conflictos étnicos, religiosos y otras formas de violencias relacionadas con la identidad tienen su explicación en una discriminación basada en la identidad, atributo propio de las sociedades excluyentes. De ahí que se plantee la necesidad de la tarea de investigación que según (Kehl, 1993) consiste en descubrir las causas profundas del conflicto y apoyar a las masas más desfavorecidas en su lucha, que puede ser violenta, para conseguir la igualdad y satisfacer sus necesidades básicas.

Si para Burton (1990), una reducción de la calidad de vida puede empujar a la gente a la situación de protesta violenta, no es, de extrañar que, la satisfacción de necesidades humanas sea una panacea para la construcción de una sociedad pacífica porque, para la mayoría de personas, satisfacer las necesidades humanas también es una necesidad. Y ello se percibe en la participación de personas civiles y hasta de niños en el despliegue de los conflictos violentos. La participación en conflictos violentos es, para algunas personas, una oportunidad para apropiarse de su bienestar porque de ello resulta, en ocasiones, la satisfacción posterior de sus necesidades básicas.

De acuerdo con todo lo mencionado anteriormente, los conflictos asociados a necesidades humanas pueden entenderse como conflictos violentos o armados que surgen, en parte, de la insatisfacción de necesidades materiales y/o no materiales en el seno de un país protagonizados por el Estado representado por las fuerzas armadas oficiales y grupos armados reivindicando el reconocimiento o la satisfacción de sus necesidades básicas como ciudadanos. En sus manifestaciones, los conflictos asociados a necesidades humanas se aproximan a las guerras civiles que nacen cuando grupos no estatales con sentido de identidad diferente perciben las estructuras de gobernanza incapaces de atender sus necesidades básicas (Lutmar & Bercovitch, 2011).

Si bien, en algunos casos, existen conflictos intraestatales que, a primera vista, se alejan de la concepción de los conflictos asociados a necesidades humanas, es preciso admitir que, en los países en vía de desarrollo, las necesidades insatisfechas como motivación aumentan los riesgos y aun la intensidad de los conflictos violentos con la integración en grupos armados de personas civiles preocupadas por satisfacer por sí mismas sus necesidades. Ello significa que incluso en los conflictos armados internos, existen rasgos de necesidades no satisfechas que posibilitan la intensidad del conflicto como para decir que en todos los conflictos internos entre Gobierno y grupos armados o entre grupos armados siempre hay insatisfacción de necesidades humanas básicas.

3. Caracterización de la mediación política

Al definir la mediación política, Bercovitch & Houston (1996), refieren que es un proceso de resolución de conflictos por el cual las partes buscan la asistencia, o aceptan el apoyo de un individuo, grupo u organización para cambiar su comportamiento, resolver su conflicto o problema sin recurrir a la fuerza o vía judicial. Se puede apreciar, de hecho, que el método admite cierta influencia del mediador en las partes, modificando sus percepciones. Porque el mediador político, lo constituye un equipo de mediadores encabezado por un mediador general que, designado por factores políticos, colabora con un conjunto de actores como negociadores, mediadores asistentes, expertos de quienes recibe ideas para tomar decisiones estratégicas (Bercovitch & Jackson, 2009) respecto del conflicto.

En ese mismo tenor, Slim (2007) resalta, más allá de la voluntariedad, otros aspectos relevantes e identifica la figura de la mediación política como

un proceso político en el que las dos o más partes en un conflicto violento se ponen de acuerdo en el nombramiento de un tercero para que trabaje de manera imparcial con las partes para ayudarles a hablar a través de opciones y llegar, voluntariamente, a un acuerdo para poner fin al conflicto armado y lograr una paz justa y sostenible (p. 4)

Se desprende, así, la relevancia de la mediación política que se configura como medio para fomentar las condiciones de una paz justa que tenga en cuenta las necesidades de los grupos involucrados en el conflicto. Esa paz como terminación de la violencia es posible gracias a la intervención de una legítima tercera parte (Da Rocha, 2016) más conocida como el mediador. Si la terminación de la violencia se puede entender como uno de los objetivos de la mediación política, es digno de interés mencionar que el método, también, busca resolver los conflictos a partir de la determinación de sus causas profundas con miras a evitar su probable resurgimiento (Dieckhoff, 2011).

Esas concepciones de la mediación política como proceso político que permite a mediadores posibilitar la negociación entre las partes en conflicto con el fin de llegar a decisiones consensuales, contrastan con las posturas que asumen otros autores dependiendo de la intensidad del conflicto y de la naturaleza del mediador. Dado que los mundos de la guerra y la política, con frecuencia, exigen (Slim, 2007), en ocasiones, al mediador le incumbe hacer propuestas a la hora de definir el acuerdo con los actores involucrados en el conflicto (Da Rocha, 2016). Desde esa perspectiva y por la relevancia del acuerdo de paz, la mediación política no solo contempla los intereses de las partes en conflicto sino también debe corresponder a los intereses del mediador (Zartman & Touvar, 1985) muchas veces, caracterizados por la terminación del sufrimiento humano.

Refiriéndose a la mediación política, Slim (2007) identifica, al respecto, tres perfiles notables: mediador facilitador, mediador directivo y mediador manipulador. En palabras del autor, el mediador facilitador es un tercero cuyo papel consiste, principalmente, en

crear condiciones para que las partes, comunicándose entre sí, puedan llegar a un acuerdo. En cuanto al mediador directivo, es quien, reconociendo la necesidad del acuerdo entre las partes, diseña y presenta algunas soluciones, expresando, en ocasiones, preferencias por unas soluciones para impulsar más el proceso. Por su parte, el mediador manipulador es aquello que, con su autoridad política, militar y hasta económica, presiona a las partes imponiendo, a veces, salidas del conflicto por medio de negociaciones forzadas.

Por otra parte, la variedad de acepciones que asume el concepto de mediación política se especifica de manera siguiente, en palabras de Kleiboer & Hart (1995): 1) cuando el conflicto se considera como inherente a las relaciones internacionales, la mediación se percibe como medio de manifestación de poder del mediador sobre las partes; 2) cuando el conflicto se percibe como un constructo social, la mediación modifica las percepciones de las partes para crear, entre ellas, cierta confianza y posibilitar acuerdos; 3) cuando el conflicto tiene una connotación positiva porque favorece el cambio social, la mediación restaura las relaciones legítimas entre las partes y 4) cuando el conflicto surgido de factores estructurales es de carácter duradero y endémico, la mediación se percibe como un medio que permite al mediador afirmar su dominación y hasta imponer probables salidas del conflicto.

La intervención del mediador político en la resolución de conflictos violentos obedece a una regla inhabitual porque la figura de mediación política aboga por concretarse como un campo específico bien determinado por sus peculiaridades divergentes. En efecto, al referirse al método, (Bloomfield, Nupen, & Harris, 2012) también identifican una distinción notable: la mediación pura referente a la facilitación de la negociación directa entre los contendientes para llegar a un acuerdo y la mediación de poder que, si bien basada en la mediación pura, se caracteriza por la influencia del mediador (incentivos, castigos) en las partes para que no mantengan posiciones inflexibles y acepten el compromiso.

Más caracterizada por las relaciones de poder entre el mediador y los actores en conflicto más que las relaciones existentes entre ellas mismas, la tarea de la mediación de poder privilegia al mediador quien tiene, con frecuencia, su propio resultado preferido (Bloomfield, Nupen, & Harris, 2012) en la resolución de conflictos. De hecho, no es de extrañar que la tarea del mediador de poder sea una forma de manifestación del poder sobre las partes. Ejemplos, de ello, pueden ser la intervención del Representante de Naciones Unidas (NN. UU.) en la guerra de Irán-Irak; la influencia conjunta de Estados Unidos (EE.UU.) y la Unión Soviética en Bicesse, entre otros (Bloomfield, Nupen, & Harris, 2012).

De manera general, se desprende, de esas líneas, que, en la resolución de conflictos, la mediación política es una figura multifacética, tal vez, por la complejidad de los conflictos que constituyen su objeto de estudio: se afirma a la vez como medio de resolución de conflictos violentos basado en la voluntariedad y método que, dependiendo de factores políticos, económicos, sociales, posibilita al mediador hacer propuestas y hasta imponer negociaciones o, en algunos casos, decisiones como vía de terminación del conflicto de cara a impedir el sufrimiento humano. Conforme a esa naturaleza dual, la mediación política puede entenderse como una negociación entre actores involucrados en un conflicto violento o armado asistidos por un equipo de mediadores encabezados por un mediador general con

la finalidad de llegar voluntariamente a acuerdos entre las partes o por otros factores ajenos a ellas como el poder del mediador.

A sabiendas de que el fracaso del proceso de mediación política puede hasta intensificar un conflicto (Baumann & Clayton, 2017), la determinación de los factores intervinientes en dicho proceso para que sea efectivo y conduzca a una solución pacífica y duradera es de gran interés. Al respecto, Bercovitch & Jackson (2009) refieren que las partes en conflicto, el mediador, el contexto de mediación son elementos que determinan la efectividad del proceso de mediación política. Para Ruhe (2015), los adversarios eligen la mediación como alternativa cuando los beneficios evaluados que se asocian al uso del método exceden los referentes al seguir combatiendo. Esa evaluación de pérdida, a menudo, va junto con cierto miedo expresado en los protagonistas que también es requisito para aceptar la mediación. Al respecto, se presenta la situación de estancamiento como punto culminante del conflicto violento que crea en los adversarios cierto miedo de que no vayan a salir victoriosos del conflicto por consecuencias adversas; lo cual les lleva a buscar alternativas para poner término al conflicto (Zartman, 2008). Asimismo, se pueden señalar cuestiones económicas que, también, circunscriben el hecho de que las partes sigan combatiendo para considerar una resolución pacífica. Esa idea, la sustentan Giessmann & Wils (2011) para quienes el factor determinante en el inicio de la mediación por las partes en conflicto es la aparición de un déficit de financiamiento de los costes económicos de dichos conflictos.

Esos factores que efectivizan el proceso de mediación ponen de manifiesto un hecho relativamente importante: si no se concretan en alguno de los protagonistas, estaría difícil hablar de efectividad de la mediación desde ese ángulo. En efecto, en el caso de los conflictos asociados a necesidades humanas que conforman como actores cualquier Estado opuesto a grupos armados apoyados, en ocasiones, por personas civiles manifestando violenta y colectivamente sus frustraciones así como otro tipo de conflictos violentos en los que la inclusión de personas civiles se justifica por cierta búsqueda del bienestar, hay asimetría entre las partes de modo que siempre no pueden tener, paralelamente, las mismas motivaciones a la hora de privilegiar una vía pacífica. Por ello, en algunos casos, las cuestiones referidas a la intervención del mediador político se consideran relevantes para efecto de solventar ese desfase y efectivizar el proceso de mediación.

Uno de los elementos fundamentales, en ese sentido, son las oportunidades que tienen los mediadores al intervenir en los conflictos. En efecto, los mediadores políticos en contraposición con otro tipo de mediadores no siempre son pasivos en cuanto a la formulación de las decisiones finales porque, justamente, los acuerdos firmados integran las metas que, con su intervención, se quieren alcanzar, en algunos casos. Con lo cual, hay mediadores que, siendo representantes de países con media o gran influencia u organizaciones internacionales, solo intervienen para promover sus propios intereses en la resolución de conflictos como para decir que el mediador se implica cuando se percata de que el conflicto limita sus intereses y por ello hace falta resolverlo (Zartman & Touvar, 1985).

De igual modo, la mediación de conflictos violentos, aunque peligrosa, no es fruto del azar para los mediadores porque intervienen en virtud de las relaciones que existían entre una o ambas partes y ellos antes de que surgieran los conflictos o por sus consecuencias directas

(Baumann & Claton, 2017). Por ello, le incumbe al mediador diagnosticar la situación del conflicto, aplicar diversas técnicas de comunicación, formas de presiones sobre las partes y hasta recompensarles para la cooperación (Bercovitch & Derouan, 2004). El contexto de mediación, también, se considera factor de efectividad de la mediación. En efecto, el mediador debe ser aceptado por los grupos (Slim, 2007) por lo que deberá presentar cierto perfil que corresponda a las aspiraciones de dichos protagonistas.

Respecto a los elementos que favorecen el éxito de la mediación política, se sostiene que existen cuatro factores que, con su atención, más efectos tienen en los resultados de la mediación como son 1) problemas relacionados con el surgimiento del conflicto; 2) nivel o intensidad del conflicto; 3) rango del mediador; 4) tiempo de la mediación (Henderson, 1996). El éxito de la mediación política en casos de conflictos asociados a necesidades humanas, más allá de incluir las categorías anteriormente referidas, tiene que apreciarse también desde otros elementos: las necesidades humanas. Si el carácter arraigado de los conflictos asociados a necesidades humanas ofrece más probabilidades de un enfrentamiento duradero, el reconocimiento y la satisfacción de las necesidades humanas de los protagonistas aparece como vía para sentar bases de una negociación exitosa para construir la paz. Esa satisfacción de necesidades debe ser la responsabilidad del Estado porque aunque el sujeto necesitado sea el individuo, esto no significa que los medios para satisfacer sus necesidades se hallen sólo en él (Galtung, 1990).

4. Mediación política y resolución de conflictos asociados a las necesidades humanas

Al intervenir en los conflictos, los mediadores políticos suelen tener una meta bien definida: llegar a acuerdos entre las partes por lo que resolver conflictos suele entenderse como la capacidad que tiene la mediación de generar acuerdos, reducir los riesgos de conflictos futuros o su intensidad (Greig, 2005). Esa postura contrasta con la propuesta de Marret (2001) para quien la resolución de conflictos tiene que ver con un cambio estructural consistente en atender sus causas profundas. Las respuestas idóneas a las causas de los conflictos, de hecho, se presentan como medio de resolución conducente a la paz. Ya que los acuerdos que más probabilidades tienen para llegar a una paz duradera son los que consideran diversos factores tales como cuestiones políticas, sociales, culturales, económicas (Zakane, 2017). Si la resolución de conflictos se concreta con acuerdos que sientan las bases de la terminación de la violencia a partir de las causas profundas atendidas, puede decirse que ahí donde no se manifiesten dichas condiciones, será difícil hablar de resolución de conflictos sino de un camino hacia la paz como se concreta con el análisis del conflicto armado interno guatemalteco que, desde nuestra perspectiva, tiene, en parte, aspectos de su surgimiento referentes a necesidades no satisfechas, aproximándose, así, a conflictos asociados a necesidades humanas como se puede notar con su análisis.

Antecedentes: Los orígenes del conflicto armado guatemalteco se remontan al periodo de la era de Jacobo Arbenz, entonces presidente del país en 1950. Luego de 4 años, o

sea, en 1954, termina el reino de Arbenz caracterizado por su exilio y, el mismo año, se instala otro régimen militar encabezado por el Coronel Carlos Castillo Armas que, finalmente, fue asesinado en 1958. Paralelamente, Ydígora Fuentes, otra figura importante de las Fuerzas Armadas de aquel entonces, sustituye a Castillo Armas. El poder de Ydígora Fuentes, fuertemente, caracterizado por reglas dictatoriales en las que se menospreciaban las necesidades de las poblaciones lleva a gran parte de ellas a rebelarse mediante el uso de armas en 1960, concretándose así el inicio de un conflicto armado interno entre Gobierno y ciudadanos, en parte, frustrados.

El conflicto de Guatemala junto con el conflicto de Colombia conforman espacios de enfrentamientos armados que más tiempo duraron en la historia. Con su corolario de cerca de 180,000 muertos, 40,000 desplazados y 400 pueblos destruidos, el conflicto guatemalteco tiene su origen en diversos factores tales como expropiación de tierra de indígenas, inexistencia de leyes, falta de equidad social, entre otros (Da Rocha, 2016). Ese enfrentamiento armado que duró 36 años entre el gobierno de Guatemala y los rebeldes representados por la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca (UNRG) formada por un grupo de guerrilla y el Partido Comunista de Trabajadores Guatemaltecos en respuesta a las injusticias enfrentadas, en parte, por las poblaciones y sobre todo los indígenas.

Con el surgimiento de la UNRG como grupo armado, los rebeldes se organizan para reivindicar de manera violenta un trato igualitario e humano caracterizado no solo por el respeto de sus derechos que incluyen la apropiación de sus tierras sino también la afirmación de su identidad como ciudadano guatemalteco. Los componentes de la identidad, una de las necesidades no materiales presentes en la mayoría de los conflictos armados internos junto con la justicia social inexistente, la expropiación de tierra, la falta de seguridad humana, la pobreza, el racismo entre otros son factores que llevaron a gran parte de los ciudadanos a organizarse para reclamar al gobierno un trato digno, basado en el respeto de sus derechos y sus pertenencias. Ese conflicto transitó por diversos procesos de negociación entre las partes para terminar en la firma de acuerdos de paz.

Negociaciones: El proceso de negociación del conflicto armado guatemalteco entre Gobierno e Insurgencia surgió a raíz de cambios notables tanto en la esfera internacional como regional que facilitaron el paso de regímenes autoritarios a transiciones a la democracia. En efecto, al igual que en muchos países que decidieron poner en marcha esos cambios caracterizados por el derribamiento de líderes autoritarios, el Presidente Romero Lucas García pierde el poder por medio de un golpe de Estado en 1983. Luego de ello, se organizan elecciones en 1985 y la gran sorpresa en aquel momento fue el acceso al poder de Vinicio Cerezo, un civil, en 1986, acabándose así una serie de reinos de líderes del Ejército guatemalteco.

Se produce, de hecho, un cambio notable: la concreción de la democracia con la elección de un civil como presidente del país. Ello abrió, posteriormente, camino a negociaciones entre las partes no solo porque el poder ya no es atributo propio de miembros de las Fuerzas Armadas sino por otro factor: al encontrarse en una situación de punto muerto, Gobierno e Insurgencia se dieron cuenta de la imposibilidad de salir del enfrentamiento con una victoria militar (Aguilera Peralta, 2001). Mientras que el Estado en transición a la

democracia busca salir del conflicto mediante una solución pacífica, los insurgentes aceptan la negociación por sus beneficios: obtener algunas reformas estructurales para salir del conflicto.

Desde su elección como Presidente de Guatemala, Cerezo inicia el proceso de acercamiento entre las partes del conflicto para efecto de efectivizar una negociación entre ellas. De su labor, surgen los primeros acercamientos con la guerrilla en España y en la sede de la embajada de Guatemala con el objetivo de evaluar la predisposición de los Insurgentes al proceso de negociación (Fisas, 2010). En paralelo a las acciones de Cerezo, se puso en marcha una presión regional al formarse el grupo de Contadora que incluye a países como México, Colombia, Venezuela y Panamá que estimularía cambios democráticos en la región centroamericana para concretar la paz.

Las iniciativas de Contadora condujeron a la firma de Acuerdos de Esquipulas I y II de los que surge la creación de la Comisión Nacional de Reconciliación (CNR) encabezada por el obispo Monseñor Rodolfo Quezada Toruño dedicados a impulsar acciones a favor de la paz. Luego, empiezan a alzarse voces por doquier de grupos sociales, religiosos y una de esas voces también fue relevante para dar inicio al proceso de negociación entre Gobierno e Insurgencia: se trata de la figura del pastor estadounidense Paul Wee cuya aportación permitió crear espacios para que se convocara en 1989 a las partes a un gran diálogo nacional (Fisas, 2010). Y mediante las “Consultas de Oslo”, encuentro entre la UNRG y la CNR celebrado en la ciudad de Oslo, se afianzaron inicios de otras reuniones entre dichos actores en distintos países.

Más allá de esas reuniones entre actores anteriormente mencionados, se pusieron en marcha otros encuentros con otros actores: España con partidos políticos guatemaltecos, Canadá con el sector empresarial, Ecuador con grupos religiosos, México con sectores populares, sindicales, organizaciones docentes, pequeños empresarios y colegios universitarios, destinados a crear bases que marcarían inicios de la negociación directa entre Gobierno e Insurgencia (Fisas, 2010), concretándose el valor de la ciudadanía en el proceso de paz. Al dejar de funcionar en 1993 la CNR, se afianza más el protagonismo asumido por la sociedad civil y grupos religiosos de modo que los encuentros organizados por el pastor Wee, los encuentros entre sociedad civil y actores externos al conflicto como los países amigos conformados por Colombia, México, Noruega, España, Estados Unidos, Venezuela y la mediación de Naciones Unidas dieron inicio a negociaciones formales entre las partes con su apoyo. De esas negociaciones, surgieron los acuerdos firmados.

El proceso de negociación de paz en Guatemala tiene un carácter integrador ya que no se limita solo a las partes involucradas en el conflicto. Inicia con iniciativas de Contadora como grupo de presión para imponer paz y democracia en la región americana que constituye espacios de sus integrantes, se afianza con acciones de Cerezo, la sociedad civil, religiosos, grupo de países amigos y Naciones Unidas. De esos actores, destacan dos tipos principales: actores internos y actores externos. Los actores internos, lo constituyen Cerezo y los religiosos, Pastor Paul Wee y Monseñor Rodolfo Quezada Toruño que, como figuras religiosas inspiraban confianza en las partes por su implicación en el proceso de paz y, por otra parte, actores externos como Contadora, Grupo de países amigos y Naciones Unidas

que tuvieron un papel más directivo en el proceso. Con su implicación, esos dos tipos de actores o mediadores plasmaron un ejemplo de participación ciudadana en el proceso de paz, lo que permite definir mejores acuerdos de paz.

Acuerdos y su cumplimiento: De las negociaciones entre el Gobierno de Guatemala y la UNRG, surgieron una serie de acuerdos de paz firmados entre 1991 y 1996 que señalarían con el acuerdo de paz firme y duradera el fin de 36 años de enfrentamiento armado en el seno del país. Esos acuerdos de paz que buscaban dismantelar las causas del conflicto guatemalteco (Figueroa Ibarra, 2017) constaron de 300 compromisos y se categorizan como siguen 1) Acuerdo Marco sobre Democratización para la Búsqueda de la Paz por Medios Políticos; 2) Acuerdo Global sobre Derechos Humanos; 3) Acuerdo para el Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado; 4) Acuerdo sobre el Establecimiento de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca; 5) Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas; 6) Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria; 7) Acuerdo sobre Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática; 8) Acuerdo sobre el Definitivo Cese al Fuego; 9) Acuerdo sobre Reformas Constitucionales y Régimen Electoral; 10) Acuerdo sobre bases para la Incorporación de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca a la Legalidad; 11) Acuerdo sobre el Cronograma para la Implementación, Cumplimiento y Verificación de los Acuerdos de Paz y 12) Acuerdo de Paz Firme y Duradera, Secretaria de la Paz (SEPAZ, s.f.)

Teniendo como fecha límite para su conclusión el año 2000, los acuerdos de paz se beneficiaron del apoyo de la Misión de Naciones Unidas en Guatemala (MINIGUA) para su verificación, pero, hasta hoy, su cumplimiento total sigue siendo problemático. Diversos factores pueden explicar el incumplimiento total de los acuerdos tal vez por ser más ambiciosos o porque fueron rechazados por una minoría de la población (18.6%) en un referéndum en el año 1999 (Galicia, 2015). Lo cierto es que el cumplimiento de los acuerdos supone una base económica como medio para alcanzarlos en su totalidad ya que en sí esos acuerdos tienden a convertirse más en acuerdos de desarrollo en virtud de que los acuerdos parecieron negociar el futuro desarrollo social y político del país (Torres Rivas, 2006), afianzándose, de hecho, el sentido *galtuano* de la paz en su perspectiva positiva.

Si bien los acuerdos de paz implicaban la creación de instituciones nuevas, reformas a la legislación, un papel activo de la sociedad civil, la implementación de políticas de Estado y políticas públicas en Guatemala, el panorama del país pone en tela de juicio la efectividad de su cumplimiento puesto que, si bien es notable la terminación del enfrentamiento violento por medio de las negociaciones entre las partes, algunos factores siguen dando pie a una resolución “no efectiva” del conflicto guatemalteco. En efecto, si en Guatemala, la violencia no se ha podido eliminar del discurso político y que el país sigue siendo caracterizado por graves violaciones de derechos humanos (Da Rocha, 2016), puede decirse que estamos lejos del cumplimiento efectivo de los acuerdos de paz. Puesto que el país sigue registrando una tasa de impunidad criminal muy importante estimada en un 97%, lo cual se refleja con 220 ataques contra los que se propusieron defender los derechos humanos; y lo peor

es que con esos datos notables, el Ministerio Público solo está presente en 10% de las municipalidades (Drouin, 2017).

Si los compromisos manifestaban la consulta a indígenas para llevar a cabo cualquier proyecto estatal relacionado directamente con ellos y que podía limitar, en ciertas medidas su bienestar, la realidad es otra porque esas reglas no siempre se respetaban (Drouin, 2017). Las comunidades indígenas son pocas veces consultadas y además los que se atreven a defender sus recursos y tierras, se ven encarcelados y desprovistos de su libertad (Pagado, 2016). Y ello, a sabiendas de que las tierras y sus recursos representan medios para apropiarse de su bienestar para comunidades mayoritariamente viviendo en zonas rurales. Las opiniones de poblaciones rurales menospreciadas por el Estado y el sector privado dificultan el, modelo de desarrollo industrial que se quiera imponer, lo cual limita por su parte el cumplimiento de acuerdos en materia agraria.

Esa situación agraria dominada por la concentración de tierras arables en manos de una minoría incluyendo Estado y sector privado tiene repercusiones negativas en el bienestar colectivo de múltiples guatemaltecos. Al respecto, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD citado por Drouin (2017), refiere que los ingresos de 82, 7 por ciento de guatemaltecos no les permiten satisfacer necesidades de salud, educación, vivienda y alimentación. Esos datos dan cuenta de la existencia de la pobreza e incluso la extrema pobreza en el territorio guatemalteco. Del no respeto a los derechos humanos a la violencia, la pobreza y les desigualdades notables existiendo en la Guatemala de hoy, puede admitirse que los acuerdos sobre la situación socioeconómica del país, en parte, dedicados a impulsar el desarrollo social distan mucho de la realidad. Y los conflictos, en ese sentido, tienen más probabilidades de surgir de nuevo.

No es de extrañar que la mayoría de los conflictos sociales internos que devienen violentos tengan que ver tanto con el hambre como con la situación agraria en países en desarrollo. Y la respuesta idónea para reducir los riesgos de surgimiento de ese tipo de conflictos tiene que ver con la satisfacción propia de las necesidades no realizadas que originaron conflictos. Con lo cual, los acuerdos deben privilegiar a corto y largo plazo esas necesidades para no abrir camino a otros conflictos de igual naturaleza. Pero, en Guatemala, esa realidad parece menospreciarse ya que el hambre aumenta, afectando a más de 2, 5 millones de personas mientras que las inscripciones escolares de jóvenes disminuyen (Drouin, 2017).

El hambre y la reducción de la inscripción escolar de jóvenes son realidades que, sin duda, se relacionan con los ingresos de los pueblos debilitados por el peso las desigualdades sociales. En efecto, dedicados también a luchar contra la concentración de tierras cultivables en manos de una minoría, los acuerdos de paz no contemplaron la reforma agraria sino crearon condiciones que propiciaran cambios como la democratización del crédito en el área rural (Barreto, 2011). Es cierto que los beneficios de una reforma agraria son nada comparables con los referentes a una democratización del crédito en virtud de que el mismo país presenta dificultades económicas como para satisfacer esas necesidades y porque la reforma agraria, mas allá de convertirse en medio de apropiación de subsistencia para los pueblos indígenas, tiene la ventaja de crear en ellos un sentido de pertenencia y de identidad social asumidas que faltan a muchos ciudadanos de sociedades excluyentes.

Lo anterior se vislumbra, en ocasiones, como motivación que tienen las poblaciones a rechazar recursos a poner en tela de juicio la legitimidad del Estado a través de actos de violencias. Esa motivación tiene relevancia en el cumplimiento de los acuerdos de paz por lo que se plasma como factor determinante para que un acuerdo perdure (Aguilera Peralta, 2001). Eso significa que el acuerdo que más probabilidades tiene para perdurar es el que se relaciona con el grado de motivación que tienen las partes en conflicto para evitar el retorno a la violencia y crear espacios de paz. En un conflicto armado interno asociado a necesidades humanas, si bien la responsabilidad de la motivación es compartida entre Estado e Insurgencia, la acción de mayor importancia la tiene que realizar el Estado como ente encargado de resolver los problemas sociales como los conflictos nocivos que surgen en su seno.

Si bien, en sus aspectos positivos, los acuerdos firmados llevaron a la adopción de una ley contra la discriminación y la creación de la Defensoría de la Mujer Indígena (DEMI) en apoyo a las acciones de indígenas, de acuerdo a estudios recientes solo se cumplieron un 37% de los acuerdos firmados y el que menos se respetó es el acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria (Drouin, 2017) que permitiría a gran partes de guatemaltecos satisfacer sus necesidades básicas. Los acuerdos firmados entre las partes si bien son ambiciosos por la amplitud de la agenda de negociación entre los diferentes actores, su cumplimiento total que se aleja de estándares de la realidad plantea una duda en los proceso de paz: la irrelevancia de acuerdos amplios y ambiciosos en contextos donde son difíciles los cambios estructurales para su cumplimiento.

5. Conclusión

La resolución de conflictos asociados a necesidades humanas, si bien incluye la mediación política como medio de terminación de violencia por medio de los acuerdos firmados entre las partes, es una cuestión compleja que se basa, principalmente, en el desmantelamiento de las causas de conflictos dominadas por las necesidades básicas insatisfechas. Los acuerdos de paz firmados para resolver el conflicto guatemalteco, de acuerdo a los datos, necesitan más cambios estructurales para efectivizar la resolución del conflicto ya que la situación socioeconómica y agraria que, con reformas, permitiría a un sinnúmero de guatemaltecos apropiarse de su bienestar, es uno de los acuerdos que menos se cumplieron dejando por doquier a poblaciones pobres, frustradas, creándose un contexto de resolución parcial del conflicto guatemalteco aunque fuera del enfrentamiento armado. Dado que los efectos no suelen alejarse de sus causas independientemente del transcurso del tiempo, es relevante, para el Estado Guatemalteco, pensar y poner en marcha políticas públicas para reducir los riesgos de esos conflictos internos asociados necesidades básicas que ponen en tela de juicio no solo el devenir del Estado sino también el de los ciudadanos.

Referencias

- Aguilera Peralta, G. (2001). Estudios de casos: Guatemala. En P. Harris, B. Reilly & G.D. Zovatto (eds.). *Democracia y Conflictos Profundamente Arraigados: Opciones para la Negociación*. Stockholm: International IDEA.
- Barreto, B. (2011, 27 de diciembre). Acuerdos de paz tienen logros parciales tras quince años. *Prensa Libre*. En línea.
- Baumann, J. y Clayton, G. (2017). La médiation des conflits violents. *Politique de sécurité: analyses du CSS*. No. 211. En línea.
- Bercovich, J. y Houston, A. (1996). The study of international mediation: Theoretical issues and empirical evidence. En J. Bercovitch (ed.). *Resolving International Conflicts: The Theory and Practice of Mediation*. Boulder-London: Lynne Rienner.
- Bercovitch, J. y Jackson, R. (2009). *Conflict Resolution in The Twenty-first century*. Michigan: University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Bloomfield, D., Nupen, C. y Harris, P. (2012). Procesos de negociación. En P. Harris, B. Reilly & G.D. Zovatto (eds.). *Democracia y Conflictos Profundamente Arraigados: Opciones para la Negociación*. Stockholm: International IDEA.
- Bloomfield, D. y Reilly, B. (2012). La evolución de la naturaleza del conflicto y su manejo. En P. Harris, B. Reilly & G.D. Zovatto (eds.). *Democracia y Conflictos Profundamente Arraigados: Opciones para la Negociación*. Stockholm: International IDEA.
- Burton, J. (1990) (ed.). *Conflict. Human Needs Theory*. London: Macmillan.
- Coser, L.A. (1956). *The Functions of Social Conflict*. Waltham: Brandeis University.
- Da Rocha, J.P. (2016). Mediating international conflicts: Challenges and opportunities. *BRICS Policy Center*. Vol.4, No.01
- Dieckhoff, M. (2011). La médiation internationale dans la résolution des conflits : un regard théorique. En línea.
- Drouin, M. (2017). Le Guatemala vingt ans après la signature des Accords de paix. En línea.
- Figuroa Ibarra, C. (2017). Los acuerdos de paz en Guatemala, veinte años después. *LasaForum*, Winter. Vol. XLVIII: Issue I. En línea.
- Fisas, V. (2010). Introducción a los procesos de paz. Escola de Cultura de Pau. En línea.
- Galicia, N. (2015, 15 de mayo). 1999: Rechazos a reformas constitucionales. *Prensa Libre*. En línea.
- Galtung, J. (1990). International Development in Human Perspective. En J.W. Burton (ed.). *Conflict. Human needs Theory*. London: Macmillan.
- Giessmann, H.J. y Wils, O. (2011). Seeking Compromise? Mediation Through the Eyes of Conflict Parties. En línea.
- Greig, J.M. (2005). Stepping Into the Fray: When Do Mediators Mediate? *American Journal of Political Science*. Vol. 49, No. 2, pp. 249–266.
- Henderson, D.A. (1996). Mediation success: An empirical analysis. *Ohio State Journal of Dispute Resolution*. No.11, pp. 105-147.

- Kehl, S. (1993). Necesidades humanas y conflictos sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 4, No. 5, pp. 201-226.
- Kleiboer, M. y Hart, P. (1995). Time to Talk? Multiple Perspectives on Timing of International Mediation. *Cooperation and Conflict*. Vol. 30, No. 4, pp. 307-348.
- Lutmar, C. y Bercovitch, J. (2011). Fragile States and Civil Wars: Is Mediation the Answer? *CRPD Working Paper*. No. 7. En línea.
- Marret, J.L. (2001). *La fabrication de la paix : Nouveaux conflits, nouveaux acteurs, nouvelles méthodes*. Paris: *Fondation pour la recherche stratégique*.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: *Harper & Row Publishers Inc*.
- Pagado, C. (23 de Febrero de 2016). CONGCOOP. Cese a la persecución de Estado en contra de dirigentes del Comité de Desarrollo Campesino, CODECA. *El periódico*.
- Pérez-Viramontes, G. (2014). Paz y necesidades humanas. Una relación compleja y conflictiva. En G. Pérez-Viramontes (Coord.). *Construcciones de paz y regulación de conflictos: perspectivas y experiencias*. Guadalajara: *ITESO*.
- Román Marugán, P. (2013). La mediación política: concepto, procesos y problemáticas. *Política y Sociedad*. Vol.50, No. 1, pp. 39-52.
- Ruhe, C. (2015). Anticipating mediated talks: Predicting the timing of mediation with disaggregated conflict dynamics. *Journal of Peace Research*. Vol.52, No.2, pp.243-257.
- Secretaría de la Paz, SEPAZ (s.f.). Los acuerdos de paz en Guatemala. En línea.
- Sites, P. (1973). *Control: The Basic of Social Order*. New York: *Dunellen*.
- Slim, H. (2007): *Una guía hacia la mediación. Haciendo posible la paz en conflictos violentos*. Ginebra: *Centro para el Diálogo Humanitario*.
- Torres-Rivas, E. (2006). Guatemala: desarrollo, democracia y los acuerdos de paz. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*. En línea.
- Zakane, V. (2017). Mediation et règlement pacifique des conflits en Afrique: Analyse theorique. *Revue CAMES/SJP*. No. 001, pp. 243-268.
- Zartman, I.W. (2008). The time of peace initiatives: hurting stalemates and ripe moments. En
- Zartman, I.W. y Touval, S. (1985). International Mediation: Conflict Resolution and Power Politics. *Journal of Social Issues*. Vol. 41, No. 2, pp. 27-45.

.....
Karla Sáenz. Doctora en Ciencia Política por la Universidad Complutense de Madrid. Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Catedrática de la Universidad Autónoma de Nuevo León. karla.saenzlp@uanl.edu.mx

María Leonor Ramos Morales. Universidad Autonoma de Nuevo Leon, México. Email: ramos.leonor@gmail.com

Bi Zoan Sylvain Toa. Universidad Autonoma de Nuevo Leon, México. Email: toabisylvain@yahoo.com

La importancia de los enfoques sobre derechos humanos en la formación docente

The importance of human rights approaches at teaching training

Isaac de Paz González^a

^a<https://orcid.org/0000-0002-2267-5629>
Universidad Autónoma de Baja California, México

Recibido: 29-03-2021 | Aceptado: 12-05-2021

Resumen

En la práctica docente mexicana del nivel básico se identifican diversas situaciones de riesgo que inciden negativamente en la difusión de la cultura educativa de derechos humanos. A pesar del reconocimiento constitucional y del amplio marco internacional del derecho a la educación, los planes de estudio de las Escuelas Normales carecen de elementos conceptuales y de aprendizaje sobre las directrices de derechos humanos. En este sentido, a partir del método de revisión documental y entrevistas a un grupo focal de docentes de Baja California, el artículo tiene como objetivos identificar conceptos normativos esenciales de derechos humanos aplicables en el ámbito educativo y analizar los ejes temáticos de derechos humanos que harían falta en los planes de formación docente (mallas curriculares) de las Escuelas Normales de México.

Palabras clave: Derechos Humanos, Formación Docente, Proceso Educativo, Escuelas Normales.

Abstract

In the Mexican teaching practice at the basic and upper secondary level, various situations have a negative impact on the culture of human rights. Despite constitutional recognition and the broad international framework of the right to education, the lines of action and curricula of Mexican teachers who study in the Normal Schools have a lack conceptual elements and training on human rights guidelines. Bearing in mind this context, the article aims, on the one hand, to identify the essential normative concepts of human rights applicable in the educational field; and on the other, to analyze whether the teacher training plans (curricular meshes) of the Normal Schools from Mexico have guidelines and thematic axes of human rights.

Key words: *Human Rights, Teaching Practice, Educative Process, Normal Schools.*

Introducción

Los docentes mexicanos de educación básica y media superior enfrentan diariamente situaciones que inciden en el disfrute de los derechos humanos de sus educandos en el ambiente escolar. Las primarias y secundarias mexicanas no son ajenas a hechos letales de violencia en las aulas, el acoso entre menores y a la vulnerabilidad comunitaria (Bonilla Muñoz y Grinberg, 2019); e incluso, los docentes son receptores, testigos y a veces víctimas¹ de violencia. A todo ello se añade que en su labor institucional no cuentan con herramientas de aprendizaje para implementar protocolos y otros aspectos normativos y administrativos de su papel como garantes de los derechos humanos en el contexto escolar.

Como punto de partida, este trabajo analiza las principales directrices legales de derechos humanos en México y su necesaria vinculación con la formación docente. Una de las fuentes del estudio fueron diversas sesiones de trabajo y entrevistas con personal educativo, perteneciente a Escuelas Normales de Baja California. La muestra se eligió por la incidencia local que debe tener la investigación y se enmarcó en el proyecto de investigación “Educación y pobreza, un enfoque desde los derechos humanos”,² en el cual, una de las variables fue que el estudio de situaciones que enfrenta la práctica docente y que tienen que ver con temas de derechos humanos.

El planteamiento del artículo parte de un estudio general sobre las nuevas directrices constitucionales de derechos humanos en el contexto escolar. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cuál es el contenido temático de derechos humanos en los planes de estudio (mallas curriculares) de las Escuelas Normales de México como parte de la formación docente?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación – e identificar cuestiones relacionadas con los derechos humanos en el contexto educativo – se analizaron tres aspectos: las normas de derechos humanos relacionadas con la enseñanza, los planes de estudio de los docentes en México y se llevó a cabo un estudio con un grupo focal de docentes, técnicos y personal administrativo de primarias y secundarias.

La estructura del artículo es la siguiente: en la primera parte se describe el estado de la cuestión de los enfoques que han tratado algunos aspectos de los derechos humanos en la educación. En la segunda parte se revisan las principales directrices constitucionales e internacionales que contemplan los principios, normas y valores que sustentan el ejercicio de la educación como derecho humano. En la tercera se analizan diversos indicadores de situaciones relacionadas con hechos que pueden ser violatorios de los derechos humanos en el contexto escolar. El desarrollo de este apartado implicó la recolección y descripción de datos. Una de las técnicas usadas fue el trabajo con 2 grupos de enfoque integrados por

1 Una de las situaciones críticas se dio en enero de 2020, cuando, dentro de la escuela, un niño de 11 años privó de la vida con arma de fuego a su maestra y lesionó a cinco de sus compañeros y a un profesor (El Informador, *Niño armado mata a maestra y deja seis heridos en escuela de Torreón*, 11 de enero de 2020).

2 Con registro en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California y como parte de los proyectos del Cuerpo Académico Consolidado “Justicia Alternativa y Social”.

actores educativos de Baja California: docentes frente a grupo, directivos y supervisores escolares, así como asesores técnico-pedagógicos de diferentes niveles de educación básica con formación en Escuelas Normales del estado de Baja California. Se eligieron dos grupos de enfoque porque se tuvo interacción con ellos durante el período de la investigación del proyecto y por la incidencia local para resolver problemas prioritarios de derechos humanos y educación. Una parte complementaria de la investigación se sustentó en la revisión, selección y análisis de documentos normativos, mallas curriculares (planes de estudio) y otros provenientes de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno federal.

Los incipientes estudios de educación y derechos humanos

El papel de los docentes como formadores y representantes del Estado mexicano les exige conocer y adoptar enfoques como garantes de los derechos humanos en la impartición de educación a la niñez, desde preescolar, primaria, secundaria hasta la media superior. La literatura actual presenta algunos enfoques sobre formación docente que tocan indirectamente los temas de inclusión, derechos humanos y las discapacidades (Corral Joza, 2019). Otros hablan de la educación para la diversidad (Del Carpio, 2018), y valoran la importancia de la educación para evitar el abuso del poder y la concentración de la riqueza (Calderón y Bástidas Mora, 2015).

En particular, el estado del arte sobre educación y derechos humanos tiene varios ángulos que tocan aspectos del aprendizaje, pero no entran de lleno al tema central que nos ocupa, los derechos humanos dentro de la formación docente. Por ejemplo, se ha estudiado la influencia del entorno pedagógico y sostienen que las múltiples situaciones de violencia escolar generan climas poco propicios para el aprendizaje (Chávez González, 2017) y la preocupante normalización de la violencia como reflejo de la convivencia social (Tello, 2013). Otros describen la incidencia multifactorial de la violencia y su impacto en el desarrollo escolar como relaciones – violencia y proceso educativo – que han despertado la necesidad de incentivar técnicas de inclusión educativa para prevenir la discriminación (Vera Vázquez, Palacio Sañudo y Patiño Garzón, 2015). En Europa hay enfoques sobre los derechos humanos y la discriminación en contra de menores migrantes (Neubauer Esteban, 2020: 78); y otra investigación se ha centrado en los estereotipos contra las minorías desde la visión de los docentes (Velázquez Moreno e Ito Sigiyama, 2019).

También existen investigaciones que denotan la importancia de los derechos humanos para prevenir conflictos entre la niñez derivados del acoso escolar. Por ejemplo, Jesús Cava (2011) estudia las redes de apoyo social en torno a los involucrados en acoso escolar y alertan sobre la ausencia de protocolos para prevenir el ciber-acoso en redes sociales (Blanco, De casa y Navas, 2011). En esta línea, se han propuesto líneas de trabajo preventivas, planes de acción y tutoría en los conflictos escolares (López Hernández y Ramírez García, 2015). No obstante, los trabajos aludidos carecen de un enfoque

centrado en los derechos humanos como herramienta que podría atenuar y gradualmente resolver tanto conflictos escolares como el acoso entre menores.

Un trabajo que se acerca a la necesidad de la enseñanza de los derechos humanos es expuesto por Delgado Baena y Vela Jiménez (2019). Ellos abordan la educación –siguiendo el enfoque de la libertad de Freire– como un proceso emancipador que mejora la dignidad humana. En este mismo tenor, se ha resaltado la importancia de la formación docente en igualdad de género que permite en efecto multiplicador en los conocimientos y habilidades del alumnado (Martínez Lirola, 2020). En esta línea, también se ha expuesto que “el docente es un agente socializador y que debe ser formado para promover la socialización respetando las normas de convivencia y la justicia social” (Barrientos Gutiérrez, 2016: 173).

Por su parte, Díez Gutiérrez quien, al estudiar la formación del profesorado afirma que “los valores que se les transmiten también van a influir en su futura labor profesional como educadores y en su concepción de lo que es o debería ser la educación (2020: 11). Dentro de este marco conceptual consideramos que la enseñanza y los enfoques sobre derechos humanos son más que una simple técnica pedagógica dentro del entorno educativo ya que la transmisión de valores sociales encarnados en las normas de la Constitución y los tratados justifican la necesidad apremiante para mejorar el respeto, la no violencia y la cultura de paz. De acuerdo con Soares Storch y Miranda Afons (2018) la educación en derechos humanos fortalece la formación integral para conocer los propios derechos y sirve para su construcción vivencial.

Un trabajo sobre el contexto educativo español que propone un marco de referencia e instrumentos para la implementación de los derechos humanos como parte de la currícula es de Cubillos-Vega et al (2018:1050), ellos explican cuatro criterios para conocer el grado de aceptación de una cultura de los derechos humanos (en adelante DH): exposición (experiencia relacionada con los DH); adhesión (aceptación expresa de los principios de DH), relevancia (convicción de los estudiantes) y práctica (despliegue en la promoción y defensa de los DH).

En suma, salvo el trabajo de Cubillos-Vega, podemos decir que, dentro de los procesos educativos en México, la literatura se ha centrado en problemas que en alguna medida tienen que ver con los derechos humanos, pero no se han estudiado como parte de la formación docente o como parte esencial en su formación continua en el ejercicio permanente de la docencia en el sistema educativo mexicano.

Las normas sobre derechos humanos en la educación: un nuevo marco constitucional de trabajo docente

Entre 2012 y 2018, las acciones realizadas por la Secretaría de Educación del Gobierno federal estuvieron enfocadas mayormente en la divulgación de los derechos y con menor intensidad en la formación de derechos humanos para los docentes.

En cuanto a las estrategias para la formación docente en derechos humanos, desde 2016 la SEP mantiene y lleva a cabo el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), para

prescolar, primarias y secundarias (SEP, 2021a). Se trata de materiales y documentos escritos, audiovisuales y para los cuales es necesaria su articulación en torno a la formación docente pues por el momento solo tienen un afán divulgativo y no necesariamente forman parte de la currícula en las Escuelas Normales de México. El documento más robusto mediante el cual se informan los avances la SEP en materia de capacitación a los docentes consta de 20 páginas de una presentación en power point que resume las “Acciones realizadas en materia de educación y derechos humanos” (SEP, 2018: 7), y expone que se capacitó a docentes de las normales entre 2014 y 2014, y se afirma que existió colaboración con diversas organizaciones de la sociedad civil y con la Comisión Nacional de Derechos Humanos. La presentación analizada no aporta mayores evidencias por lo que se considera un documento declarativo. Por otro lado, de la recolección de datos, el documento más destacado sobre el impulso a la cultura de derechos humanos en la educación, antes del 2018, se denomina “Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de Educación Básica”. Sus lineamientos “presentan una serie de procedimientos para aplicar en el espacio educativo para evitar, detener y disminuir el daño de conductas violentas, atendiendo entre otros, a los principios de interés superior de la niñez, debida diligencia y pro persona para garantizar el derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia.” (SEP, 2018: 12). La citada guía tiene varios ejes y en general se trata de un trabajo que pretende establecer indicadores conceptuales, pautas operativas para casos de violencia e identifica los niveles de responsabilidad de madres, padres y de las autoridades educativa. También destaca su contenido y directrices para elaborar protocolos. Y en este aspecto la guía tuvo la intención de servir como base para que las entidades federativas, y las autoridades competentes, elaboren sus propias guías y protocolo atendiendo al contexto y a la elaboración de modelos de prevención (SEP, 2018: 84). No obstante, en el apartado concerniente al marco jurídico la guía presenta un glosario incompleto de terminología jurídica que no tendría sentido sin una explicación técnica.

A partir de las bases de derechos humanos que surgieron en México mediante las reformas de junio de 2011 y del contenido del artículo 3º constitucional sobre el derecho a la educación y la reforma del 15 de mayo de 2019, se reconfiguró el marco del derecho a la educación y reconoció una nueva visión de la escuela mexicana, tendiente a mejorar las condiciones de vida de los educandos. Con una visión humanista centrada en la juventud mexicanas, se afirma que “se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales (Artículo 3º constitucional, fracción II, inciso e). Por primera vez en la historia de las Escuelas Normales, desde 2019 se les inserta en el texto del artículo 3º constitucional y se afirma que “El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley.” El reconocimiento constitucional a las normales pretende reivindicar su exclusión y es un puente de diálogo frente a las agresiones sistemáticas en contra de estudiantes de las Escuelas Normales de Tiri, Arteaga, El Mexe, y contra la Normal Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa (Coll, 2015: 92-94), a pesar de que siguen siendo una opción educativa para poblaciones pobres del campesinado mexicano (Civera Cerecedo, 2004: 13).

De acuerdo a estas disposiciones de la reforma educativa de 2019, tanto las autoridades educativas como los docentes adquirieron dos nuevos papeles en esta dinámica: el primero, como sujetos de una nueva formación en derechos humanos y el segundo como funcionarios obligados a garantizar el ejercicio de los derechos humanos en las escuelas –en las que están incluidas las instituciones educativas privadas y públicas– ya que tienen el deber de prevenir violaciones a los derechos; protegerlos y cumplir con su contenido bajo los principios de universalidad, indivisibilidad, interdependencia y progresividad (Artículo 1 de la CPM).

Por su parte, el artículo 3º constitucional que fue reformado el 15 de mayo de 2019 y junto con la Ley General de Educación en su artículo 5 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 30 de septiembre de 2019), establecen diversas cualidades y criterios de la educación: será inclusiva, intercultural, tendiente al desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. Y también como derecho humano; factor de impulso y difusión de otros derechos. Esta nueva visión de la educación pretende darle un enfoque integral dentro del progreso social y suprimió la visión tecnocrática que sustentó la reforma de 2013; centrada en la evaluación de los docentes como el máximo logro del proceso educativo.

Ahora bien, para establecer si la educación funcionará como un factor de impulso de otros derechos y como una llave para solucionar diversos problemas que se presentan en el contexto educativo es necesario identificar las cualidades normativas de los derechos humanos en la educación. Y estos se sintetizan en la siguiente tabla, conforme a los lineamientos del artículo 3º constitucional:

Tabla 1. Normas constitucionales de México sobre educación y derechos humanos

Artículo 3º	Aspectos subjetivos de la educación y los derechos humanos
párr. 1º	Además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
párr. 4º	Respeto irrestricto de la dignidad de las personas. Basada en “un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.
párr. 5º	Priorizará el interés superior de los menores.
párr. 6º	El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales.
fracción II, inciso e), párrafo 2	Se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario, en escuelas de alta marginación.
fracción II, inciso e), párrafo 3	Se aplicarán estrategias que aseguren el derecho a las personas adultas ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades.
fracción II, inciso e), párr. 4.	En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Estas disposiciones constitucionales definen nuevas dimensiones al derecho a la educación y dan un marco de referencia para la formación docente de los profesores normalistas; pero no se han transmitido lo suficiente ni forman parte de la currícula de los futuros docentes, como veremos más adelante. Así, la educación como derecho humano tiene una nueva estructura jurídica que reconoce varias aristas: la no discriminación, la multiculturalidad, la inclusión conforme al interés superior de la niñez y su bienestar en el contexto educativo.

Por otra parte, a nivel regional se cuenta con los indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales, los cuales enfatizan que la educación como derecho humano es un derecho llave –multiplicador que permite el acceso a los derechos civiles, políticos, laborales– y se le debe considerar como un bien público de las sociedades democráticas para favorecer la inclusión y eliminar la desigualdad (OEA, 2015: 70).

En el marco internacional la educación cuenta con diversas normas que deben complementar las normas sobre educación de los Estados que han suscrito los tratados. Actualmente se cuenta con la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. De este documento destacan los enfoques para mejorar las políticas y programas educativos que respondan a las necesidades de inclusión, equidad de género, la no discriminación, todo ello dentro de un marco de estrategias indicativas (UNESCO, 2016: 33-50) encaminadas a propiciar procesos educativos con mayor énfasis en los derechos humanos. La citada Declaración de Incheon demanda mejoras en la organización y en la coordinación de los procesos de diseño. En este sentido, para modernizar el marco educativo nacional en torno a los derechos humanos y sus conceptos fundamentales es necesario conocer la panorámica legal. Ligadas a estas disposiciones, el marco normativo internacional tiene mecanismos que marcan las directrices de la educación. Entre los más relevantes destacan: La Convención Americana de Derechos Humanos (artículos 19 y 26) y el Protocolo de San Salvador; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y su Protocolo Facultativo. El artículo 13 del PIDESC tiene un amplio marco interpretativo a través de los principios de disponibilidad, accesibilidad en los aspectos materiales, para toda la infancia, y la adaptabilidad. Las expresiones normativas de todos los preceptos internacionales requieren eco en los programas para que no se queden en la narrativa legal y pasen a su etapa de implementación en los procesos y servicios educativos.

Tabla 2. Disposiciones internacionales sobre educación y derechos humanos (DH)

Tratado/ disposición sobre educación y DH	Disposiciones
Convención de los derechos del niño	3, 4, 6, 7, 29.
Declaración Universal de Derechos Humanos	Artículos 1, 26
Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales	Artículos 1, 2, 13.
Protocolo de San Salvador (OEA)	13
Observación General No 3 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC).	4-8
Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño.	No. 5, 8, 13, 14, 17.
Convención de Belem do Para	2, 3, 4, 5, 6

Fuente: Elaboración propia.

Todo el marco internacional señalado en la Tabla 2 fija los criterios específicos de la estructura, disponibilidad, accesibilidad (económica, material, sin discriminación) adaptabilidad y de contexto social sobre la educación. Bajo estas pautas, desde este marco legal internacional se reconoce el papel fundamental de la educación en el desarrollo de una sociedad con respeto la dignidad humana y que debe ser prioritaria en el caso de la niñez. Por ejemplo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU en su observación general número 13 establece que: (i) la educación debe orientarse al desarrollo del sentido de la dignidad de la personalidad humana, (ii) debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y debe favorecer la comprensión entre todos los grupos étnicos, y (iii) entre las naciones y los grupos raciales y religiosos (Comité DESC, 1999: párr. 1).

De acuerdo a los aspectos mencionados con antelación, las normas internacionales de derechos humanos contienen directrices sobre educación que deben ser aplicadas en el contexto de la práctica docente ya que el Comité de Derechos del Niño (COMITÉ DN) en su Observación General número 1 ha señalado que: “más que una escolarización oficial, el derecho a la educación engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad (COMITÉ DN, 2001: párr. 3).

Por lo tanto, y de acuerdo a los lineamientos constitucionales e internacionales, mencionados en este apartado, todas las autoridades y operadores educativos (Tanto del sector público como del privado) de la federación, los estados y los municipios tienen obligaciones específicas para promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de la infancia y la juventud en el entorno escolar.

En este renglón, son aplicables también las nuevas directrices de la prestación de servicios educativos que conforme al artículo 12 de la nueva Ley General de Educación buscan “combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres” (Ley General de Educación, 2019). Además, tomando como referencia una acepción denominada la “nueva escuela mexicana” se fomentará en las personas el tipo de educación “que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social”, (Ley General de Educación, 2019: Artículos 13 y 17).

Del bloque de normas señaladas con antelación, se identifican directrices fundamentales de derechos humanos que sería necesario implementar en los procesos de la formación continua, la capacitación y la formación inicial que reciben los docentes mexicanos. Sin embargo, de los planes analizados en la siguiente sección, no se identifica una línea temática general, de alcance completo para crear proyectos de capacitación sobre las directrices de derechos humanos para el personal educativo; ni que existan protocolos para afrontar problemas concretos que se presentan cada día dentro del aula.

Los derechos humanos en la escuela: ausencia de planes de estudio y de trabajo en la formación y práctica docente

De acuerdo a los planes oficiales de las licenciaturas que se imparten en las Escuelas Normales, la formación docente se enfoca mayormente en el aprendizaje y el educando como objeto y sujeto de la educación. Actualmente, el sistema educativo mexicano cuenta con 263 normales y hasta 2020, la matrícula de estudiantes era de 103,651 (SEP, Sistema Interactivo de Consulta Educativa, 2021b) y en sus planes de actualización y adecuación curricular que han sido formulados con motivo del acuerdo nacional por la educación no se contempla alguna modificación de contenidos, actividades o metodologías que fortalezcan la enseñanza de los derechos humanos (SEP, 2019: 14).

Por otra parte, y para identificar si en la malla curricular de los planes nacionales de estudio de las licenciaturas ofertadas por las Escuela Normales Públicas en México (renovados en el año 2018) existen ejes temáticos de derechos humanos, se revisaron los trayectos formativos. De acuerdo a los datos publicados por las DEGESPE, hasta noviembre 2020, encontramos que en cinco de las ocho licenciaturas ofertadas no se contemplan materias relacionadas con los derechos humanos; en dos de las licenciaturas solamente hay algunas materias que abordan temas del ámbito de derechos humanos pero que no se enfocan directamente a su estudio como parte del proceso formativo. Y sólo hay una licenciatura (para educación secundaria) que presenta una malla curricular con el enfoque de derechos humanos como se ilustra en la siguiente tabla.³

3 La Tabla 3 fue elaborada con información y datos del Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (cevie-degespe, 2019), que pone a disposición del público datos sobre perfil

Tabla 3. Planes de Estudio de Escuelas Normales y contenido de derechos humanos

Tipo de Plan/Licenciatura (2018)	Materia de la malla curricular relacionada con DH
Preescolar	Ninguna
Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe	Ninguna
Primaria	Ninguna
Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe	Ninguna
Licenciatura en Educación Física	Ninguna
Licenciatura en Inclusión Educativa	1. Educación inclusiva 2. Bases legales y normativas de la educación básica
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria	1. Educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla anterior, la *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria* merece una mención especial porque presenta una malla curricular que contempla las siguientes materias relacionadas con los derechos humanos:

1. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
2. Enfoques de la enseñanza de la Formación Ciudadana
3. Enfoque de derechos humanos.
4. Herramientas para la igualdad y la inclusión.

No obstante, este plan tiene tres años (2018) de haberse creado y ello no significa que ya se esté impartiendo en todas las Escuelas Normales de México, ya que existen múltiples planes de estudio con oferta diversificada de licenciaturas en cada Escuela Normal del país. De la revisión del documento de *Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018* de la DEGESPE (2018) no se advierte ninguna curso, material de capacitación o estrategia de formación continua para la enseñanza de los derechos humanos en los trayectos formativos de las licenciaturas que se imparten en las normales. Por lo que en la actualidad, el problema es que los docentes que imparten clase frente a grupos, tanto en educación primaria como en secundaria, no tuvieron alguna materia que sobre aspectos de formación en derechos humanos.

En los planes de trabajo estatales tampoco se identificaron líneas para su formación docente continua que los capacite en el área de derechos humanos, como se verá en la siguiente sección.

Como se ha mencionado en el segundo apartado de la investigación, las reformas de derechos humanos han ensanchado su contenido y -tanto las autoridades educativas como

de egreso y formación continua de los docentes normalistas.

los docentes, directivos y otro personal que labora en preescolar, primarias y secundarias-tienen obligaciones específicas que por lo menos deben conocer. De una revisión de las quejas de Derechos Humanos (entre 2015 y 2019) en la Comisión Estatal de Derechos Humanos en Baja California (CEDHBC), el sistema educativo estatal recibió 924 quejas sobre la violación al derecho a la educación (CEDHBC 2019). Por ejemplo, se advierte que es muy necesaria la capacitación sobre el derecho a la salud, interés superior (CEDHBC, 2018a), la educación inclusiva y las medidas de protección de la vida de los menores (CEDHBC, 2018b).

La existencia de planes para implementar el contenido de los derechos humanos en los centros escolares comprende tanto el sector público como el privado. Por ejemplo, en el Amparo Directo 35/2014, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ordenó a una primaria particular el pago de los daños materiales y morales ocasionados a un menor y a su Mamá debido al acoso escolar que padeció tanto de sus coetáneos como de su profesora; sin que las autoridades escolares propiciarán un clima de respeto ni alguna medida de reparación. En esta tesitura, la SCJN estableció que el centro escolar debió “proteger la dignidad e integridad del menor, al diagnosticar, prevenir, intervenir y modificar positivamente la convivencia escolar” (SCJN, 2015:70). En suma, la SCJN señaló que “entre los deberes de la Institución y su personal docente se encuentran principalmente, acciones de protección de los menores que estén a su cargo en contra de cualquier maltrato, prejuicio, daño, agresión o abuso e información a las autoridades competentes ante cualquier señal de abuso (SCJN, 2015:73”. Han pasado seis años de la sentencia referida y diez años de la reforma de derechos humanos, y de acuerdo a lo expresado por los docentes -en esta investigación- el conocimiento teórico y práctico de los derechos humanos en las escuelas es ínfimo.

La voz de los docentes: problemas de derechos humanos en el contexto escolar

Una vez que se ha mencionado el marco jurídico nacional e internacional de los derechos humanos, en este apartado de la investigación se establecen las premisas y el contenido de dicho marco. Y en particular se subraya la falta de enfoques dentro del proceso de formación docente. Como se ha dicho desde el inicio del artículo, las directrices de derechos humanos, en general, requieren estrategias diversificadas para la dispersión y aplicación. En particular, los planes de formación docente serían la fuente primaria para que las bases generales de los derechos sean conocidas para que pueda ser aplicada por el personal educativo de las escuelas normales de México. Principalmente de los docentes frente a grupo y de los mandos administrativos, quienes tienen a sus cargos las mayores obligaciones de proteger el interés superior de los menores y propiciar la convivencia armónica, la no violencia, la paz y el desarrollo humano.

Las consideraciones expuestas en este apartado se sustentan en la recogida de datos, su descripción y sistematización a partir de un diseño metodológico cualitativo. Se trabajó con dos grupos focales integrados por 30 docentes con diversas responsabilidades: frente

a grupos, con cargo de directivos, de supervisores y de asesores técnico pedagógico (cada uno) en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria en un período de 8 meses. Con una perspectiva etnográfica, la justificación para elegir a este grupo partió de la necesidad de conocer y escuchar a los protagonistas de la educación mediante su punto de vista sobre la formación que reciben como parte del modelo de profesionalización desde una perspectiva personal: sobre los efectos, su experiencia en casos de derechos humanos y la realidad de su trabajo.

Se utilizó también un cuestionario del papel que cada uno desempeñan y que tuvo como objetivo identificar si conocen el concepto de derechos humanos; el marco normativo de la educación; el conocimiento de la constitución, el conocimiento de los tratados. Por último, el cuestionario tuvo como objetivo final determinar el grado de conocimiento de las autoridades en materia de derechos humanos. El cuestionario arrojó las relaciones positivas y negativas del conocimiento de los dos grupos (60 docentes) para identificar el tipo de marco normativo nacional e internacional que conoce/desconoce y que tiene que ver con sus labores cotidianas de impartición de clase, asesoría técnica pedagógica, dirección y supervisión escolar. Los docentes y personal directivo que integraron los grupos focales forman parte del sistema educativo de Baja California y tienen formación en Escuelas Normales.

En la dinámica de preguntas y respuestas sobre casos de derechos humanos en sus actividades cotidianas que se sostuvo en tres sesiones con los grupos focales, se encontró que los problemas de derechos humanos con los que se enfrentan mayormente en su práctica docente y el contexto educativo donde se desenvuelven son principalmente los relacionados con violencia y acoso escolar. El total de las situaciones descritas por los docentes se agruparon en las siguientes categorías: A) enfoques de derechos humanos; B) Conflictos escolares; C) Temas de entorno físico y vulnerabilidad; y D) Situaciones críticas derechos humanos:

Tabla 4. Situaciones y problemas de derechos humanos en el entorno escolar

A. Enfoques sustantivos	B. Conflictos escolares
● Los derechos humanos del docente/vulneración	● Agresiones físicas entre menores
● Desconocimiento de autoridades a quien acudir	● Ciberacoso en contexto escolar
● Falta de información/capacitación sobre derechos humanos	● Conflictos con menores y entre padres de familia
● Los derechos de la infancia en la escuela	● Falta de acuerdos escolares para solucionar conflictos
● Ausencia de planes de inclusión	● Conflictos en implementación de protocolos

C. Temas del entorno y vulnerabilidad	D. Situaciones críticas de DH
● Falta de infraestructura educativa	● Violencia y maltrato infantil
● Derechos de los extranjeros	● Abuso sexual
● Pobreza y discriminación	● Posesión de armas
● Abandono escolar	● Violencia y maltrato infantil
● Contaminación de entornos escolares	● Falta de información sobre autoridades ante quien denunciar

Fuente: Elaboración propia.

Los temas fueron agrupados en cuatro secciones porque tienen componentes distintos y requieren estrategias diversificadas para su atención y solución. Sobre las categorías A y C, los docentes mencionaron que se requieren acciones preventivas y transversales para crear estrategias de conocimiento y aplicación de los derechos propios, y también de los derechos de los menores. No obstante, los temas A y C, dependen de factores externos que implican trabajo coordinado con las autoridades educativas (supervisiones, direcciones generales y secretarías estatales) y autoridades administrativas tanto locales como federales; como pueden ser el Ayuntamiento (dependencias del Desarrollo integral de la Familia) o las unidades administrativas de la Federación (por ejemplo, el Instituto Nacional de Migración cuando se trata de menores de origen extranjero). Por ejemplo, un 20% de los operadores del grupo focal, manifestaron que su instalación escolar carece de servicios básicos de agua potable, calle pavimentada y material adecuado para el aula, desde mesabancos hasta pizarras y material bibliográfico. Un 15% de los participantes también manifestó que su escuela se localiza en una zona contaminada por aguas residuales o basura en los alrededores, lo que pone en riesgo la salud de los educandos. En este sentido, la gestión de las soluciones implica crear lazos de coordinación con autoridades sanitarias y ambientales de cada nivel de gobierno y una comunicación efectiva con autoridades educativas.

Por otra parte, los factores de las secciones B y D requieren acciones correctivas internas que demandan estrategias de intervención por parte de los docentes y las autoridades escolares; pues se refieren a situaciones concretas de implementación de planes para actuar en casos de violaciones de derechos humanos que surgen o se revelan dentro de las actividades de docencia y responden a factores sociales y al incremento de violencia e inseguridad en la región.

En cuanto a los temas agrupados en el cuadro D, los distintos operadores educativos manifestaron su preocupación de la falta de información para saber cómo actuar cuando identifican circunstancias o hechos que pueden ser constitutivos de delitos cometidos en agravio de los menores. En este mismo sentido, por ejemplo, cuando los docentes hallan objetos en las pertenencias de los menores, que pueden ser un arma, o una sustancia prohibida por la ley (drogas o enervantes), no saben si llamar a la policía o a los padres del menor; y

no saben – en general – a qué tipo de autoridades e instituciones deben acudir o dar aviso.

Con los hallazgos obtenidos en este apartado podemos establecer un primer acercamiento de tipo exploratorio que demuestra la urgente y necesaria capacitación de los agentes educativos y la creación de estrategias tanto internas como externas para que la formación continua contemple temas de derechos humanos. Bajo esta premisa, la práctica docente puede ser un bastión para forjar varios resultados positivos: el primero sería una cultura del respeto a los derechos humanos dentro de los procesos educativos que modifique la tipología de ordenes escolares disciplinarias (Del Tronco Paganelli y Madrigal Ramírez, 2017: 32). En segundo consiste en la adecuación de los planes para mejorar la convivencia escolar y las relaciones entre los estudiantes, incluso para paliar algunas causas formales de abandono de los estudios (Tello, 2013: 52). En particular, y de acuerdo a la recogida de datos de esta sección, los docentes señalan que no existen planes de información ni capacitación para que ellos cuenten con herramientas de conocimiento normativo y así mejorar el respeto a los derechos y difundir estos valores desde el contexto educativo. En este sentido, los marcadores principales que se desprenden del marco normativo son los siguientes:

- Educación como derecho humano.
- Inclusión educativa.
- No discriminación.
- Interculturalidad.
- No violencia en el contexto educativo.

Y de acuerdo a los hallazgos, tanto de la revisión documental de los planes y las mallas curriculares de las Escuelas Normales no se contemplan de forma suficiente aspectos ni contenido de derechos humanos. En este sentido, la práctica docente seguirá careciendo de una herramienta esencial para mejorar de forma sustancial el entendimiento de conceptos como la inclusión educativa, los mecanismos de solución de conflictos escolares y el respeto a la dignidad humana.

Lo anterior se ve reflejado en las problemáticas identificadas por el personal educativo de los grupos focales. En consecuencia, se nota la ausencia de un plan vertebrado para la formación docente en derechos humanos al menos en dos procesos esenciales de toda persona que se dedica a la docencia: en su formación inicial y en su desarrollo durante el ejercicio formal de la profesión como agente educativo. Ante este panorama, es necesario crear estrategias de capacitación para todo el personal educativo – como parte de la formación continua – y como parte de la trayectoria curricular de los docentes en su formación inicial. Mediante estas dos pautas de trabajo, se lograría mejorar y fomentar el conocimiento de las normas de derechos humanos en el contexto educativo mexicano.

Conclusiones

México cuenta con un marco normativo robusto en materia de derechos humano que, a

diez años de la reforma de 2011, no se ha implementado de manera uniforme en todos los ámbitos de la gobernanza. La educación básica y media superior constituyen servicios con la mayor capacidad de modificar las conductas sociales desde la infancia para prevenir y evitar futuras conductas antisociales y violentas de la juventud mexicana. No obstante, las normas legales nacionales e internacionales de derechos humanos son desconocidas por el profesorado mexicano. El primer factor que se identifica en esta falta de conocimiento es la falta de evaluación, organización y planeación para implementar las normas de derechos humanos de parte de las autoridades educativas de los niveles federales, especialmente de la SEP y enseguida de las autoridades escolares de las entidades federativas. El segundo es la ausencia de mecanismos deliberativos para escuchar, conocer y establecer cuáles son las necesidades de formación de los profesores. Al contrario, al menos en el período 2012-2018, las autoridades educativas impusieron una visión vertical articulada en aspectos dispersos sobre los derechos humanos.

El análisis de datos que se llevó a cabo en esta investigación sobre los documentos normativos, planes de formación docente y datos proporcionados por los propios agentes educativos nos indican que –a pesar de la existencia de diversas disposiciones tanto nacionales como internacionales la enseñanza de la educación básica– las mallas curriculares y los marcos de trabajo de la sep no cuentan con trayectorias de formación docente en derecho humanos ni con estrategias de acceso al conocimiento de temas como la inclusión, el interés superior del menor, la igualdad, la equidad, la educación y la dignidad humana en el contexto educativo.

Si bien es cierto que en el año 2018 la DEGESPE estableció nuevos programas y una malla curricular bajo el enfoque de inclusión y equidad, dichos planes de estudio enfrentan limitaciones de varios tipos: están dirigidos a la educación secundaria únicamente, y son planes nuevos que no han sido implementados en su totalidad en todo el país.

De acuerdo a lo establecido por los grupos focales, tampoco cuentan con planes de formación continua para los docentes en activo que les ayuden a mejorar tanto el proceso educativo como su papel de garantes del derecho a la educación con enfoque de derechos humanos en el aula y en el entorno de relaciones educativas, con autoridades y familiares de los educandos, así como en la gestión administrativa de mejores espacios educativos. La excepción a esta circunstancia son los programas de posgrado que algunas Escuelas Normales ofrecen y en las que ocasionalmente se abordan temas concernientes a los derechos humanos. Pero tampoco hay una estructura homogénea de planes de estudio en las Normales del país, ya que cada una tiene capacidades docentes y materiales distintas.

En este sentido, y ante los graves problemas que padece México por la violencia y la falta de protección a los derechos humanos, no puede pasar desapercibida la necesidad de insertar enfoques y materias sobre enseñanza de los derechos humanos para los docentes; quienes a su vez contarán con mejores herramientas intelectuales sobre el tema para transmitirlos en las primarias y secundarias, pues ellos son los formadores de las futuras generaciones.

Solo mediante una capacitación mínima en derechos humanos que inicie en su formación como docentes a través de las mallas curriculares que se imparten en las Escuelas Normales y luego con programas específicos en la formación continua, se podrán adoptar paulatinamente

los enfoques sustantivos en el contexto educativo mexicano para que los docentes sean agentes de transmisión, cuidado y respeto a los derechos humanos en la educación básica y media superior.

Referencias

- Barrientos Gutiérrez, Pedro (2016). La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la Ciencia* 6 (11) 169-177.
- Blanco, Jana; de Caso, Ana María; Navas, Gloria (2012). Violencia escolar: cyberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1) 717-724.
- Bonilla Muñoz, Marco Antonio y Grinberg, Silvia (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista mexicana de investigación educativa* (online), 24 (80) 197-221.
- Calderón, Paola Andrea y Bastidas Mora, Patricia (2015). El derecho humano a la educación como camino hacia la democracia y hacia el fin de la guerra. *Diálogos de Saberes* (43) 73-89.
- Chávez González, Mónica Lizbeth (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano Mexicano. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (74) 813-835.
- Civera Cerecedo, Alicia (2004). La legitimación de las Escuelas Normales, *El Colegio de México*. https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf
- Coll, Tatiana (2015). *Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia*. El Cotidiano (189) 83-94.
- Corral Joza, Karen, (2018). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (2) 171-186.
- Cubillos Vega, Carla, Ferrán Aranz, Magdalena, Mercado García Esther, y Pastor Seller, Enrique (2017). Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de trabajo social en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75) 1047-1075.
- Del Carpio, Karla Berenice (2018). La sociedad actual y la educación como derecho humano. *Revista Eletrônica de Educação*, 12 (3) 929-941.
- Del Tronco Paganelli José, y Madrigal Ramírez, Abby (2020). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista de Trabajo Social*, (4) 9-27.
- Delgado Baena, Jesús y Vela Jiménez, Roció (2019). Derechos humanos, desarrollo local y educación en contextos de exclusión social. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110) 155-178

- Díez-Gutiérrez, Enrique Javier (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. 82 (2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- El Informador (2020). Niño armado mata a maestra y deja seis heridos en escuela de Torreón, Recuperado de <https://www.informador.mx/mexico/Nino-armado-mata-a-maestra-y-deja-seis-heridos-en-escuela-de-Torreon-20200111-0013.html>).
- Jesús Cava, María (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention* 20 (2)183-192.
- Ley General de Educación (DOF, 30 de septiembre de 2019). Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López Hernández, Lara y Ramírez García, Antonia (2015). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36 (145), 32-50.
- Martínez Lirola, María (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación* 82 (2) 27-45.
- Neubauer Esteban, Adrián. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada* 35 (enero-junio) 70-91.
- Soares Storch de Araújo Aline y Miranda Afons, Maria Lucia (2018). A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. *Revista Eletrônica de Educação* 12 (1) 46-60.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. Amparo Directo 35/2014. Engrose de la sentencia del 15 de mayo de 2015.
- Tello, Nelia (2013). La violencia escolar como forma de convivencia de una sociedad. *Revista de Trabajo Social*, (4) 42-54.
- Velázquez Moreno, Antonio e Ito Sugiyama, Maria Emily (2019). Minorías y estereotipos: los estudiantes homosexuales en el discurso de sus profesores, *Revista de la Educación Superior*, 48 (190) pp. 93-111. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n190/0185-2760-resu-48-190-93.pdf>
- Vera Márquez, Angela Victoria, Palacio Sañudo, Jorge Enrique, y Patiño Garzón, Lucia (2015). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, 36 (145) 12-31.

Documentos institucionales y normativos

- CEVIE-DGESPE, Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Baja California, Recomendación no. 12/ 2018a. “Sobre la falta de observación al principio del interés superior de la niñez y violaciones al derecho a la educación en agravio de V1 por personal docente del plantel educativo 1,

- en Mexicali, Baja California.”
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Baja California, Recomendación no. 11/2018b. “Sobre el caso de omisión de cuidado del niño V1 y como consecuencia de ello a la violación al derecho a la vida y al interés superior de la niñez, en el plantel educativo 1, en Ensenada, Baja California”.
- Comisión estatal de Derechos Humanos en Baja California, *Análisis situacional en materia de derechos humanos en Baja California 2015-2019*. https://www.derechoshumanosbc.org/sites/default/files/informes/1458_Analisis_situacional_sobre_ddhh_BC.pdf
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES DE LA ONU. Observación General número 13. Recuperado de https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Observaciones Generales números 1,5, 8,13, 14, 17. Recuperadas de <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 06/03/2020). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf
- Convención de los Derechos del Niño, (DOF 25/01/1991).
- OEA (2015). Organización de Estados Americanos, *Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales*. Recuperado de https://www.oas.org/en/sedi/pub/indicadores_progreso.pdf
- SEP (2019). Estrategia Nacional de mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Nacional por la educación. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- SEP (2021a), programa Nacional de Convivencia Escolar, disponible en <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/#1098>
- SEP (2021b). Sistema Interactivo de Consulta Educativa, 2021, <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SEP (s/f), Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica, *Orientaciones_211216.pdf* (www.gob.mx)
- SEP- DEGESPE (2018). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, *Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018*. Recuperado de https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

.....

Isaac de Paz González. Coordinador del Doctorado en Derecho Procesal Constitucional y Derechos Humanos. Email: isaac.depaz@uabc.edu.mx. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2267-5629>

Mediación familiar en beneficio del interés superior de la niñez: situación de Nuevo León

Family mediation in the best interests of children: situation in Nuevo Leon

Carlos Franco Castellanos^a, Gisela María Pérez Fuentes^b

^a<https://orcid.org/0000-0001-7153-4868>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

^b<https://orcid.org/0000-0001-7616-9193>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,
México

Recibido: 09-04-2021 | Aceptado: 25-05-2021

Resumen

El presente artículo, titulado: “*Mediación familiar en beneficio del interés superior de la niñez: situación de Nuevo León*”, tuvo como objetivo analizar la mediación familiar en el Estado de Nuevo León y su vínculo con el interés superior de la niñez desde la perspectiva teórico-normativa para que sean identificadas áreas de oportunidad en la praxis. Se siguió el enfoque cualitativo de tipo transversal descriptivo y propositivo, basado en el estudio, el análisis y la crítica de la tríada doctrina-norma-jurisprudencia y las referencias bibliográficas utilizadas se ubican en bases de datos oficiales. Se encontró que el diseño previsto para la mediación familiar presenta insuficiencias normativas que coartan la protección de los derechos fundamentales de la niñez, junto a la escasa práctica de la comediación y la participación de las personas menores de edad en el proceso. Como conclusiones, se obtuvo la necesidad de incorporar buenas prácticas en el ejercicio de la mediación familiar en beneficio del interés superior de niñas, niños y adolescentes.

Palabras clave: Conflicto Familiar, Mediación Familiar, Interés Superior De La Niñez.

Abstract

The following article, entitled: “Family mediation in the best interests of children: situation in Nuevo Leon”, analyzed family mediation in Nuevo Leon State in relation with the best interests of children from the juridical and theoretical perspective to identify working areas in practice. It was used the transversal, descriptive and proposal qualitative approach, based on the study, analysis and critical view of doctrine, juridical norms and jurisprudence and the bibliographic references were taken from official data bases. It was found that the design established for family mediation has juridical insufficiencies that restrict not only the protection of children’s fundamental rights, but also comediation practice and child’s participation in process. In conclusion, it was found the necessity of introducing good practice in family mediation process for the best interests of children.

Key words: *Best Interests Of Children, Family Conflict, Family Mediation.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la noción del «interés superior de la niñez» representa un concepto clave para el moderno Derecho de Familia y la protección de los derechos de la infancia a escala mundial que requiere aplicación en el contexto de los conflictos familiares con intervención de personas menores de edad, tales como: guarda y custodia, alimentos, adopción y otros vinculados con las familias y sus dinámicas (Kadi, 2015). Al respecto, el estudio del tema revela múltiples enfoques y disquisiciones teóricas y *jusfilosóficas*. Esta situación ha propiciado una abundante actividad científica cuya finalidad se ha centrado en la definición de un concepto que, por naturaleza, es indefinible o, si se prefiere, indeterminado, salvo que se valore desde la óptica del caso concreto.

Esta polémica noción fue incorporada en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1924), así como en la Declaración sobre los Derechos del Niño (ONU, 1959) respectivamente. A lo anterior, añádase además que constituye uno de los ejes transversales sobre los cuales se asienta la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño —en lo adelante, CIDN— (ONU, 1989), adoptada mediante Resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas en fecha 20 de noviembre de 1989 y puesta en vigor en fecha 2 de septiembre de 1990, toda vez que la consagra —entre otros— en su artículo 3, primer párrafo. Es de resaltar que hoy día es el instrumento jurídico internacional de mayor aceptación, por cuanto ha sido ratificado por 196 países, dentro de los cuales se encuentra México que lo suscribió el 26 de enero de 1990 y ratificó el 21 de septiembre de 1990 (ONU, 2016), con lo cual pasó a formar parte del derecho mexicano.

Entre los principales teóricos que han abordado el tópico del interés superior de la niñez en suelo patrio, valga destacar a Pérez Fuentes, Cantoral Domínguez y Ramos Torres (2014), las que señalan la función de autointegración y de parámetro para la interpretación y la ponderación de las prerrogativas legales que se le atribuye como principio rector dentro del ordenamiento jurídico mexicano. Con posterioridad, Pérez Fuentes y Cantoral Domínguez (2015) retoman el estudio y sostienen que se trata de una cláusula abierta cuyo contenido ha de definirse a partir de la ponderación de los derechos, intereses y situaciones concurrentes en el caso concreto. Asimismo, señalan que ha operado un cambio paradigmático en lo que a la niñez se refiere con impacto directo en el modelo social para la toma de decisiones. Esto se justifica por el hecho de que sus derechos, voluntad y preferencias han de ser considerados en todos los procesos judiciales y administrativos en que estén involucrados, incluyendo claro está la mediación familiar.

Adviértase la carencia de un procedimiento definido por ley en materia de derechos de las personas menores de edad, lo que coarta la naturaleza del proceso judicial familiar y omite los genuinos intereses de los titulares del derecho, a la vez que obvia la voluntad política de su irrestricta protección contenida en los Tratados Internacionales ratificados y lo dispuesto en los artículos 4 y 17 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos —en lo adelante, CPEUM— (1917). Por tanto, urge perfeccionar los cauces legales previstos para

que las personas menores de edad tengan acceso a una justicia familiar pronta y expedita.

En cuanto a la importancia de salvaguardar el interés superior de la niñez y la necesidad de abogar por una justicia familiar especializada que sea garantía de una tutela efectiva, Siller Hernández (2016) y Valdivia Salas (2019) conciben a la mediación familiar como un área de oportunidad para considerar por su naturaleza autocompositiva. Al respecto, fundamentan que los procesos judiciales donde se ven inmiscuidos los derechos de las personas menores de edad son reflejo de una visión adultocentrista en que formas y discursos no resultan acordes con la edad y madurez psicológica de quienes debieran ser sus principales actores. Si a ello se suman las dificultades prácticas de objetivar el interés superior de la niñez a pesar de las propuestas teóricas formuladas en este sentido (Franco-Castellanos, 2020) y la vasta jurisprudencia dictada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación —en lo adelante, SCJN— (Rea Granados, 2019), entonces la problemática planteada merece estudio.

Derivado de las consideraciones anteriores, surgen dos interrogantes: ¿Qué es el interés superior de la niñez? ¿Es realmente la mediación familiar en beneficio del interés superior de la niñez? Como objetivo del presente artículo, se tiene analizar la mediación familiar en el Estado de Nuevo León y su vínculo con el interés superior de la niñez desde la perspectiva teórico-normativa para que sean identificadas áreas de oportunidad en la praxis.

1.- ¿Qué es el interés superior de la niñez?

1.1.- Interés superior de la niñez desde la doctrina y la normativa mexicana

La noción del interés superior de la niñez ha sido objeto de múltiples análisis desde la academia más que cualquier otro concepto incluido en la CIDN (ONU, 1989). En este sentido, puede sostenerse que resulta ser uno de los más importantes —cuando no el más importante— dentro del contexto de los derechos de la niñez. Sin embargo, ello ha generado retos y dificultades disímiles en su aplicación práctica. Distinguidos académicos e investigadores han tratado de definirle o construir una lista de elementos que devienen parámetros de referencia cuando pretende establecerse qué es o qué no es el interés superior de niñas, niños y adolescentes (Rodríguez Jiménez y González Martín, 2011; Jurado Parres y Macías Guzmán, 2016; Bobadilla Toledo, 2017), cayendo en simplismos o reduccionismos que imposibilitan delimitar con precisión su contenido para el caso concreto.

Pero, hasta ahora se carece de una definición que funcione, sin excepciones, para diferentes propósitos y en cada situación. Principalmente debido a esto, la noción in commento ha sido objeto de fuertes críticas. En efecto, se le ha concebido cierta indeterminación extendida y, a veces, ha conducido a confusión o a una errónea interpretación (Oliva Gómez, 2020). Como resultado de tal indeterminación, entonces cabe entender que será aplicable a innumerables circunstancias donde el interés de las personas menores de edad esté en juego o sus derechos sometidos a debate. ¿Cómo se puede aplicar si se desconoce en qué consiste?

Sobre el interés superior de la niñez, Fernández (2018) ha sostenido que se trata de un fenómeno que engloba los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, destacándolo como un principio fundamental que admite flexibilidad en su concreción. Ello es la razón por la que se le ha criticado el amplio margen de discrecionalidad que confiere a quienes, en cada caso, les corresponde evaluar y determinar el interés superior en cuestión.

Al respecto, cabe señalar que constituye un mecanismo de control de la autoridad, pública o privada, y de las decisiones que adopta vinculadas con personas menores de edad, de manera que no solo sirve para «aplicar», sino que es «parámetro para interpretar» desde un enfoque de derechos. Con ello, se erige en guía para potenciar la realización de sus prerrogativas y, a su vez, límite a cualquier arbitrariedad o manipulación que se pretenda efectuar contra el pleno desarrollo de su personalidad.

Desde la perspectiva internacional, tales posturas encuentran sustento en el hecho de que, si bien la CIDN (ONU, 1989) consagra el interés superior de la niñez en su artículo 3, párrafo primero, cuando ordena que todas las medidas concernientes a niñas, niños y adolescentes que adopten instituciones y autoridades públicas y privadas han de estar basadas en su interés superior como una consideración primordial, no define en qué consiste o cómo se evalúa o determina. No obstante, sí queda claro que el Estado tiene la obligación de garantizar la plena realización de los derechos de las personas menores de edad, los que deberán prevalecer por encima de los derechos de las personas adultas o las facultades del propio aparato estatal (Artículos 3, 9, 18, 21 y 37, ONU, 1989), siempre que así se justifique.

Lo anterior, merece un comentario. Y, es que, a partir de la postura sostenida por Freedman (2016), quien realiza un estudio exegético-analítico de la CIDN y sus ejes transversales con enfoque en el interés superior de la niñez, cabe sostener que el derecho de prioridad *prima facie* no es absoluto, sino que en todo caso habrá que valorar las circunstancias concurrentes. Ello se sustenta en que, de la lectura de varios de sus artículos, los derechos fundamentales de la niñez pueden ser limitados en aras de salvaguardar intereses colectivos y/o derechos de terceros aunque, claro está, ello no constituye la regla, sino la excepción. Al respecto, es conveniente señalar los siguientes artículos: 10, párrafos 1 y 2 (sobre reunificación familiar); 13, párrafo 2 (sobre libertad de expresión); 14, párrafo 3 (sobre libertad de pensamiento, conciencia y religión) y 15, párrafos 1 y 2 (sobre libertad de asociación), donde todos admiten restricción por razones de orden público, protección de la salud y la moral públicas o protección de los derechos y libertades de los demás.

En México, la CPEUM (1917) tampoco define el interés superior de la niñez, sin embargo lo refrenda en su artículo 4, párrafos noveno, décimo y oncenos. De su lectura, pueden extraerse tres ideas esenciales: a) se demanda la garantía plena de los derechos de las personas menores de edad, b) se establece la obligación por parte de ascendientes, tutores y custodios de preservar y exigir su cumplimiento y, c) se otorgan facilidades a los particulares para que coadyuven con la satisfacción de las prerrogativas reconocidas a favor de la niñez. Tal cual ponen de manifiesto Garduño-Espinosa y Véliz-Pintos (2017), “La elevación del interés superior del niño a rango constitucional instala en nuestro país un nuevo orden que todos los involucrados con la infancia (...) debemos conocer (...)” (p. 174). Derivado de lo anterior, la controvertida noción se erige en eje transversal para la toma de decisiones en todos los asuntos que involucren a personas menores de edad, vinculando así a la familia, la sociedad, las autoridades, instituciones, órganos y organismos del Estado.

Del tenor literal del artículo 6 en relación con el segundo y tercer párrafos del artículo 2 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes —en lo adelante, LGDNNA— (2014), cuando prevé la consideración del «interés superior» de manera

primordial para la toma de decisiones en asuntos que los atañen, así como la evaluación y la ponderación de las posibles repercusiones que pueda tener, lo concibe como «principio rector». No obstante, adolece de una definición en este sentido. Sin embargo, reafirma la obligación de que las decisiones adoptadas por las autoridades se hagan tomando en cuenta el interés superior en examen, por cuanto ello implica concientizar la importancia de sus intereses en todas las medidas y priorizarlos en todas las circunstancias, siempre que tengan un impacto directo en el bienestar y el desarrollo de la persona menor de edad (Tesis 2a./J. 113/2019 (10a.): DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. EL INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR SE ERIGE COMO LA CONSIDERACIÓN PRIMORDIAL QUE DEBE DE ATENDERSE EN CUALQUIER DECISIÓN QUE LES AFECTE, 2019).

Interesante resulta la definición sobre el interés superior de la niñez que brinda el Código Civil para el Distrito Federal (1928), hoy Ciudad de México y que, para los fines de este artículo, es menester analizar. Así, lo concibe como “...la prioridad que ha de otorgarse a los derechos de las niñas y los niños respecto de los derechos de cualquier otra persona” (Artículo 416 ter ab initio). De ello, derivan tres interrogantes: «por cualquier otra persona», ¿se refiere a las personas adultas o a otra niña o niño? Ello se sustenta sobre la base de que el interés superior in commento no alude solo a una persona menor de edad con carácter individual, sino también a un grupo de personas menores de edad en concreto o en general (CRC/C/GC 14, Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, 2013, párr. 23). Si se refiere a las personas adultas, ¿siempre y bajo cualquier circunstancia deberán prevalecer los derechos de las personas menores de edad? Si, por lo contrario, se enfoca en la situación de otra niña o niño, ¿deberá prevalecer el interés de una por encima del otro? A juicio de quienes suscriben, más que brindar nitidez sobre qué y cómo se debe interpretar el interés superior de la niñez, lo que hace es generar mayores cuestionamientos.

Sin embargo, queda claro con base en el análisis teórico-normativo que el interés superior de la niñez busca, como fin último, la satisfacción plena de los derechos y el desarrollo holístico de la persona menor de edad en todos los ámbitos sociales, con particular énfasis en la esfera familiar (CRC/C/GC 14, 2013, párr. 4). La realidad es que, si se revisa el ordenamiento jurídico mexicano, inmediatamente salta a la vista que el interés superior in commento debe invocarse —y, generalmente, se invoca— en los casos donde se debaten derechos de niñas, niños y adolescentes y, sobre tal fundamento, se deciden asuntos que tienen un impacto en su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social, no obstante, su indeterminación conceptual.

1.2.- Interés superior de la niñez en clave jurisprudencial

A partir de las consideraciones expuestas en el apartado precedente, cabe sostener que el interés superior de la niñez continúa siendo una cláusula general, una cláusula abierta, cuyo contenido no ha sido especificado ni por la doctrina ni por la legislación. Así, quedó en manos de la jurisprudencia que, a pesar de pretender desentrañar la esencia del polémico «concepto jurídico indeterminado», ha fijado criterios interpretativos que sirven de referentes para la

toma de decisiones en cuestiones vinculadas con derechos de personas menores de edad.

Así, la mención de “...los tribunales...” contenida en el párrafo primero del artículo 3 de la CIDN (ONU, 1989) se extiende hacia los métodos de solución de conflictos —en lo adelante, MSC—, según interpretó el Comité de los Derechos del Niño (CRC/C/GC 14, 2013, párr. 27 ad finem) y, por tanto, en sendos ámbitos se erige en una consideración primordial a que se atenderá. De tal suerte, a continuación se exponen las principales líneas jurisprudenciales sobre el interés superior de la niñez y que, a juicio de quienes suscriben, ofrecen elementos que han de ser considerados *mutatis mutandi* dentro del proceso de mediación familiar por su relevancia sustantiva y procesal.

a) Se entiende que: “(...) en todas las medidas relacionadas con los menores, deben atender primordialmente al interés superior del niño (...)” (Tesis 1a./J. 25/2012 (9a.): INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR. SU CONCEPTO, 2012, pág. 334), sustentando la obligación legal contraída por el Estado mexicano sobre la base de la interpretación que efectuó la Corte Interamericana de Derechos Humanos cuando sostuvo que: “(...) implica que el desarrollo de este [se refiere a la niña, el niño o adolescente] y el ejercicio pleno de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de estas en todos los órdenes relativos a la vida del niño” (*Op. cit.*, p. 334).

b) Se trata de un constructo que se estructura a partir de la llamada «zona intermedia» y, por tanto, exige una valoración casuística del asunto. Para su evaluación y determinación, deben observarse los siguientes criterios: a) satisfacer, por el medio más idóneo, necesidades materiales básicas, espirituales, afectivas y educacionales; b) atender a los deseos, sentimientos y opiniones de la persona menor de edad, según su grado de madurez o capacidad de discernimiento y, c) mantener, siempre que sea posible, el status quo material y espiritual de la persona menor de edad y valorar el impacto que pueda tener la decisión en su personalidad y para su desarrollo futuro. Para arribar a una solución estable, justa y equitativa, será menester examinar las circunstancias del caso y ponderar los intereses en juego (Tesis 1a./J. 44/2014 (10a.): INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR. SU CONFIGURACIÓN COMO CONCEPTO JURÍDICO INDETERMINADO Y CRITERIOS PARA LA APLICACIÓN A CASOS CONCRETOS, 2014).

Ambos criterios jurisprudenciales dejan entrever que el interés superior de la niñez es una categoría en construcción, cuyo contenido habrá de determinarse a través del método casuístico. Así, en todos los asuntos en que estén involucradas personas menores de edad, se impone su debida observancia y adaptación conforme al contexto, la situación concreta y las necesidades personales. Luego, la atención primordial a ese interés superior cuando se toman medidas de protección para la niñez viene marcada por la importancia y la prioridad que se le conceden a sus intereses en todas las circunstancias, principalmente cuando implique efectos irreversibles en el sano desarrollo de su personalidad.

Como es de apreciar, las consideraciones anteriores parten de la concepción de la persona menor de edad como sujeto de derecho que requiere una especial protección. Así, con fundamento en el interés superior de la niñez, se presume su capacidad para ejercer las prerrogativas a su favor reconocidas por el ordenamiento jurídico, salvo prueba en contrario.

Derivado de ello, será menester efectuar una valoración caso a caso para determinar, por ejemplo, la conveniencia y la utilidad de su participación teniendo en cuenta su edad y grado de madurez.

c) Es un concepto tridimensional que opera como: a) un derecho sustantivo, que se erige en una consideración primordial y obliga a sopesar los diferentes intereses concurrentes en el caso concreto sobre el asunto incoado; b) un principio jurídico interpretativo fundamental, enfocado hacia los supuestos en los que una norma jurídica admite más de una interpretación, entonces deberá optarse por aquella que permita la realización de la mayor cantidad de derechos y libertades y, finalmente, c) una norma de procedimiento, que obliga a valorar las repercusiones de la decisión adoptada sobre una o más personas menores de edad, justificar por qué se adoptó tal decisión y en qué medida lo resuelto satisface su interés superior a corto, mediano y largo plazo (Tesis 1a. CCCLXXIX/2015 (10a.): INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR. DIMENSIONES EN QUE SE PROYECTA LA APLICACIÓN DE ESTE PRINCIPIO, 2015 en consonancia con CRC/C/GC 14, 2013, párr. 6).

d) El interés superior de la niñez obliga a efectuar un ejercicio de ponderación en casos de colisión entre dos o más derechos humanos, con la finalidad de propiciar su armonización. En consecuencia, la intervención de una persona menor de edad no implica *per se* que solo sean respetados sus derechos y obviadas las prerrogativas que corresponden a la otra parte. Por lo contrario, deben observarse los derechos de las partes que conforman la relación jurídico-procesal y tutelar a quien le asista la razón, conforme a Derecho procede (Tesis I.1o.P.14 K (10a.): INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR. EN CASOS DE COLISIÓN EN LA APLICACIÓN DE DOS O MÁS DERECHOS HUMANOS, LA ADOPCIÓN DE ESTE PRINCIPIO OBLIGA A LAS AUTORIDADES A HACER UN EJERCICIO DE PONDERACIÓN PARA BUSCAR LA ARMONIZACIÓN ENTRE LOS VALORES EN JUEGO, PERO SIN OMITIR EL RESPETO A LOS DERECHOS DE ALGUNO DE LOS INTERESADOS, A FIN DE OTORGAR AL INFANTE TODO LO QUE SOLICITA, EN CUALQUIER CIRCUNSTANCIA Y SIN REQUISITO ALGUNO, 2017).

Lo anterior evidencia que, si bien el interés superior de la niñez es un concepto jurídico indeterminado, se debe tomar en consideración su tridimensionalidad para dotarle de contenido y precisar qué es lo más beneficioso para la persona menor de edad involucrada en el conflicto a partir de las circunstancias concretas. Si en la situación conflictiva concurre con una persona adulta, no ofrece mayores dificultades, por cuanto deberá darse prioridad al interés de la niña, del niño o adolescente por encima de otras consideraciones, salvo las excepciones previamente enunciadas en páginas precedentes. En este sentido, lo que pudiera parecer una arbitrariedad o una «sumisión injustificada a los deseos de las personas menores de edad» frente a los intereses legítimos de terceros, se fundamenta en la especial situación de la niñez (CRC/C/GC 14, 2013, párrs. 34 y 37) y la necesaria defensa de sus derechos.

Sin embargo, la cuestión se torna compleja cuando quienes concurren únicamente son personas menores de edad. Al respecto, ¿qué refiere la CRC/C/GC 14/2013? ¿Qué

sostiene la jurisprudencia? Tanto la doctrina y la CRC/C/GC 14 (Comité de los Derechos del Niño, 2013, párr. 39) como la jurisprudencia se limitan a señalar la obligada actividad de ponderación que deberá efectuarse para solucionar el conflicto y determinar qué derecho es el que deberá prevalecer. Ello tiene por objeto sopesar los intereses de las partes y encontrar un compromiso adecuado lo cual, a todas luces, significa una valoración racional y conjugación de las circunstancias del caso concreto con sus necesidades personales.

e) En asuntos que involucren derechos de personas menores de edad, las medidas que se adopten han de ser reforzadas y agravadas, las que deberán fijarse de forma inmediata, urgente y expedita. Ello se sustenta sobre la base de que, mientras más demore la determinación conducente, mayor puede resultar la afectación que se le cause a la persona menor de edad en el plano emocional, lo que iría en detrimento de su derecho a un sano desarrollo de la personalidad. En consecuencia, ha de privilegiarse el principio procesal de ausencia de formalidades en aras de garantizar el interés superior de la niñez, puesto que cualquier dilación puede hacer nugatorios los derechos de las personas menores de edad involucradas (Tesis (XI Región) 20.10 C (10a.): GUARDA Y CUSTODIA PROVISIONAL DE UN MENOR. ES UNA MEDIDA PRECAUTORIA QUE DEBE FIJARSE EN FORMA INMEDIATA, URGENTE Y EXPEDITA, ATENTO, INCLUSO, AL PRINCIPIO PROCESAL DE AUSENCIA DE FORMALIDADES, 2019).

Este criterio jurisprudencial resalta dos aspectos fundamentales, a saber: 1) la inmediatez, la urgencia y la *expeditas* con que deben adoptarse las medidas de protección de las personas menores de edad y 2) privilegiar las necesidades y los intereses de la persona menor de edad por encima de formas y solemnidades rígidas. A juicio de quienes suscriben, ello es imprescindible cuando de resolución de conflictos familiares con intervención de personas menores de edad se trata. Lo anterior busca que las decisiones a adoptar en asuntos donde estén involucradas se tomen de manera ágil y siempre en su beneficio, dando prioridad a sus prerrogativas como sujetos de derecho, mas no conculcándolas. Y es que se debe consagrar una justicia familiar pronta y expedita, con garantías reales de protección del interés superior de la niñez, que promueva el ejercicio de sus derechos e impulse el desarrollo integral de su personalidad.

2.- Mediación familiar: consideraciones teóricas

Hoy día, las familias, como institución socio-jurídica y célula fundamental de la sociedad, se encuentran en constante cambio. Las dinámicas familiares han sido trastocadas por los avances científico-técnicos provenientes de la Bioética, sobre todo en el ámbito de las relaciones paterno-materno-filiales; los roles familiares se han modificado, por cuanto hombre y mujer son iguales ante y en la ley; la niñez pasó de considerarse un mero objeto del *pater familiae* sin voz ni voto a sujeto de derecho y con derechos, reconociéndose su creciente independencia para el gradual ejercicio de las prerrogativas consagradas a su favor; el mito “hasta que la muerte nos separe” quedó relegado a un segundo plano, ya que las tasas de divorcio son cada vez mayores y la ruptura de la convivencia, inminente.

Derivado de lo anterior, surgen los conflictos en el seno de las familias y, es que en este contexto conviene destacar el carácter personalizado que ostentan, puesto que de

todas las materias el ámbito familiar es el más complejo a partir de los efectos legales, económicos, emocionales y relacionales que acarrea; estos dos últimos difícilmente podrán resolverse en la vía judicial dado su enfoque normativo. A este panorama, añádase que la falta de un diálogo efectivo y una comunicación asertiva entre los miembros de la familia involucrados genera reacciones violentas y, la mayoría de las veces, dañinas en lugar de corresponsabilidad y colaboración. En consecuencia, se produce la ruptura de las relaciones familiares y la desprotección de las personas en situación de vulnerabilidad dentro del núcleo familiar, entiéndase hijos/as menores de edad en este artículo.

A partir de las consideraciones anteriores, los conflictos familiares requieren de un ambiente propicio para el diálogo, la comunicación y la escucha activa entre los miembros de la familia; la asunción de una actitud empática y una aptitud colaborativa que componga la controversia de manera pacífica y conduzca a acuerdos estables y con visión pro futuro; la intervención de un tercero que facilite el intercambio de información entre las partes y las guíe durante el proceso de negociación como respuesta a su incapacidad de autogestión, sobre todo las enfoque hacia la satisfacción plena de los derechos de las personas menores de edad. Es así que emerge la mediación familiar como la primera opción que deben evaluar y considerar las partes en conflicto antes de incoar proceso judicial.

Sobre la mediación familiar, Siller Hernández (2016) refiere que se trata de un “...proceso no jurisdiccional de solución de conflictos entre los integrantes de una familia, el cual se basa en la voluntad de las partes para asumir un acuerdo..., ...aborde los intereses, cubra ...las necesidades de las niñas, niños y adolescentes...” (p. 23). Ramos Morales (2017) entiende que es un proceso no adversarial de resolución de conflictos a través del cual se guía a los integrantes de la familia, se abren los canales de comunicación y se valoran opciones de solución que potencien acuerdos plenos, factibles y perdurables. En tal sentido, cuando se habla de mediación familiar, ha de concebirse como un proceso voluntario que tiene lugar fuera de la sede judicial y se sustenta en la voluntad de las partes que constituye su pilar fundamental, de manera que se generen acuerdos que satisfagan las necesidades de las personas menores de edad y respeten el interés familiar por encima de los intereses individuales de los sujetos en conflicto.

Lo anterior, refuerza la postura sostenida por Sandoval Salazar (2019) cuando entiende que la mediación familiar no solo busca transformar positivamente el entorno familiar impactado por el conflicto, sino además satisfacer las necesidades e intereses de las partes a través de un acuerdo voluntario con visión pro futuro, enfocado sobre todo en el interés superior de la niñez. Gorjón Gómez y Steele Garza (2020) la definen como un método de solución de conflictos en virtud del cual las partes solicitan la intervención de un tercero neutral, imparcial y sin poder decisorio para que facilite el diálogo y les guíe hacia un acuerdo pleno, viable y duradero que conjugue la satisfacción de las necesidades de los miembros de la familia. Siendo así, merece destacar cuatro aspectos esenciales, a saber: 1) es un método de solución de conflictos; 2) requiere la participación de un tercero neutral e imparcial que estimula la comunicación *inter partes*; 3) su finalidad es satisfacer necesidades e intereses de los miembros de la familia, en especial de las personas menores de edad y 4) persigue acuerdos viables, estables y duraderos que resguarden la armonía familiar y

potencien la parentalidad consciente y responsable.

Interesante resulta la aproximación teórica que brinda González Martín (2020) cuando concibe que la mediación familiar es una medida de apoyo a la familia; es un método de solución de conflictos derivados de la separación y/o del divorcio; pero es además un elemento formal del proceso jurisdiccional a partir de su regulación en el artículo 17 constitucional bajo un sistema de justicia factible de cumplimiento y duradera en el tiempo. En tal sentido, su empleo como recurso cotidiano o medida de apoyo evita la disfuncionalidad de la familia, el resquebrajamiento de las relaciones paterno-materno-filiales y provee herramientas para el arreglo pacífico de las controversias en el seno de la familia por medio del diálogo reflexivo y dignificante.

Como es de apreciar, la mediación familiar es un método de solución de conflictos; es un proceso no adversarial, voluntario y complementario de la justicia tradicional en virtud del cual las partes, de común acuerdo, deciden someter su controversia ante un tercero neutral, imparcial y sin capacidad para decidir. Esto tiene por objeto que el/la mediador/a prima facie les ayude a comunicarse asertivamente, dialogar de forma reflexiva y adoptar acuerdos viables y estables que satisfagan las necesidades y los intereses de los sujetos intervinientes, en especial de las niñas, los niños y adolescentes inmiscuidos en el conflicto familiar de que se trate.

2.1.- Objeto y fines

El objeto de la mediación familiar lo constituye el conflicto familiar per se, el cual solo podrá mediar siempre que no contravenga el orden público o se vulnere una ley imperativa (Sánchez García, 2019). A partir de las consideraciones anteriores, conviene señalar que la mediación no es para todas las personas ni para todos los conflictos, sino que su aplicación ha de valorarse caso a caso.

No obstante, las controversias susceptibles de resolverse a través de este método son aquellas que derivan del matrimonio, del concubinato, de la sociedad de convivencia o de cualquier otro tipo de relación donde existan personas menores de edad involucradas. Asimismo, califican como mediables los conflictos derivados de relaciones con terceros, ya sea por consanguinidad, afinidad o civil (Hernández García y De la Rosa Rodríguez, 2015). En el ámbito familiar, algunas disputas que se pueden tipificar son: guarda y custodia, régimen de visitas o convivencia, pensión alimenticia, separación de bienes, por solo mencionar algunas.

¿Qué fines está llamada a realizar la mediación familiar en el contexto de estos conflictos? Es menester apuntar que la cuestión de los fines de la mediación en el ámbito familiar se traduce en los objetivos o los beneficios positivos que su aplicación ha de generar en las partes en conflicto o, cuando menos, en la facilidad de su arreglo pacífico. Al respecto, es criterio generalmente aceptado que la mediación familiar se erige en método adecuado para resolver los conflictos surgidos en el seno de la familia, ya que estimula el diálogo y la comprensión mutua entre los sujetos intervinientes. Otro aspecto lo constituye la capacidad que tiene de hacer conscientes a las partes de la necesidad de anteponer intereses colectivos por encima de los intereses individuales, priorizando así el interés superior de la niñez.

En síntesis, la mediación familiar fomenta la convivencia armónica a través del diálogo y la tolerancia, ofreciendo a las partes un proceso ágil, económico y protector de sus necesidades e intereses (Tesis I.3o.C.387 C (10a.), 2019). Con razón, se sostiene la adecuación de este método en la resolución de conflictos familiares, por cuanto de sus fines se evidencian aspectos sustantivos y procesales de impacto en la protección del interés superior de la niñez y/o el bienestar de las personas menores de edad. Urge repensar la mediación familiar no solo desde la perspectiva de las partes en conflicto, sino también bajo un enfoque de derechos de las personas menores de edad involucradas cuyo desarrollo psicosocial y emocional puede verse afectado por el eventual acuerdo que se adopte.

3.- Mediación familiar en beneficio del interés superior de la niñez: retos y perspectivas

En Nuevo León, los MSC —inclúyase la mediación familiar— se institucionalizaron a partir del año 2005 con la promulgación de la Ley de Métodos Alternos para la Solución de Conflictos del Estado de Nuevo León (2005). Sin embargo, se reputa su surgimiento desde el año 1986, con la regulación de las audiencias previas y de conciliación en los códigos estatales de procedimientos civiles (Castillo Caraveo, 2021). Si bien en tales circunstancias se exhortaban a las partes a llegar a un acuerdo, el diseño previsto *prima facie* no se atemperaba a lo que es la mediación ni a la concepción que de ella prevalece hoy día.

Así, Gorjón Gómez y Steele Garza (2020) entienden que la mediación familiar como MSC siempre ha estado presente en las normativas procesales civiles en forma de audiencia o reunión de avenencia. Postura que resulta acertada y, a la cual ha de añadirse que lo novedoso de esta coyuntura legislativa viene dado por el hecho de que estructura un cuerpo normativo que regula los principios que la han de regir, el procedimiento que se debe seguir (nombrando de facilitador/a, etapas del proceso, derechos y obligaciones de los sujetos participantes, entre otros aspectos), instituciones encargadas de aplicarla y demás cuestiones formales, antes inmersas en una desnormativización total.

Con posterioridad, se promulgó la Ley de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias para el Estado de Nuevo León —en lo adelante, LMASCNL— (2016) y su Reglamento (2017) que constituyen un salto cualitativo con respecto a su predecesora en cuanto a la consolidación de los MSC, en particular la mediación familiar. De especial importancia es su artículo 6, por cuanto refrenda las disposiciones normativas que conforman el orden jurídico aplicable al arreglo pacífico de los conflictos, destacando la CPEUM (1917), la Constitución Política del Estado de Nuevo León —en lo adelante, CPNL— (1917), el Código Civil para el Estado de Nuevo León —en lo adelante, CCNL— (1935) y el Código de Procedimientos Civiles para el Estado de Nuevo León —en lo adelante, CPCNL— (1973).

Como es de apreciar de la lectura y del análisis de las diferentes disposiciones normativas que conforman el ordenamiento jurídico nuevoleonés, la primera cuestión que se evidencia es la carencia de una ley o norma jurídica especializada que regule la mediación familiar a nivel estatal o, cuando menos, a nivel federal. Esto lejos de erigirse en una ventaja abre un sesgo teórico y normativo en cuanto al ejercicio de la mediación familiar se refiere, teniendo

en cuenta sus particularidades propias. Al respecto, en el artículo 2, fracción XIX, de la LMASCNL (2016), se define a la mediación como un mecanismo alternativo voluntario a partir del cual las partes, asistidas por un tercero neutral e imparcial, indagan, crean y formulan opciones de solución al conflicto, sea total o parcial, de manera que ofrece una conceptualización genérica de qué es la mediación. Por tanto, puede entenderse que hace referencia a la mediación familiar ya que, donde la ley no distingue, no cabe distinguir y, en consecuencia, resulta directamente aplicable al ámbito de las familias.

Derivado de lo anterior, es menester señalar que la mediación familiar ha ido evolucionando y construyéndose junto con los MSC desde la perspectiva técnico-jurídica, cuando debiera abogarse por su autonomía como cauce de solución de conflictos previsto por el Derecho de Familia. Esto se sustenta en el hecho de que, si bien le son aplicables las normas jurídicas vinculadas con los MSC en general, también es acreedora de categorías y principios propios de la rama del Derecho a que ha de responder, piénsese, por ejemplo, en el interés superior de la niñez y su necesaria salvaguarda en procesos de mediación familiar derivados de una separación o un divorcio.

Es precisamente en este aspecto donde se constata la segunda falencia, toda vez que la LMASCNL (2016) no prevé el interés superior de la niñez como un principio rector a observar por facilitadores/as, empleados/as de apoyo administrativo, intervinientes y cualquier otra persona que participe en el proceso. Lo anterior se justifica porque regula los MSC con carácter general, sin entrar en especificidades respecto a las materias con independencia de las referencias que efectúa en sus artículos 4, fracción II y 43 sobre los conflictos familiares. En consecuencia, cabe cuestionarse si la LMASCNL no contempla el referido interés superior como principio rector, ¿debe observarse dentro del proceso de mediación familiar? La respuesta «siempre» ha de ser afirmativa, aunque no existe demasiada claridad al respecto a partir de la transdisciplinariedad que rige a los MSC, convergiendo especialidades no jurídicas.

En este sentido, el artículo 4, fracción IV, de la LMASCNL (2016) posibilita recurrir a otros órdenes jurídicos para suplir lagunas o cuestiones no contempladas por la ley in commento. Bajo su fundamento legal, puede aplicarse lo dispuesto en los artículos 1 y 2 de la LGDNNA (2014) en estrecho vínculo con lo establecido en el artículo 4 de la CPEUM (1917) a los procesos de mediación familiar. De tal suerte, el interés superior de la niñez deja de concebirse en abstracto para aplicarse al caso concreto que se resuelve en mediación, erigiéndose no solo en un derecho de/para la persona menor de edad, sino también en un principio que transversaliza todo el proceso en aras de la satisfacción de las prerrogativas reconocidas a su favor. También, se convierte en pauta procedimental para el/la facilitador/a, quien deberá procurar su salvaguarda hasta las últimas consecuencias, desplegando las técnicas y herramientas en las cuales ha sido capacitado/a, so pena de que el convenio a que se arribe sea invalidado (Artículo 1692, Código Civil para el Estado de Nuevo León, ref. 01-02-2021, 1935) y devenga inejecutable ante su incumplimiento por quienes venían obligados (Tesis I.3o.C.394 C (10a.), 2019).

Otro aspecto de particular importancia lo constituye la previsión contenida en la LMASCNL (2016) cuando dispone que: “En los procesos contenciosos del orden familiar,

preferentemente deberán agotarse los mecanismos alternativos de conciliación y mediación que garanticen los derechos de los menores, incapacitados así como los derechos inherentes que derivan del matrimonio” (Artículo 43, primer párrafo). Tal cual puede observarse existe la voluntad política de privilegiar el uso de la mediación familiar por encima de la justicia tradicional para la resolución de controversias generadas en el ámbito de las familias con intervención de personas menores de edad, a la vez que le reconoce como método garante de los derechos fundamentales de la niñez.

No obstante, la mens legislatoris dista mucho de la realidad imperante ya que, en el año 2018, solo un 39.5% de conflictos familiares llegó a mediación, mientras que el 60.5% fue resuelto en vía judicial (Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2019. Presentación de resultados generales, 2019). Similar situación ocurrió en el año 2019, donde un 42% de los asuntos en materia familiar encontraron solución a través de la mediación y el 58% a través de los tribunales (Centro Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2020. Presentación de resultados generales, 2020). Si se comparan las estadísticas de los años 2018 y 2019, es de apreciar la prevalencia del ámbito judicial en la solución de conflictos familiares, por cuanto se desconocen los beneficios de la mediación familiar como método garante de los derechos, como contexto adecuado para la resolución de conflictos, lo cual merece revisión y motiva el presente estudio.

Ahora bien, conviene señalar que el interés superior de la niñez dentro del proceso de mediación familiar realiza sus funciones normativa y orientadora, por cuanto rige con carácter imperativo cada una de las fases por las cuales transcurren las partes en conflicto y sirve de guía al/a la facilitador/a en la toma de decisiones y la validez de los acuerdos alcanzados. En esta textura, la mediación familiar despliega efectos positivos en la concreción del interés superior de niñas, niños y adolescentes, incluyendo claro está los aspectos comúnmente conocidos de menos coste emocional, tiempo y dinero, aunque el propósito de este artículo va más allá y se incardina hacia la realización de los derechos de la infancia.

Hasta este punto, solo es posible entender que la realidad normativa difiere de la realidad práctica de la mediación familiar, en la medida en que los/las facilitadores/as se capacitan en el tratamiento adecuado de las personas menores de edad inmersas en un conflicto familiar y potencian el ejercicio de sus derechos fundamentales como objeto de obligada observancia por las partes. La lógica indica que si los MSC, incluida la mediación familiar, se enfocan en los intereses de las personas conflictuadas para arribar a acuerdos que los satisfagan, ¿qué impide que la mediación familiar se centre en el interés superior de la niñez? ¿Nada o todo? ¿Casi todo o casi nada? A continuación, se analizan algunas normas jurídicas contenidas en la LMASCNL que, a juicio de quienes suscriben, tienen un impacto directo en las interrogantes formuladas y la divergencia de realidades que se señaló.

Una figura contemplada y, a la vez ignorada, dentro del marco regulatorio de la LMASCNL (2016) lo es la comediación. Así, se entiende como el proceso de mediación donde dos o más facilitadores participan al unísono y, de forma previa, establecen objetivos comunes y delimitan actividades conjuntas que posibiliten optimizar la prestación del servicio solicitado (Artículo 2, fracción VII). En el contexto familiar, desempeña un rol importante

a partir de la fuerte carga emocional que acompaña a las disputas que se generan. Incluso, la concurrencia de personas capacitadas en una misma actividad con formaciones académicas diferentes —Derecho y Psicología, por ejemplo— permite no solo el tratamiento integral del conflicto y una adecuada gestión de las emociones involucradas, sino también el fortalecimiento de la coparentalidad y la redistribución de roles dentro del núcleo familiar.

Si se ha dicho que el interés superior de la niñez se traduce en la satisfacción de los derechos reconocidos a su favor y, para ello, han de valorarse y ponderarse las circunstancias del caso concreto, entonces cabe considerar la mediación familiar como una herramienta útil para la objetivación de la controvertida noción; lo que se justifica en que «dos cabezas piensan mejor que una». Ahora bien, teniendo en cuenta la personalidad y el temperamento de las partes de cara a la posible intervención de las personas menores de edad inmiscuidas en el conflicto familiar, es recomendable recurrir a su empleo. Sin embargo, la praxis ha impuesto otra realidad que es necesario revertir, muchas veces por la vorágine de trabajo que pesa sobre la persona facilitadora, otras porque se dificulta que ambos profesionales coincidan en tiempo y espacio, o la carencia de un protocolo a seguir para su ejercicio. Aspectos que merecen análisis, ya que han inducido al descuido de una figura elemental dentro del proceso que contribuye con la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

En lo que incumbe a la participación de la persona menor de edad en el proceso de mediación familiar, observése lo dispuesto en la LMASCNL (2016) cuando expresamente ordena:

En el caso de menores de edad o incapaces, deberá comparecer quien ejerza la patria potestad o la tutela. Las personas menores de edad podrán ser invitadas a las sesiones de mecanismos alternativos o cuando su intervención sea útil, a juicio del facilitador. (Artículo 15, segundo párrafo)

De la interpretación sistemática de la normativa in comment, se infiere que el interés de las personas menores de edad será manifestado en el proceso de mediación familiar a través de sus progenitores o tutores, con lo cual privilegia su intervención indirecta como regla general cuando ello debiera ser la excepción. No obstante, dispone con posterioridad que podrán participar en las reuniones si, a juicio del/de la facilitador/a, fuera útil. Pero, ¿en qué momento podrán ser invitadas? ¿Cuándo es útil su intervención en el proceso de mediación familiar? ¿En qué fase han de intervenir? ¿Bajo qué condiciones debe darse su participación? La LMASCNL es omisa al respecto, quedando al arbitrio de quien gestiona el conflicto familiar valorar la pertinencia de que niñas, niños y adolescentes participen para hacer valer sus derechos fundamentales.

Conforme a estudios empíricos efectuados en el marco del Proyecto de Investigación dirigido a la defensa de los derechos fundamentales de la niñez a través de la mediación familiar y en el cual se inserta este artículo, se encuestó una muestra de 194 facilitadores/as de un total de 383 facilitadores/as certificados/as por el Poder Judicial del Estado de Nuevo León. En este sentido, a la interrogante formulada respecto a si garantizaban la participación de las personas menores de edad en el proceso de mediación familiar, las respuestas fluctuaron. Así, 123 sujetos encuestados sostuvieron que sí les aseguraban su

derecho a participar, lo que representó un 63%; mientras que 71 sujetos encuestados para un 37% afirmaron que les salvaguardaban tal prerrogativa mediante la intervención de los progenitores.

Si bien las estadísticas que se muestran no son impactantes, dado el caso de que es ínfimo el porcentaje de facilitadores/as que evitan llamar a mediación a las personas menores de edad, es necesario su análisis a partir de los argumentos que refirieron para asumir tal postura. Y, es que el primer aspecto que señalan es el normativo, en el entendido de que pervive la noción de que la persona menor de edad tiene incapacidad legal y natural y, solo puede intervenir a partir de los 12 años de edad en determinados supuestos conforme lo establecía el artículo 414 Bis del Código Civil para el Estado de Nuevo León (1935) antes de la reforma del año 2018. La realidad es que debe estimularse la escucha de las personas menores de edad en cualquier procedimiento que pueda afectar sus intereses, aun cuando no hayan alcanzado los 12 años cumplidos (Tesis 1a. CLXXXIX/2013 (10a.), 2013). Ello se sustenta en que la autonomía progresiva postula la capacidad de niñas, niños y adolescentes para ejercer sus derechos conforme a su grado de madurez, salvo casos excepcionales y jamás puede estar condicionada por una edad fija predeterminada (Patiño Maxinez, 2019).

Vinculado con lo anterior, conviene apuntar que, siendo la mediación familiar un punto de encuentro propicio para el diálogo reflexivo, el entendimiento mutuo y la participación inclusiva, ha de estimularse la intervención de niñas, niños y adolescentes, sin sujetarse a una edad fija predeterminada. Esto se sostiene a partir del carácter flexible que le caracteriza, a la vez que dispone de cauces apropiados que aseguran la salvaguarda de sus derechos, tomando como referente la formación y las técnicas especializadas para comunicarles de forma clara y asertiva las decisiones que se han adoptado (Tesis 1a. LI/2020 (10a.), 2020). Como es de apreciar se trata de mediar con perspectiva de infancia, dando preeminencia a la intervención directa de la persona menor de edad, siempre que sea procedente conforme a su grado de madurez.

Otro aspecto que arguyen es el referido a que pueden conocer las necesidades e intereses de las personas menores de edad a través de las manifestaciones de los progenitores, lo cual a todas luces ha de acogerse con ciertas reservas. Primero, porque no siempre es necesario escuchar a la persona menor de edad en el proceso de mediación familiar a partir del escaso grado de conflictividad que se aprecia en las partes que solicitan el servicio. Segundo, desde otra perspectiva, téngase en cuenta que las partes en conflicto generalmente por la situación vivencial y las emociones involucradas buscan hacer valer sus posiciones tras la aparente defensa del interés del/de la hijo/a menor de edad. En consecuencia, el/la facilitador/a deberá utilizar las técnicas y las herramientas de que dispone para indagar cuál es el interés real de la persona menor de edad que pudiera resultar afectada eventualmente por los acuerdos concertados, siendo una de ellas advertir a los progenitores respecto a que puede ser solicitada su participación en cualquier momento del proceso.

Pero, para ello se encuentra un obstáculo que es requerir el consentimiento de ambos progenitores, ya que ningún tercero puede intervenir en el proceso de mediación familiar, salvo que medie la anuencia de los sujetos involucrados (Artículo 5, fracción VIII, LMASCNL, 2016). Es aquí donde el interés superior de la niñez se entronca con el principio

de voluntariedad que rige la mediación familiar. Frente a esta situación que, en no pocas ocasiones, acaece en la praxis, ¿qué debe hacer el/la facilitador/a? Precisamente bajo el fundamento de que el interés de la persona menor de edad debe priorizarse por encima de otras consideraciones y ha de garantizarse su participación permanente y activa en las decisiones que se toman en el ámbito familiar, debe conducir a las partes en conflicto a que concienticen y reflexionen sobre la pertinencia y la utilidad que su intervención generaría, por cuanto se desconoce la manera en que ha vivido el conflicto y cómo le ha afectado (Artículos 71, 72 y 73 en relación con Artículo 18, LGDNNA, 2014).

Finalmente, otro aspecto donde la mediación familiar se engarza con la protección del interés superior de la niñez pudiera contemplarse en el principio de flexibilidad. Según lo refrenda la LMASCNL (2016) en su artículo 5, fracción III, cuando alude al innecesario cumplimiento de formas y solemnidades rígidas, pudiendo las partes y el/la facilitador/a convenir el modo en que se llevará a cabo el proceso. Con ello, se deja entrever la capacidad de adecuación de la mediación familiar no solo al conflicto en sí, sino a los intereses y las necesidades de las partes, incluyendo claro está a las personas menores de edad. En tal sentido, puede concebirse como vía de concreción del interés superior de niñas, niños y adolescentes, máxime cuando el proceso en cuestión se enfoca en ese esquema (posición-interés-necesidad). Bajo este contexto, las soluciones que se alcanzan son expeditas y los acuerdos suscritos nacen con un voto de legitimidad, lo que inexorablemente conducirá a su efectivo cumplimiento.

Conclusiones

Doctrinalmente, el interés superior de la niñez es un concepto jurídico indeterminado con carácter tridimensional, de ahí que se le considere como: a) un derecho sustantivo; b) un principio jurídico interpretativo fundamental y c) una norma de procedimiento, cuya concreción no solo requiere la realización de sus presupuestos teóricos, sino también el análisis y la valoración casuística de las circunstancias del caso de que se trate.

En México, el interés superior de la niñez se reconoce en la Constitución y demás leyes federales y estatales y, aunque no se le define, se entiende encaminado hacia la salvaguarda de los derechos de niñas, niños y adolescentes en todos los asuntos donde estén inmiscuidos, siendo el ámbito jurisprudencial el que ha delineado los contornos de la controvertida noción.

En Nuevo León, la mediación como método de solución de conflictos en el ámbito de las familias se considera el cauce adecuado para la concreción del interés superior de la niñez en el marco de los conflictos familiares, de ahí su principal beneficio. No obstante, del diseño normativo previsto *prima facie* se constatan algunas áreas de oportunidad que requieren perfeccionamiento ya que, si bien se carece de una ley especial en la materia, es necesario que se fijen, entre otros, los criterios bajo los cuales las personas menores de edad podrán ser invitadas al proceso, cuándo se estima útil su intervención, en qué fase(s) puede darse y bajo qué condiciones, qué lineamientos metodológicos pueden seguirse para

la implementación de la mediación familiar; presupuestos que se extrañan en la *praxis* actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bobadilla Toledo, M. L. (2017). *La mediación familiar. Una vía extrajudicial de gestión de conflictos en el ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia. Un estudio comparado entre Chile y Cataluña (Tesis Doctoral)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Castillo Caraveo, A. (2021). Mediación Familiar en México. Avances en Justicia alternativa para conflictos familiares. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 119-149. doi:<https://doi.org/10.29105/pgc7.13-5>
- Comité de los Derechos del Niño. (29 de Mayo de 2013). Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. *CRC/C/GC 1z4*. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: ONU.
- Congreso Constituyente. (5 de Febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ref. 15-09-2017*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Congreso Constituyente. (16 de Diciembre de 1917). *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, ref. 27-11-2020*. Nuevo León, México: Periódico Oficial del Estado.
- Fernández, A. (2018). Aproximación al interés superior del menor. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 107-134.
- Franco-Castellanos, C. (2020). Hacia la objetivación del interés superior de la niñez y la adolescencia. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-14.
- Freedman, D. (10 de Agosto de 2016). *Los riesgos del interés superior del niño: o cómo se esconde el “Caballo de Troya” de la Convención*. Obtenido de Derechos Humanos: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/ddhh/imag/LOS20%RIESGOS%20DEL%20INTERESES%20SUPERIOR%20DEL%20NINO.%20Diego%Freedman.pdf>
- Garduño-Espinosa, A., & Véliz-Pintos, R. (2017). El interés superior de la infancia. Un derecho que marca un nuevo paradigma en la toma de decisiones en pediatría. *Revista Mexicana de Pediatría*, 173-175.
- González Martín, N. (2020). Los medios alternos de solución de conflictos en la legislación familiar mexicana. En A. Sánchez-Castañeda, D. Márquez Gómez y B. (. Camarillo Cruz, *Desafíos de los Medios Alternativos de Solución de Controversias en el Derecho Mexicano Contemporáneo* (págs. 67-111). México: UNAM-Defensoría de los Derechos Universitarios.
- Gorjón Gómez, F. J. y Steele Garza, J. G. (2020). *Métodos alternativos de solución de conflictos* (Tercera ed.). México: Oxford.
- Hernández García, C. M. y De la Rosa Rodríguez, P. I. (2015). Justicia alternativa y el fortalecimiento de los vínculos familiares. Una mirada a la mediación familiar en

- Argentina y México. *Dike. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 71-95.
- Honorable Congreso de la Unión. (4 de Diciembre de 2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, últ. ref. 11-01-2021. México: Diario Oficial de la Federación.
- Honorable Congreso del Distrito Federal. (26 de Mayo de 1928). *Código Civil para el Distrito Federal*, últ. ref. 09-01-2020. Ciudad de México, México: Diario Oficial de la Federación.
- Honorable Congreso del Estado. (6 de Julio de 1935). *Código Civil para el Estado de Nuevo León*, ref. 01-02-2021. Nuevo León, México: Periódico Oficial del Estado.
- Honorable Congreso del Estado. (3 de Febrero de 1973). *Código de Procedimientos Civiles del Estado de Nuevo León*, ref. 08-01-2018. Nuevo León, México: Periódico Oficial del Estado.
- Honorable Congreso del Estado. (14 de Enero de 2005). *Ley de Métodos Alternos de Solución de Conflictos del Estado de Nuevo León*. Nuevo León, México: Periódico Oficial del Estado.
- Honorable Congreso del Estado. (13 de Diciembre de 2016). *Ley de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias para el Estado de Nuevo León*, ref. 28-06-2017. Monterrey, Nuevo León, México: Periódico Oficial del Estado.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (13 de Diciembre de 2019). *Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2019. Presentación de resultados generales*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2020, de INEGIInforma: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cnije/2019/doc/cnije_2019_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. (22 de Octubre de 2020). *Centro Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2020. Presentación de resultados generales*. Obtenido de INEGIInforma: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cnije/2020/doc/cnije_2020_resultado.pdf
- Jurado Parres, H. y Macías Guzmán, K. L. (2016). *El interés superior del menor en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño*. México: Instituto de Investigación y Capacitación de Derechos Humanos.
- Kadi, X. (2015). Best interest of the child in adoption cases, problematic issues of surrogate adoption. *European Scientific Journal*, 325-337.
- Oliva Gómez, E. (2020). La aplicación del interés superior de niñas, niños y adolescentes en el caso de divorcio de sus progenitores. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 162-193.
- Organización de Naciones Unidas. (26 de Diciembre de 1924). *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de Marzo de 2019, de Humanium: <https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>
- Organización de Naciones Unidas. (20 de Noviembre de 1959). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de Marzo de 2019, de Humanium: <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- Organización de Naciones Unidas. (20 de Noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de Marzo de 2019, de Naciones Unidas: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/>

- www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx
- Organización de Naciones Unidas. (30 de Septiembre de 2016). *Treaty Series*, 1577, 3. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica. Recuperado el 16 de Marzo de 2021, de <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-11.en.pdf>
- Patiño Maxinez, M. (2019). *Propuesta de regulación del principio de autonomía progresiva de niñas, niños y adolescentes en la legislación familiar morelense (Tesis de Maestría)*. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pérez Fuentes, G. M. y Cantoral Domínguez, K. (2015). *Daño moral y derechos de la personalidad del menor*. México: Tirant lo Blanch.
- Pérez Fuentes, G. M., Cantoral Domínguez, K. y Ramos Torres, D. L. (2014). El interés superior del menor como principio. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 305-320.
- Pleno del Consejo de la Judicatura del Estado de Nuevo León. (4 de Abril de 2017). *Reglamento de la Ley de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias para el Estado de Nuevo León, ref. 27-10-2017*. Nuevo León, México: Boletín Oficial del Estado.
- Ramos Morales, M. L. (2017). *Los elementos del perdón en la mediación familiar (Tesis Doctoral)*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rea Granados, S. A. (2019). Criterios actuales jurisprudenciales en México sobre el interés superior del niño/niña. *Cuestiones constitucionales*, 407-422.
- Rodríguez Jiménez, S., & González Martín, N. (2011). *El interés superior del menor en el marco de la adopción y el tráfico internacional. Contexto mexicano*. México: UNAM.
- Sánchez García, A. (2019). *Esquemas de mediación y arbitraje*. México: Tirant lo Blanch.
- Sandoval Salazar, R. T. (2019). *Mediación intrajudicial en los juicios familiares de los primeros cuatro distritos judiciales en Nuevo León (Tesis Doctoral)*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Siller Hernández, M. (2016). *Mediación familiar en beneficio de la parentalidad (Tesis Doctoral)*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (Diciembre de 2012). *Tesis 1a./J. 25/2012 (9a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (Mayo de 2013). *Tesis 1a. CLXXXIX/2013 (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (Junio de 2014). *Tesis 1a./J. 44/2014 (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (Diciembre de 2015). *Tesis 1a. CCCLXXIX/2015 (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (Agosto de 2019). *Tesis 2a./J. 113/2019 (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (Noviembre de 2020). *Tesis 1a. LI/2020 (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Tribunales Colegiados del Circuito. (Agosto de 2017). *Tesis I.1o.P.14 K (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.

- Tribunales Colegiados del Circuito. (Febrero de 2019). *Tesis (XI Región)2o.10 C (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Tribunales Colegiados del Circuito. (Octubre de 2019). *Tesis I.3o.C.387 C (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Tribunales Colegiados del Circuito. (Noviembre de 2019). *Tesis I.3o.C.394 C (10a.)*. México: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación.
- Valdivia Salas, B. I. (2019). Los derechos de la niñez y adolescencia como fundamento en la solución de conflictos en procesos de divorcio. Perspectiva sociológica. En A. Guzmán Ávalos y M. d. Valdés Martínez, *Construcción del Derecho de Familia* (págs. 147-162). México: Tirant lo Blanch.

.....
Carlos Franco Castellanos. Doctorando en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Catedrático de Metodología de la Investigación en la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL. Email: cfcastlegal@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7153-4868>.

Gisela María Pérez Fuentes. Doctora en Derecho por la Universidad de La Habana, homologado al título español. Catedrática de Derecho Civil en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Email: giselapef@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7616-9193>.



Estudios de Paz y Conflictos

Vol. 04, Núm. 06 / Junio 2021



EIRENE ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS, Vol. 04, Núm. 06, Enero-Junio 2021, es una publicación semestral editada por la asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C., calle Troqueles 228, Fraccionamiento Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, www.estudiosdepazyconflictos.com; Directores y Editores responsables: Paris Alejandro Cabello Tijerina; paris.cabellotjr@uanl.edu.mx; revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com; y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez reynavqz@hotmail.com; Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018- 121710092000-102, ISSN: 2594-2883, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Paris Alejandro Cabello Tijerina, Troqueles 228 Fracc. Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, Fecha de la última modificación: 01 de Junio de 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Todos los artículos son de creación original del autor, por lo que esta revista se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otros artículos ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en el autor del artículo.

