

# CIU DAD PAS AN DO

Volumen 10.2  
Julio – Diciembre de 2017

**\*Diez años comprometidos con la construcción de paz**



Volumen 10.2  
Julio – Diciembre de 2017  
ISSN : 2011-5253

revciudadpazando.ud@correo.udistrital.edu.co  
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/index>

#### **Rector**

Ricardo García Duarte

#### **Vicerrector académico**

William Fernando Castrillón

#### **Director CIDC**

Nelson Libardo Forero Chacón

#### **Directora Revista**

Marieta Quintero Mejía

#### **Editores asociados**

Johan Stephen Antolinez Franco

Ángela Sánchez

Jairo Andrés Hernández

#### **Asistente Editorial**

Edna Johanna Cañas

#### **Corrección de estilo**

Jenny Alexandra Jiménez

#### **Diagramación**

Julián Hernández–Taller de diseño

#### **Comité Científico / Editorial**

Eugenia Allier, Ph.D.

UNAM–México

[eallier@gmail.com](mailto:eallier@gmail.com)

Roland Anrup, Ph.D.

Mid Sweden University–Suecia

[roland.anrup@miun.se](mailto:roland.anrup@miun.se)

Sandra Carli, Ph.D.

Universidad de Buenos Aires–Argentina

[smcarli@gmail.com](mailto:smcarli@gmail.com)

Sara Victoria Alvarado, Ph.D.

CINDE Universidad de Manizales–Colombia

[secretariadoctorado@cinde.org.co](mailto:secretariadoctorado@cinde.org.co)

Hugo Fernando Guerrero Sierra, Ph.D.

Universidad de La Salle

[hfguerrero@unisalle.edu.co](mailto:hfguerrero@unisalle.edu.co)

Jefferson Jaramillo Marín, Ph.D.

Pontificia Universidad Javeriana

[Jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co](mailto:Jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co)

Mauricio Uribe López, Ph.D.

Universidad de los Andes

[Muribel4@eafit.edu.co](mailto:Muribel4@eafit.edu.co)

Juan Carlos Amador Baquiro, Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[jcarlosamador2000@yahoo.com](mailto:jcarlosamador2000@yahoo.com)

Sergio Ángel Baquero, Mg.

Universidad Sergio Arboleda

[Aquiloc@yahoo.com.ar](mailto:Aquiloc@yahoo.com.ar)

#### **Grupo de árbitros**

Javier Loredó Enriquez, Ph.D.

Universidad René Descartes, París V, Sorbonne, Francia

Roberto Canales Reyes, Ph.D.

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Sandra Beatriz Navarrete Barriá, Ph.D.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Joel Martí Olive, Ph.D.

Universidad Autónoma de Barcelona, España

María Cecilia Martínez, Ph.D.

Rutgers University, Estados Unidos

Ángela Calvo de Saavedra, Ph.D.

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Iván Rodríguez Benavides, Ph.D.

Universidad de Barcelona, España

Marieta Quintero Mejía, Ph.D.

CINDE y Universidad de Manizales, Colombia

Alejandro Chaparro Giraldo, Ph.D.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Jhon Fredy Betancur Pérez, Ph.D.

Universidad de Manizales, Colombia

Diego Useche Rincón, Ph.D.

Universidad de Rennes 1, Francia

Enzo Nussio, Ph.D.

ETH Zurich, Suiza

Juan David Villa Gómez, Ph.D.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Liliana Cecilia Molina González, Ph.D.

Universidad de Antioquia, Colombia

Nathaly Jiménez Reinales, Ph.D.

Universidad del Rosario, Colombia

Liliana María Sánchez Mazo, Ph.D.

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Ivonne Wilches Dossier, Mg.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Luz Myriam Devia Briceño, Mg.

Universidad de La Salle, Colombia

Nadia Pérez Guevara, Mg.

Universidad de Salamanca, España

Camila Páez Bernal, Mg.

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Suelen Emilia Castiblanco Moreno, Mg.

Universidad de la Salle, Colombia

Claudia Milena Pico Bonilla, Mg.

Universidad de la Salle, Colombia

Nancy Rocío Rueda Esteban, Mg.

Universidad Externado de Colombia, Colombia

Inti Mesías Barrera, Mg.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

María Cecilia Múnera López, Mg.

Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

Nadia García Sicard, Mg.

Universidad de Tubinga, Alemania

Julián Darío Bonilla Montenegro, Mg.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Las opiniones emitidas en los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen a la Universidad Distrital de Colombia



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons 4.0 Internacional **Reconocimiento – NoComercial – Compartir Igual (by-nc-sa)**: No se permite el uso comercial de la obra original, las obras derivadas deben circular con las mismas condiciones de esta licencia realizando la correcta atribución al autor.

# Contenido

---

## Editorial

Acciones y memorias por la paz en Colombia

## DOSSIER

### Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz

The use of serious games as an interactive tool to strengthen the meaningful learning of peace education

Uso de jogos dedicados como uma ferramenta interativa para fortalecer a aprendizagem significativa da educação da paz

*Flor Ángela Bravo Sánchez, Linda Johana Ruiz Gómez*

### Memorias de una abuela sobre Plaza de mayo: la historia de Ledda y su familia en la militancia, la dictadura y las luchas por la justicia

Memories of a grandmother of Plaza de mayo: the story of Ledda and his family in militancy, dictatorship, and their struggles for justice

Memórias de uma avó da Plaza de mayo: a história de Ledda e sua família em militância, ditadura e lutas pela justiça

*Miriam Kriger, Luciana Guglielmo*

### El papel de la memoria colectiva: una experiencia con mujeres víctimas del conflicto en el municipio de Granada, Cundinamarca

The role of collective memory: an experience with women victims of the conflict in the municipality of Granada, Cundinamarca

O papel da memória coletiva: uma experiência com mulheres vítimas do conflito no município de Granada, Cundinamarca

*Giovanny Eduardo Bogoya Caviedes*

### La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad

The investigation participating action: an opportunity for the transformation of the chair of peace in the university

Ação participante da investigação: uma oportunidade para a transformação da cadeira de paz na universidade

*Francy Yamile Tatar Garnica, Jorge Enrique Vargas González*

### 5 Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela

54

Geopolitics of emotions. Narratives of teachers about armed conflict and peace building in school

Geopolítica das emoções. Narrativas de professores sobre conflitos armados e construção da paz na escola

*Marcela Peña Castellanos*

### La Organización de Estados Americanos (OEA): una aproximación a su papel de verificación en el proceso de desmovilización paramilitar en Colombia

62

The Organization of American States (OAS): an approach to its role of verification in the paramilitary demobilization process in Colombia

A Organização dos Estados Americanos (OEA): aproximação do papel de verificação no processo de desmobilização paramilitar na Colombia

*Hugo Fernando Guerrero Sierra, Paula Daniela Moncada Gaitán, Angélica María Cabra Ramírez*

## VOCES OTRAS

### Dos polémicas en ciencia política a propósito de Giovanni Sartori y de su obra

75

Two polemics in political science about Giovanni Sartori's work

Duas polémicas em ciência política a propósito de Giovanni Sartori e sua obra

*Javier Duque Daza*

## RESEÑAS

### El triunfo del No: la paradoja emocional detrás del plebiscito

92

*Mauricio Hernández Pérez*

## ENTREVISTA

### “Estamos entusiasmados y compartimos con ustedes la esperanza de la paz en Colombia”

Entrevista con Ángela Sierra y Pablo Ceto

97

*Johan Stephen Antolinez Franco y Ángela Sánchez*



# Editorial

---

## Acciones y memorias por la paz en Colombia

La consecución de la paz es un proceso de largo aliento en el tiempo y en el espacio. También es cierto que es un proceso que no tiene un fin definido y que la intención de los actores, las dinámicas políticas, económicas, sociales e internacionales, así como las eventualidades naturales, pueden causar que el plan trazado en un principio se vea modificado tantas veces como horas tienen los días, en tanto que, desde que se firma el acuerdo de terminación del conflicto hasta el punto en que se pueda percibir en el aire una sociedad en paz, las agendas ocultas y los apetitos políticos pueden dilatar y enredar el logro de la paz.

A pesar de las barreras, desde finales del año 2016, en Colombia se habla de un escenario de posacuerdo con el actor armado más fuerte que ha tenido el establecimiento desde la segunda mitad del siglo XX, un proceso de reincorporación a la vida civil, que está generando un momento en el tiempo y el espacio, distinto a cualquier otro en la historia del país, que llena de esperanza y optimismo a una gran parte de la población.

La construcción de la paz, como una de las expresiones comunes en la academia y la jerga de quienes buscan operacionalizar el Acuerdo Final entre el Estado colombiano y las FARC, tiene como fundamento el establecimiento de rutas de acción para todos los actores involucrados, pasando por las partes negociadoras, así como por la sociedad civil. Estas acciones están basadas en los intereses y lo acordado por las contrapartes, pero también en el apoyo que desde distintos sectores se dé al proceso. Los diez años de la Revista Ciudad Paz-ando son una muestra del compromiso de una parte de la academia que, constantemente, ha buscado generar insumos para el debate y las propuestas que permitan dar sentido al clamor por la paz en Colombia.

No puede existir un proyecto del talante del que se propone, para la consecución de un país sin conflicto armado y en paz, sin aprender de lo que ya se hizo, de los errores del pasado, de las experiencias internacionales y, sobre todo, sin recuperar las memorias, experiencias, propuestas, clamores y voces de quienes han vivido y no quieren vivir la violencia en Colombia. Por eso mismo, en esta edición de la revista se ha decidido abordar un dossier dedicado a las acciones, especialmente pedagógicas, y el rescate de las memorias que pueden contribuir al proyecto de construcción, y por qué no, de consolidación de la paz en Colombia.

Para entender el desafío propuesto, cabe recordar un fragmento del cuento *Los Pocillos* del uruguayo Mario Benedetti: “En la época anterior a la ceguera, José Claudio nunca había sido un especialista en la exteriorización de sus emociones, pero Mariana no se ha olvidado de cómo era ese rostro antes de adquirir esta tensión, este resentimiento. Su matrimonio había tenido buenos momentos, eso no podía ni quería ocultarlo. Pero cuando estalló el infortunio, él se había negado a valorar su amparo, a refugiarse en ella. Todo su orgullo se concentró en un silencio terrible, testarudo, un silencio que seguía siendo tal, aun cuando se rodeara de palabras. José Claudio había dejado de hablar de sí”. Colombia no puede dejar de hablar de sí, no puede ocultar sus emociones y mucho menos permitir que la violencia se convierta en el valor fundamental de su historia como país; está es la oportunidad de superar esta temporada oscura de ceguera que ha traído la violencia, de poder ver hacia el futuro y, en conjunto, construir escenarios, relaciones y territorios de paz.

¿Qué traemos en esta edición?

La Revista Ciudad Paz-ando es parte esencial del conjunto de acciones y herramientas de difusión del conocimiento del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – IPAZUD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; así como es un órgano especializado en temas concernientes a la construcción de paz, lo es también en la pedagogía de la reconciliación, por tal razón, es importante aclarar como en este número se encuentran varios artículos referentes al aprendizaje y la enseñanza de la paz.

La sección del dossier de este número comienza con el artículo de Flor Ángela Bravo Sánchez y Linda Johana Ruiz Gómez, quienes presentan una reflexión sobre cómo el uso de juegos contribuye en el aprendizaje y apropiación de los contenidos de la Cátedra de Paz en los colegios del país. El segundo artículo, presenta una reflexión de las profesoras argentinas Miriam Kriger y Luciana Cecilia Guglielmo a partir de una entrevista a ‘Ledda’ Barreiro, una de las abuelas de la Plaza de Mayo, que combina la reconstrucción de la memoria subjetiva de la entrevistada con la memoria institucional de la época de la dictadura en Argentina.

La tercera entrada de esta sección corresponde a un artículo de Giovanni Eduardo Bogoya Caviedes, quien a través de un ejercicio etnográfico buscó determinar

de qué manera se promueve la difusión de la memoria colectiva en mujeres que han sido víctimas del conflicto, concentrando su trabajo en el municipio de Granada – Cundinamarca. El cuarto texto pertenece a Francy Yamile Tatar Garnica y Jorge Enrique Vargas González, quienes proponen rescatar la importancia de la Investigación Acción Participante como metodología de cambio social y producción del conocimiento que puede contribuir en la formulación y aplicación efectiva de la cátedra de la paz.

El quinto artículo de esta sección es de la autoría de Marcela Peña Castellanos, donde propone una reflexión en torno a las emociones como elementos claves de la guerra y la paz en Colombia, especialmente en la escuela, donde los maestros tienen un papel importante en la generación de espacios de construcción de paz. El artículo final del dossier es de Hugo Fernando Guerrero Sierra, Paula Daniela Moncada Gaitán, Angélica María Cabra Ramírez, quienes realizan un análisis cualitativo y crítico sobre el papel que ha jugado la Organización de los Estados Americanos

– OEA en los procesos de desmovilización de grupos paramilitares en Colombia.

En la sección de Voces Otras contamos con el artículo de Javier Duque Daza, en éste presenta una reflexión del trabajo del autor italiano Giovanni Sartori sobre los sistemas políticos, la organización social y los sistemas electorales. Para la sección Reseñas, Mauricio Hernández Pérez analiza el libro: El triunfo del No: la paradoja emocional detrás del plebiscito. Para cerrar la revista, se encuentra una entrevista realizada a la española Ángela Sierra y el guatemalteco Pablo Ceto sobre la mirada que tienen distintos actores internacionales acerca del proceso de paz en Colombia.

Como es habitual queremos agradecer a nuestros lectores, autores, evaluadores, colaboradores y a todo el equipo de trabajo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por permitir que la revista Ciudad Paz-ando siga presente en el ámbito académico a través de la publicación de análisis rigurosos sobre la realidad nacional e internacional en temas de paz, conflicto, memoria, territorio, pedagogía y ciudadanía.

**JOHAN STEPHEN ANTOLINEZ FRANCO**  
**EDITOR REVISTA CIUDAD PAZ-ANDO**



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de revisión de tema

# Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz

---

The use of serious games as an interactive tool to strengthen the meaningful learning of peace education

Uso de jogos dedicados como uma ferramenta interativa para fortalecer a aprendizagem significativa da educação da paz

**Flor Ángela Bravo Sánchez<sup>1</sup>**

**Linda Johana Ruiz Gómez<sup>2</sup>**

**Para citar este artículo:** Bravo, F. y Ruíz, L. (2017). Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 7-18.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.11640>

**Fecha de recepción:** 17 de febrero de 2017

**Fecha de aprobación:** 30 de noviembre de 2017

---

1 Magister en Ingeniería Electrónica, estudiante del Doctorado en Ingeniería, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Correo electrónico: [bravof@javeriana.edu.co](mailto:bravof@javeriana.edu.co)

2 Magister en Educación, Universidad de Jaén, España. Correo electrónico: [ljruizg@unal.edu.co](mailto:ljruizg@unal.edu.co)

## RESUMEN

El artículo analiza el uso de los juegos serios como una herramienta interactiva que contribuya al aprendizaje significativo de las temáticas propuestas para la Cátedra de la Paz, reglamentada en Colombia por la Ley 1732 del 2014; a través de los juegos serios se pueden construir contextos que enfatizan el aprendizaje activo y significativo de las diferentes temáticas de la cátedra. Se presenta también una revisión de los videojuegos educativos existentes, se mencionan algunas experiencias educativas con los juegos serios y posteriormente se habla de su pertinencia con las temáticas de la cátedra. Además, se muestra un ejemplo de aplicación de un juego serio para promover la convivencia pacífica y respetuosa. Finalmente, se brindan sugerencias sobre el uso de los juegos serios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Cátedra de la Paz.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, educación ciudadana, educación hombre-máquina, educación, juegos de simulación, juegos educativos, restablecimiento de la paz.

### ABSTRACT

The article analyzes the use of serious games as an interactive tool that contributes to meaningful learning to the thematic proposed by subject of peace. It was regulated in Colombia by the statute 1732, 2014. Through serious games, it is possible to build contexts which emphasize on active and meaningful learning from different thematic of subjects of peace. Furthermore, a revision of serious games and some educational experiences with them are described. After that, its relevance with the subject is presented. Additionally, a lesson plan of a serious game is given to promote the respectful and pacific coexistence. Finally, some suggestions about the use of serious games are given during the process of teaching and learning of subjects of peace.

**Keywords:** active learning, citizenship education, education, educational and simulation games, human computer interface, peacemaking.

### RESUMO

O artigo analisa o uso dos jogos sérios como uma ferramenta interativa que contribui á aprendizagem significativa das temáticas propostas para a Cátedra da Paz, regulamentada na Colômbia pela lei 1732 de 2014. Mediante os jogos sérios se pode construir contextos com ênfase na aprendizagem ativa e significativa das diferentes temáticas da Cátedra. Além disso, apresenta-se uma revisão dos videogames educativos existentes e sua pertinência com as temáticas da Cátedra. De igual modo, apresenta-se um exemplo de aplicação de um jogo sério para promover a convivência pacífica e respeitosa. Finalmente, se brindarão sugestões sobre o uso dos jogos sérios no processo de ensino e aprendizagem da Cátedra da Paz.

**Palavras-chave:** aprendizagem interativo, educação cidadã, educação homem-máquina, educação, jogos de simulação, jogos educativos, restabelecimento da país.



## Introducción

Colombia está viviendo un momento de posacuerdo con la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), para terminar un conflicto armado que ha durado más de 50 años. Debido a esto, la educación para la paz se ha convertido en una necesidad prioritaria en el país, y se tiene que uno de los resultados es la reglamentación de la Cátedra de la Paz en Colombia, con la cual se busca promover el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan a la convivencia pacífica y al respeto de la pluralidad y las diferencias, además de formar ciudadanos que participen de forma activa y responsable en la construcción de una sociedad democrática (Chaux, 2005; Chaux y Velásquez, 2016).

Es importante explorar estrategias que faciliten la implementación y el aprendizaje significativo de las temáticas de la Cátedra de la Paz; así, una herramienta que puede contribuir al desarrollo de esta cátedra son los videojuegos educativos. Aunque generalmente los videojuegos comerciales se asocian con algún acto de violencia por el uso de armas, luchas, formulación de estrategias para conquistar o destruir, entre otras, existen también videojuegos que están diseñados con una finalidad que va más allá del entretenimiento, tienen un propósito educativo o formativo explícito y cuidadosamente planeado; estos videojuegos educativos son conocidos como juegos serios o *serious games* y pueden contribuir al logro de los objetivos de las temáticas de la Cátedra de la Paz. Este artículo presenta un análisis del uso de los juegos serios como una estrategia para fomentar el aprendizaje significativo de la Cátedra de la Paz en Colombia, adicionalmente, se presenta una revisión de juegos serios existentes y su posible contribución a las diferentes temáticas de la cátedra.

El presente artículo se estructura de la siguiente manera: se inicia con una introducción a la Cátedra de la Paz; posteriormente, se explica por qué es importante generar un aprendizaje significativo de la Cátedra a través de los juegos serios, teniendo en cuenta las teorías constructivistas de autores como Vygotsky y Ausubel, haciendo énfasis en que dicho aprendizaje es de carácter social y se va transformando gracias a factores como motivación, disposición para el aprendizaje, material y la adquisición del significado psicológico; luego se introduce el potencial que tienen los juegos serios para la generación de contextos apropiados en cuanto al aprendizaje de las temáticas de la Cátedra de la Paz; se realiza una revisión de juegos serios analizando su pertinencia con las temáticas de la Cátedra; se presenta también un modelo de enseñanza de la Cátedra de la Paz a través del juego serio *The Migrant Trail*; se proporciona una serie de recomendaciones sobre el uso de estas herramientas interactivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Cátedra de la Paz y, finalmente, se dan las conclusiones de este trabajo.

## Cátedra de la Paz

En Colombia se reglamentó, con la Ley 1732 del 2014, la implementación de una Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas, tanto de carácter oficial como privado, desde grado preescolar hasta educación media (República de Colombia, 2014). A través de la Cátedra de la Paz se busca generar espacios que contribuyan al aprendizaje, la reflexión y el diálogo de los temas mencionados a continuación (República de Colombia, 2015).

- Cultura para la paz: para la resolución pacífica de conflictos, prevención de la violencia y apropiación de los derechos humanos.
- Educación para la paz: para fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Desarrollo sostenible: para contribuir al bienestar general, el mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo económico.

El Decreto 1038 de 2015, identifica doce temáticas relacionadas con la Educación para la Paz; de acuerdo con Chaux y Velásquez (2016), estas temáticas se pueden organizar en las siguientes seis categorías:

- Categoría 1: convivencia pacífica.
  - Resolución pacífica de conflictos.
  - Prevención del acoso escolar.
- Categoría 2: participación ciudadana.
  - Participación política.
  - Proyectos de impacto social.
- Categoría 3: diversidad e identidad.
  - Diversidad y pluralidad.
  - Protección de las riquezas culturales de la nación.
- Categoría 4: memoria histórica y reconciliación.
  - Memoria histórica.
  - Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- Categoría 5: desarrollo sostenible.
  - Uso sostenible de los recursos naturales.
  - Protección de las riquezas naturales de la nación.
- Categoría 6: ética, cuidado y decisiones.
  - Justicia y Derechos Humanos.
  - Dilemas morales.
  - Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Las instituciones educativas juegan un papel primordial en la enseñanza de las temáticas de la Cátedra de la Paz; sin embargo, no es una labor exclusiva, también se

puede dar desde los núcleos familiares y en espacios extracurriculares. Según el Decreto 1038, los colegios deben desarrollar al menos dos de las temáticas mencionadas anteriormente. Las alternativas para integrar la Cátedra de la Paz en los planes de estudio de los colegios pueden ser (Chaux y Velásquez, 2016; República de Colombia, 2015): crear una asignatura de Cátedra de la Paz, integrar las temáticas de la Cátedra de la Paz con otras asignaturas ya existentes o integrar las temáticas de la Cátedra de la Paz a través de proyectos transversales.

Carlos Andrés Peñas (2015), señala que una implementación efectiva de la Cátedra de la Paz en el aula se puede lograr a través de ciertas acciones como:

- Forjar una cultura de la paz en la institución.
- Atraer la atención de los estudiantes sobre la situación determinada en la que se quiera trabajar.
- Modelar el tipo de comportamientos positivos que se desea que los estudiantes ejerzan.
- Evaluar la situación a través de la comunicación y proponer alternativas cuando el resultado no es el esperado.
- A través del juego modelar el comportamiento, repetir y replicar gestos, verbalizaciones y emociones.
- Elogiar las acciones positivas de los estudiantes y reflexionar sobre las acciones negativas y su efecto en los demás.
- Invitarlos a participar en diferentes actividades y animarlos a que utilicen comportamientos amenos y empáticos.
- Animar e invitar a los padres en la construcción y enseñanza de la Catedra de la Paz desde el hogar.

Adicionalmente, para hacer de la enseñanza de la Cátedra de la Paz una realidad en el país, se hace necesario fortalecer los cuatro tipos de competencia ciudadana en cada colombiano. Estas competencias mencionadas por Chaux y Velásquez (2016) se presentan a continuación.

- Emocionales: que permiten reconocer las emociones propias y ajenas y controlar las propias adecuadamente.
- Cognitivas: son las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.
- Comunicativas: permiten la transmisión de ideas y recepción de opiniones para posibilitar los diálogos constructivos.
- Integradoras: articulan las competencias anteriores de manera armónica y coherente.

Estas competencias, que puede ser fortalecidas desde el ámbito social, familiar y educativo, son fundamentales para que los seres humanos adquieran las habilidades

necesarias a la hora de entender el mundo que los rodea y para que se conviertan agentes transformadores de la realidad colombiana.

A través de la interacción con los juegos serios se desarrollan habilidades en el ámbito emocional, social, económico y político, porque la composición de estos juegos tiene como objetivo crear puentes entre lo lúdico y el mundo real, por ello han sido utilizados como un medio para la educación, el aprendizaje de nuevos conceptos, la concienciación, la denuncia social o política (Marín, 2013).

Dentro de las competencias básicas se encuentran las competencias sociales y cívicas que se desarrollan a través del diario vivir en una comunidad y del compartir con el otro. Gracias a los juegos serios la competencia social se fortalece con otras competencias básicas que, de manera transversal, ayudan a formar un ciudadano del siglo XXI. Los procesos relacionados con las competencias básicas se resumen de acuerdo con la información presentada por Marín (2013) como se muestra a continuación.

1. Procesos cognitivos: aprendizaje a través de ensayo error discriminación visual y espacial.
2. Procesos afectivos: motivación, comprensión, autorregulación y autocontrol.
3. Procesos sociales: reflexión, transmisión de valores y generación simbólica de roles.
4. Procesos funcionales y estratégicos: simulación.
5. Procesos psicomotrices: desarrollo psicomotor, motricidad y orientación espacial.

Si revisamos dichos procesos, especialmente los sociales, en el caso de la enseñanza de la Cátedra de la Paz más un acompañamiento guiado por parte del educador en clase después de la utilización de los juegos serios, este proceso social se fortalece a través de la reflexión, el análisis y resolución de los conflictos que se presentan en el juego serio. El mundo fantástico con temáticas reales sociopolíticas del juego serio va a permitir transmitir el mundo virtual al mundo real, es decir, se transmitirán los aprendizajes adquiridos durante la interacción con el material al mundo real. En este sentido, los juegos serios son una herramienta que beneficia los procesos nombrados (Martín, 2003) y que además permite una reflexión y un cambio en nuestra sociedad.

### **Aprendizaje significativo de la Cátedra de la Paz**

Desde la teoría constructivista de Lev Vygotsky, existe un aprendizaje situado en la sociedad y la cultura, es decir, que está inserto en los territorios donde se construye, lo cual resulta de gran relevancia para la construcción de la Cátedra de la Paz. En el caso del estudiante, él efectúa la apropiación y reconstrucción de saberes en su medio sociocultural porque el aprendizaje no es individual, está condicionado por su entorno social; por otro lado,

en cuanto al profesor, él actúa como un mediador para que el aprendizaje sea posible, se logra en comunidades de práctica donde el significado es guiado y cooperativo, por lo tanto, la enseñanza es recíproca, dinámica y contextual. De acuerdo con esto, no se espera hablar de situaciones de conflicto y guerra aisladas, las cuales sean ajenas a los territorios de los aprendices, por el contrario, la Cátedra de la Paz debe partir de sus entornos más cercanos para que al expandirse se vayan forjando de manera significativa.

El aprendizaje significativo es aquel que involucra la construcción de significados, se cimienta en un modelo de enseñanza centrado en los agentes educativos, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y su contexto. Es también central el uso de estrategias cognitivas que generen un aprendizaje colaborativo o recíproco, es decir, que se promueva el desarrollo de las habilidades de pensamiento, partiendo desde las más básicas hasta las más complejas de forma organizada, para que el estudiante encuentre la solución a problemas y construya su propio aprendizaje significativo.

Con base en lo expuesto, el objetivo es hacer partícipes a los estudiantes en el tema de la Cátedra de la Paz, ellos construirán su concepto a través de diversos puentes cognitivos<sup>3</sup> que el maestro brindará solo si hay una formación adecuada, es decir, si conoce qué es la Cátedra de la Paz y, a su vez, elabora materiales significativos para los estudiantes. Frente a esta propuesta, los juegos serios forman parte de estos puentes cognitivos que, con una adecuada motivación e internacionalización por parte de los educandos, ayudarán a cumplir el objetivo de empezar a formar ciudadanos más tolerantes y pacíficos.

Esa internacionalización, según Ausubel (1983), es posible a través de tres pasos fundamentales que al unirse forman el aprendizaje significativo. El primer paso que se describe es la fase de adquisición, en la cual los estudiantes ya vienen con aprendizajes previos que se han guardado en su estructura cognitiva a lo largo de la vida; cuando una nueva información llega a su mente y esta es relacionada con conocimientos previos, se crea un concepto más amplio y profundo que se llama asimilación. En este punto se enlazan dos conocimientos, el preexistente y el nuevo, modificándose ambos sustancialmente, lo anterior deviene, finalmente, en una fase de retención donde la información previa está disponible para ser recuperada y utilizada cuando alguna situación de la vida lo exija.

En este sentido, al pensar qué necesita un estudiante para que el aprendizaje de la Cátedra de la Paz sea significativo, se deben tener en cuenta los planteamientos de Ausubel (1983) que se mencionan a continuación.

3 Los puentes cognitivos son herramientas facilitadoras como conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender.

- Disposición para el aprendizaje: se refiere a la actitud que tienen los estudiantes para adquirir sustantivamente un nuevo conocimiento que tendrá como fin la modificación de la estructura cognoscitiva; así, si se utiliza un material que no es potencialmente significativo, “sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos” (Ausubel, 1983, p. 5). De tal manera que la propuesta que se genera es implementar el uso de los juegos serios en la enseñanza de la Cátedra de la Paz para que ellos se interesen en aprender y que se transforme en significativo el aprendizaje, de forma que puedan aprender a resolver los conflictos.
- Material por utilizar: el material que se utilice debe ser sustancialmente significativo, de tal manera que este, más la estructura cognoscitiva, pueda crear un anclaje fuerte; además, el material debe poseer un significado lógico y pertinente para que cause un efecto motivacional en el estudiante. De acuerdo con Ausubel “Este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza” (Ausubel, 1983, p. 4). El material interactivo que se propone —los videojuegos— es motivador y de fácil acceso para que los estudiantes y maestros puedan utilizarlo de múltiples maneras pedagógicas en el aula.
- Adquisición de significado psicológico: este término se refiere a un contenido nuevo que se convierte en diferenciado, es tremendamente importante para alcanzar el aprendizaje significativo. Para que sea significativo depende de dos factores, en primer lugar se tiene cómo el estudiante demuestra el nuevo aprendizaje, en segundo lugar, que el estudiante posea herramientas previas en su estructura cognitiva, las cuales le permitan un buen anclaje. Es importante resaltar que este aprendizaje significativo no es un constructo meramente individualista, es social porque el aprendizaje se construye con otros.

En esta dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son inseparables. Esto último es de especial relevancia para aprender a construir paz, implica que se debe ir mucho más allá de una enseñanza que se constriña a la memorización o al conocimiento básico del contenido de la cátedra. Teniendo en cuenta lo anterior, resulta necesario que los estudiantes aprendan la importancia de la Cátedra de la Paz para su vida y su comunidad de manera significativa.

### **Cátedra de la Paz a través de juegos serios**

Los videojuegos nacen en los años 70 como un medio de comunicación que transmite información a los usuarios por medio de imaginarios sobre la cultura popular, donde los sujetos activos o personajes del juego alcanzan objetivos específicos en un mundo paralelo. Marín (2013) añade

que este nuevo medio de comunicación puede producir nuevos modos de relación familiar y social, puesto que al ser considerado como medio de comunicación es obvio que se piense que tienen un papel de transmisión de conocimiento el cual, básicamente, se da por vías emotivas, impactantes y de identificación del espectador. Desde el punto de vista de los medios de comunicación, para Marín (2013) los videojuegos presentan una serie de características positivas que:

- Distraen.
- Entretienen.
- Informan (acercan la actualidad de todo el mundo).
- Sensibilizan.
- Presentan modelos y estereotipos.
- Ayudan a representar y comprender la compleja realidad (visiones del mundo).
- Presenta un punto de vista, argumentos.
- Socializan.
- Presentan pautas de actuación.
- Resultan atractivos.

Por lo tanto, con estas cualidades los videojuegos se pueden aprovechar en el ámbito educativo para fortalecer las competencias de los estudiantes y para afianzar los conocimientos de diversas materias durante la escuela primaria y la secundaria. Los videojuegos con fines educativos son conocidos como juegos serios y pueden generar contextos para el aprendizaje activo y significativo de las diferentes temáticas de la Cátedra de la Paz.

Los juegos serios crean entornos motivadores de aprendizaje que permiten a los aprendices experimentar sin riesgos los problemas o situaciones del mundo real a través de la simulación, facilitan la construcción de conocimientos y el entrenamiento de determinadas habilidades (López, 2016). Los juegos serios son un tipo de videojuego que combina su cualidad lúdica con una agenda educativa en un sentido amplio (Morales, 2015); se incluyen en la clasificación los juegos dedicados a promover aprendizajes propios de los currículos académicos, objetivos pedagógicos no reglados, competencias del ámbito profesional y también los que intentan educar de una manera transversal y crear conciencia sobre temáticas de relevancia social, ya sea en el marco de las políticas públicas o las iniciativas ciudadanas. Con base en el concepto expuesto por el autor previamente, puede mencionarse que la utilización de los juegos serios son una herramienta importante en la enseñanza, no solo por sus cualidades gráficas que “entretienen”, sino por el contenido con objetivos pedagógicos y sociales que en esta realidad virtual se encuentran.

Los juegos serios crean mundos virtuales llenos de fantasía donde los jugadores asumen el rol de diferentes personajes como médicos, bomberos, abogados, operarios de una fábrica, campesinos, líderes políticos, entre

otros, y reflexionan sobre sus costumbres, oficios, situaciones laborales, políticas o religiosas. Lo interesante que plantea esta herramienta es la posibilidad de alcanzar objetivos y asumir retos por el bienestar de un mundo imaginario, ya sea de manera individual o grupal. En este momento de transformación es donde el juego se vuelve más complejo y, por ende, los niños deben hacer uso de sus competencias para encontrar una solución al problema y ganar el juego. Así que este tipo de actitudes que generan los juegos serios, son las que se necesitan para ser un ciudadano, no solo preocupado por los problemas sociales, sino que creen estrategias de cambio con sus conocimientos.

Adicionalmente, estos juegos ofrecen una combinación de vivencias, toma de decisiones y análisis de las consecuencias llevando al estudiante a un aprendizaje inversivo (López, 2016). Una ventaja que tiene los videojuegos en el contexto educativo es que tienen el potencial de atraer, motivar y mantener el interés del estudiante en el proceso de aprendizaje. También son un medio que facilita la colaboración y comunicación entre los aprendices.

En el contexto de la Cátedra de la Paz, los juegos serios pueden proporcionar contextos enriquecedores para que los aprendices exploren situaciones de conflicto y problemas sociales en un entorno atractivo y seguro; por ejemplo, los aprendices pueden explorar y encontrar nuevas perspectivas a problemas emocionales (traumas, autoestima), problemas de comportamiento (comportamiento violento y acoso escolar o *bullying*), problemas de salud (desórdenes alimenticios y depresión). A través del juego de roles, los estudiantes pueden explorar eventos históricos importantes, aspectos culturales sociales, religiosos y experiencias humanas. El potencial del uso de los juegos serios es que pueden ser fácilmente integrados como herramientas de aprendizaje en las diferentes asignaturas del plan de estudios, de modo que es una estrategia para la integración de la Cátedra de la Paz en el currículo. Adicionalmente, los juegos serios fomentan el desarrollo de las conocidas habilidades del siglo XXI, tales como la colaboración, la comunicación, la competencia TIC, habilidades sociales y ciudadanas, resolución de problemas y el pensamiento crítico (Pradas, 2017).

### **Revisión de juegos serios para la enseñanza de la Cátedra de la Paz**

En esta sección se presenta una revisión de los juegos serios que pueden contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de cada una de las temáticas de la Cátedra de la Paz.

#### **Convivencia pacífica**

La categoría de convivencia pacífica desarrolla las temáticas de resolución pacífica de conflictos y prevención del acoso escolar. El propósito de tema de resolución pacífica de conflictos es que los estudiantes aprendan a resol-

ver las diferencias sin usar la violencia. Los juegos serios proporcionan a los estudiantes un ambiente seguro para abordar el tema de resolución de conflictos.

Cool School: Where Peace Rules es un juego educativo donde los objetos del aula de clase cobran vida y experimentan los conflictos que enfrentan los estudiantes en la escuela. A través de este juego serio los estudiantes aprenden a resolver estos conflictos de manera pacífica (Rational Games, 2007). Otro juego de simulación es The Migrant Trail, este juego busca que los jugadores entiendan la situación que enfrentan tanto los inmigrantes que cruzan ilegalmente a Estados Unidos, como los policías que patrullan las fronteras (Games for Change, 2017). Estos dos juegos solo están disponibles en inglés.

MinecraftEdu es un juego serio que se usa ampliamente en el contexto educativo, es utilizado por más de 5000 escuelas y colegios entre Estados Unidos y Europa (Mojang, 2009); en este juego los jugadores tienen un avatar con el que pueden crear o destruir bloques, formando diferentes estructuras. Bourne y Salgado (2016) afirman que a través de MinecraftEdu los estudiantes pueden resolver problemas de carácter educativo, algunos de ellos pueden solucionarse individualmente o en grupo. MinecraftEdu ha sido implementado para promover las actividades de paz y reconciliación, por ejemplo, el proyecto Games for Peace emplea a MinecraftEdu para promover la resolución de conflictos a través del uso de los videojuegos en las regiones de tensión en todo el mundo (Games for Peace, 2014). Han usado esta herramienta para crear puentes de comunicación y colaboración entre jóvenes inmersos en una situación de conflicto (por ejemplo, jóvenes israelíes y palestinos).

El juego serio Minecraft ha sido utilizado por el padre Daniel Pajuelo, quien ha impartido su clase de religión y valores en el colegio Hermanos Amorós en Madrid. A través de esta herramienta educativa, los estudiantes construyen un templo católico virtual en equipos, siguiendo unos parámetros específicos donde es indispensable la comunicación y el respeto. En el reportaje de Peña (2016), sobre el uso de videojuegos en la clase de religión del sacerdote Pajuelo comenta: “El padre evalúa la capacidad de comunicación, el trabajo en equipo y los conocimientos adquiridos”. Una vez alcanzado el objetivo del juego serio Minecraft, el sacerdote Pajuelo afirma que:

La recepción del proyecto ha sido muy buena, tanto por las directivas del colegio como por los padres de familia. Incluso explica que el proyecto fue tan potente que Microsoft, empresa dueña del juego, se contactó con él, a principios de este año, para informarle que estaban interesados en visitar el colegio. (Peña, 2016)

Después de esta experiencia tan positiva, otros docentes de la institución manifestaron su interés en incluir este video juego en sus asignaturas.

FearNot! es otro juego serio que puede ayudar al desarrollo de la temática de prevención del acoso escolar, busca la prevención y atención de fenómenos como la exclusión y la discriminación entre pares. FearNot! es un drama interactivo donde el jugador asume el rol de amigo invisible de la víctima de *bullying*, el objetivo del juego es que el jugador aconseje a la víctima sobre cómo afrontar la situación de *bullying* (Aylett *et al.*, 2005). En colegios de Reino Unido, FearNot! ha sido empleado exitosamente para concientizar a los estudiantes del daño nocivo que causa el *bullying* y a la vez proponer estrategias que se pueden implementar en el colegio con el fin de erradicarlo (Cole, 2017). Adicionalmente, el uso de este juego serio ha permitido que los estudiantes tengan más conciencia y conocimiento de las situaciones *bullying*. FearNot! se encuentra disponible en inglés y alemán.

### Participación ciudadana

La participación política y proyectos de impacto social son las temáticas que se desarrollan en la categoría de participación ciudadana. Un interesante juego para desarrollar estas temáticas es PeaceMaker, el cual desafía a los jugadores a poner fin al conflicto palestino-israelí; en el juego, los jugadores pueden tomar la perspectiva del primer ministro israelí o el presidente palestino y reaccionar adecuadamente los acontecimientos para llegar a una paz virtual. El juego permite un profundo entendimiento por las diferentes perspectivas de este conflicto y propone soluciones para terminarlo (Impact Games, 2007). PeaceMaker ha recibido críticas muy favorables por parte de los maestros, estudiantes (jugadores) y grupos internacionales, ha ganado premios como Reinventing Public Diplomacy through Games en 2006 y el Best Transformation Game en 2007. PeaceMaker se encuentra solo disponible en inglés.

La temática de proyectos de impacto social puede ser desarrollada, por ejemplo, con el juego serio El guerrero Kogui. En este juego el jugador tendrá que tomar decisiones para crear distintas poblaciones en territorios que han sido víctimas de la violencia. Los jugadores deberán asignar a los habitantes diferentes actividades y responsabilidades que satisfagan las necesidades de la población (Global Game Jam, 2016).

### Diversidad e identidad

En esta categoría se desarrollan las temáticas de diversidad y pluralidad y protección de las riquezas culturales de la nación. La temática de diversidad y pluralidad busca que los estudiantes reconozcan la diferencia de origen, pensamiento y opción de los distintos miembros de la sociedad. Esta temática puede ser abordada, por ejemplo, con el juego serio Gone Home; en este juego de exploración el jugador asume el papel de un miembro de una familia que regresa a la casa después de mucho tiempo. A través de la exploración de la casa el jugador descubre

muchas cuestiones de la vida de la familia del personaje, permitiendo explorar temas de psicología, género, sexualidad, intimidación, el envejecimiento, el dinero, entre otros (The Fullbright Company, 2013). Gone Home se encuentra disponible solo en inglés.

Por otro lado, la temática de protección de las riquezas culturales de la nación busca que los estudiantes tomen conciencia sobre el cuidado de estas en el país; se identificó solo un que desarrolla esta temática en el contexto colombiano: Saguipa, los legítimos dueños de Bacatá. A través de este videojuego los estudiantes pueden aprender sobre las comunidades muiscas: principales personajes, su arte y creencias (González, 2014).

### Memoria histórica y reconciliación

El propósito de esta categoría es desarrollar las temáticas de memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. El juego serio Saguipa, los legítimos dueños de Bacatá, también puede ayudar al desarrollo de la temática de memoria histórica. No se identificaron juegos serios relacionados con la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; sin embargo, existen herramientas que permiten que los estudiantes creen sus propios videojuegos, por ejemplo: Stencil, Game Develop, Construct 2, Game Maker: Studio y Kodu Game Lab.

### Desarrollo sostenible

En esta categoría se encuentran los temas de uso sostenible de los recursos naturales y protección de las riquezas naturales de la nación. El propósito de la temática del uso sostenible de los recursos naturales fomenta la defensa y protección de los recursos permitiendo generar un ambiente de desarrollo y convivencia. Se identificaron tres juegos serios que pueden contribuir al desarrollo de estas temáticas: Climatosfera 2100, Power Matrix y 2020 Energy. El Juego Serio Climatosfera 2100 busca sensibilizar a los jugadores sobre la degradación ambiental y el cambio climático (Fundación Ipade, 2011). Un jugador de este juego, compartió el siguiente comentario:

Pues es la primera vez que escucho sobre un videojuego así, pienso que iniciativas como estas e ir adaptando otros videojuegos que ya sean conocidos con pequeños detalles del reciclaje y la valoración del planeta podrían ser muy útiles ya que los niños de secundaria utilizan normalmente las videoconsolas y muy sutilmente e inconscientemente se irían mentalizando de que tenemos que cuidar de nuestro planeta y mantenerlo con vida. (Galbarro, 2016)

El objetivo de Power Matrix es enseñar temas de desarrollo sostenible a través del diseño un sistema energético sostenible para una ciudad. Las fuentes de energía, incluyen las tecnologías convencionales y renovables, como la

eólica y la solar (Siemens, 2013). El juego educativo 2020 Energy trata sobre la eficiencia energética y la reducción de nuestro consumo de energía, las energías renovables y el desarrollo sostenible (Tralalere, 2012). Estos tres juegos se encuentran disponibles en español.

Por otro lado, la temática de protección de las riquezas naturales de la nación busca que los estudiantes tomen conciencia del cuidado de las reservas naturales, los parques y el hábitat del territorio. Se encontraron cuatro videojuegos desarrollados para el contexto colombiano (MinTIC, 2014): GAIA, un juego por la vida, Yo Investigador, Tropicapp y Aliaterras. El primer videojuego hace visible la biodiversidad del país, la multiculturalidad de su gente y las regiones representadas en varios ecosistemas. En GAIA, un juego por la vida, dos jóvenes deben restablecer el equilibrio de la naturaleza rescatando cinco ecosistemas de Colombia de la destrucción causada por el hombre (Escobar, 2014; MinTIC, 2014). El objetivo del juego Yo Investigador es explorar y aprender todo lo relacionado con el fascinante mundo de la fauna y flora colombiana (MinTIC, 2014). Tropicapp es un juego serio que tiene como objetivo que el jugador aprenda sobre recursos hídricos y los ecosistemas tropicales andinos de Colombia (MinTIC, 2014). Finalmente, Aliaterras es un videojuego educativo que busca generar buenas prácticas ambientales en cuanto al cuidado de las cuencas hidrográficas. El videojuego se centra en los ríos colombianos Ríoclaro, Guacaica y Chinchiná (Agencia de Noticias UN, 2015). Estos cuatro videojuegos se encuentran disponibles en español.

### Ética, cuidado y decisiones

En esta categoría se desarrollan tres temáticas de la Cátedra de la Paz: justicia y derechos humanos, dilemas morales y proyectos de vida y prevención de riesgos. El propósito de la temática justicia y derechos humanos es abordar el estudio y la defensa de los derechos humanos; este tema puede ser desarrollado a través del juego serio Manrais, están en tus manos. En este juego serio se crean situaciones en las que se violan los derechos humanos en la escuela y los jugadores tienen que defenderlos (Fundación Fernando Buesa, 2011). Este videojuego nace de la Fundación Fernando Buesa después de tres años de trabajo con distintos agentes de la enseñanza y ha sido usado en los centros educativos vascos para avanzar en el Plan de Educación para la Convivencia Democrática y Deslegitimación puesto en marcha por el Gobierno vasco. Manrais se encuentra disponible en español.

Otro juego serio es Food Force, el cual busca que los participantes puedan entender el sufrimiento de muchas personas que pasan hambre y que diariamente mueren a causa de ella. En Food Force, los jugadores asumen misiones para distribuir alimentos en un país afectado por la hambruna y para ayudarlo a recuperarse y convertirse de nuevo en un país autosuficiente (United Nations World

Food Programme, 2005). Este Juego Serio se encuentra disponible en portugués, inglés, español, entre otros.

A través de la temática de dilemas morales, se busca que los estudiantes puedan emitir juicios que les permitan confrontar sus valores y principios, los juegos serios pueden proporcionar situaciones hipotéticas y reales que llevan a los estudiantes a tener dilemas morales; por ejemplo, en *Papers, Please: A Dystopian Document Thriller*, el jugador asume el rol de oficial de inmigración de un país comunista imaginario. El juego le permite al jugador preguntarse a sí mismo sobre su postura frente a la inmigración, el control de la ciudadanía por los países, el papel de las fronteras, el terrorismo, entre otros temas, y llegando a dilemas morales como separar a un matrimonio, detener a ciudadanos que solo buscaban dinero para alimentar a sus hijos o poner en riesgo su seguridad y la de su familia al decidir dejar entrar a ciertos inmigrantes (3909 LLC, 2013). *Papers, Please* se encuentra disponible en inglés, español, francés, alemán, italiano, entre otros.

Finalmente, la temática proyectos de vida y prevención de riesgos busca principalmente que el estudiante adquiera conocimiento, confianza y valoración de sí mismo y la prevención de conductas de riesgo. Alto a los desastres es un juego serio que tiene como objetivo enseñar a los jugadores cómo se construyen pueblos y ciudades más resistentes a los desastres naturales; mediante el juego, los jugadores aprenden cómo reducir las consecuencias de los desastres a través de la ubicación de las casas, los materiales de construcción, los sistemas de alerta temprana, los planes de evacuación y la educación (Playerthree, 2014). Idioma: español, inglés, francés, entre otros.

Para concluir este apartado, es importante señalar que los juegos serios han sido implementados y utilizados para soportar procesos de aprendizaje y enseñanza, los resultados han sido muy positivos para abordar temáticas sociales, políticas y culturales. La utilización de juegos serios en la Cátedra de la Paz, atraparía la atención de los estudiantes y permitiría una toma de conciencia frente a diferentes temáticas, causando un impacto positivo y transformador en la educación del país. Para hacer que los estudiantes logren la apropiación de la temática a desarrollar, es fundamental realizar un adecuado diseño de una actividad basada en juegos serios. En la siguiente sección se presenta el ejemplo del diseño de una actividad con el juego serio *The Migrant Trail*.

### **Ejemplo de aplicación de un juego serio para la enseñanza de la Cátedra de la Paz**

En este apartado se sugerirá un plan de clase para la enseñanza de la Cátedra de la Paz, a través del juego serio *The Migrant Trail* (Games for Change, 2017), en el cual doce ciudadanos mexicanos, cada uno con razones y condiciones diversas, intentan cruzar la frontera, pero desafortunadamente no llegan a lograr su cometido.

### **Plan de clase: The Migrant Trail**

#### **Presentación**

Se ha seleccionado este juego porque en Colombia, como en otras partes del mundo, existe un índice alto de desplazamiento interno que ha forzado a muchos ciudadanos, por causa de la guerra y el conflicto armado, a desplazarse desde el campo a la ciudad. Muchos ciudadanos llegan a vivir en condiciones de pobreza absoluta y algunos no llegan a las ciudades principales a raíz de la violencia interna que se vive. Con base en esta información, se propone un plan de clase para que los estudiantes, en la Cátedra de la paz, puedan conocer qué es esta asignatura y cómo a través de esta se puede generar un aprendizaje significativo desde el aula de clase, donde se genere la empatía, apropiándose del rol de cada uno de los ciudadanos mexicanos y explicando el cómo se sienten antes de “cruzar la frontera” virtualmente y después que han jugado.

#### **Propósito**

Desarrollar en los estudiantes actitudes de empatía que permitan el fortalecimiento de la Cátedra de la Paz para sus vidas, a través de este videojuego donde los estudiantes ejercerán los roles de doce ciudadanos mexicanos que cruzaron la frontera con Estados Unidos.

#### **Temas a desarrollar**

Convivencia pacífica a través de:

- Competencias emocionales.
- Identificación de emociones propias: con miedo, preocupado, triste, intranquilo.
- Conectar las emociones propias con las de otros.
- Manejo de emociones.

#### **Actividades**

- Actividad inicial: a través de imágenes, mostrar las emociones que tienen los seres humanos como ira, enojo, tristeza, frustración, alegría, tranquilidad, etc. Posteriormente, preguntar a los estudiantes en qué situaciones las personas experimentan estos sentimientos en su casa, colegio o entornos cercanos.
- Introducción al videojuego: el maestro va a mostrar cada una de las fotos de los doce ciudadanos mexicanos e intercambiará con los estudiantes ideas acerca de las expresiones de sus rostros. El maestro explicará que cada personaje del videojuego va a cruzar la frontera por diversos motivos y leerá los perfiles que presenta el juego serio. Después de realizada la introducción, se harán las preguntas mencionadas a continuación.
  - ¿Cómo se siente cada personaje antes de cruzar la frontera?
  - ¿Que ha llevado a cada personaje a tomar la decisión de cruzar la frontera?

- Durante la interacción con el videojuego: cada estudiante tendrá la oportunidad de acceder y jugar con el videojuego. Aquí observarán que el dinero que cada ciudadano lleva es mínimo y cualquier camino que escoja en el desierto, desafortunadamente tendrá el mismo final: la muerte. En el videojuego los estudiantes verán que el computador arroja solo dos opciones que no demuestran ningún tipo de empatía. Así que en este punto, ya finalizado el trayecto de los ciudadanos, se termina el juego interactivo.
- Después del videojuego: se hará una discusión sobre las dos opciones antiempáticas que arroja el videojuego, se les pedirá a los estudiantes que creen dos opciones diferentes. Finalmente, se les pedirá a los estudiantes dramatizar el videojuego con doce compañeros; en este momento del ejercicio, habrá un ciudadano que los guiará por el desierto, pero en esta adaptación se implementarán acciones empáticas, por ejemplo, compartir el agua entre los ciudadanos, ayudar al otro en la caídas o accidentes con espinas, etc.

Un aporte interesante que brindan los videojuegos es ese toque de realidad virtual simulada que les permite a los estudiantes vivir las experiencias desde una perspectiva más profunda. Debido a esto, se cree firmemente en las posibilidades sociales y empáticas que estas pueden desarrollar en los estudiantes.

#### **Actividad extra**

A manera de reflexión y actividad grupal, los estudiantes pueden pensar en los desplazados colombianos cuando han perdido a sus familias y necesitan llegar a la ciudad a reunirse con un conocido para que los ayude. La dramatización de esta actividad puede generar empatía, en la cual un estudiante finja ser un campesino y los demás estudiantes piensen en cómo ayudarlo. Antes que todo, es importante dramatizar situaciones reales que los estudiantes conozcan y no sean ajenas para ellos.

### **Recomendaciones para el uso de juegos serios en la Cátedra de la Paz**

En esta sección se presenta una lista de aspectos importantes para la utilización de juegos serios en el aula.

- Desarrollo de juegos serios que sean pertinentes al contexto colombiano: como se ha podido observar en la revisión realizada de juegos serios, en su mayoría son de origen estadounidense, europeo o brasileño y sus objetivos son involucrar al estudiante en diversas situaciones socioculturales para que conozcan la realidad del contexto que los rodea. El uso de estos videojuegos en la enseñanza de la Cátedra de la Paz

dará un acercamiento a las problemáticas que se están afrontando en el mundo, por ejemplo, con el videojuego Migrant Trail los estudiantes pueden analizar la situación tanto de los inmigrantes o con el videojuego PeaceMaker comprender el conflicto palestino-israelí; sin embargo, es importante promover el desarrollo de juegos serios de libre distribución que estén enfocados al contexto colombiano, por ejemplo, videojuegos que faciliten la enseñanza de la temática de protección de las riquezas culturales y naturales de la nación y la temática de memoria histórica.

- juegos serios disponibles en español: en la revisión realizada, se observa que la mayoría solo están disponibles en inglés, esto dificulta el uso de herramientas por parte de profesores y estudiantes que no tienen aún el dominio del idioma; por tal razón, es importante desarrollar juegos serios que estén disponibles también en español.
- Jugos serios accesibles en línea: también es importante el desarrollo de aplicaciones de videojuegos que no requieran conexión a internet para su funcionamiento, facilitando así su empleo en lugares que tengan limitaciones en el acceso a internet.
- Fortalecer los procesos sociales y la simulación por medio de los juegos de roles: los juegos de simulación que permiten a los estudiantes asumir diferentes roles son una excelente alternativa para que los estudiantes vivencien, desde un ambiente seguro, situaciones de conflicto, dilemas éticos y morales, entre otros. Es importante que, a través de estas simulaciones, los estudiantes puedan observar y analizar las consecuencias de sus acciones y decisiones en el desarrollo de la historia del personaje.
- Creación de juegos serios por parte del estudiante y su divulgación: los estudiantes también pueden explorar situaciones de su contexto a través de la creación de sus propios juegos serios. Es importante crear mecanismos para la divulgación de los juegos serios desarrollados por los estudiantes porque pueden servir de material para otros profesores y estudiantes. Adicionalmente, los estudiantes por medio de la creación de juegos serios pueden expresar a los demás sus opciones, ideas, problemáticas y las estrategias con las que enfrentan los conflictos.
- Complementar la actividad de juegos serios con una etapa de reflexión: es fundamental que el desarrollo de actividades basadas en juego serios esté acompañado de una etapa de reflexión. Es necesario que el juego serio ayude a los estudiantes a realizar el puente de lo aprendido con su propio contexto. Los profesores también pueden complementar los juegos serios con discusiones, mesas redondas y debates de forma que puedan ayudar a los estudiantes a aplicar lo aprendido a su comunidad y a su propia vida.



## Conclusiones

La Cátedra de la Paz surge como una respuesta urgente hacia el camino de la paz después de más 52 años de conflicto armado en el país. La cátedra busca fomentar el aprendizaje, la reflexión, el diálogo y adquirir una serie de estrategias sociales, psicológicas y culturales que permitan a todos los ciudadanos vivir de manera pacífica y, sobre todo, encontrar alternativas para resolver los problemas que se presenten en la comunidad. Para alcanzar dicho objetivo, se ha pensado en diferentes recursos como los juegos serios, ya que gracias a sus características tecnológicas se convierten en herramientas que cautivan a los estudiantes a aprender cualquier temática de manera interesante y atractiva.

Los juegos serios son una herramienta tecnológica que permite la práctica de la Cátedra de la Paz en el aula, pues el objetivo pedagógico de cada juego es desarrollar competencias como las emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras, además de los procesos cognitivos, afectivos, sociales y psicomotrices que el estudiante adquiere con su interacción. Para que dicho objetivo se alcance, se requiere un trabajo en equipo por parte de los maestros con sus estudiantes durante todo el proceso de la enseñanza de la Cátedra de la Paz, guiándolos, creando preguntas, estableciendo dudas y estableciendo un diálogo que conlleve a la reflexión de los estudiantes como seres humanos y su labor en un país como Colombia que ha sido azotado por la violencia.

Un aspecto importante que se resalta en los juegos serios es la simulación virtual de un mundo diferente, donde cada jugador debe cambiar su identidad, pero al entrar allí tiene un objetivo social, político, económico o ambientalista determinado que requiere de una planeación cuidadosa y de la empatía con la situación y consigo mismo para ganar el juego.

La enseñanza de la Cátedra de la Paz a través de los juegos serios es una forma de aprendizaje significativo, pues esta herramienta tecnológica, cuyos temas son los problemas de nuestro mundo, cautiva la atención del alumno, lo convierten en un material significativo y altamente motivacional para trabajar en el aula con otros compañeros y con la guía del maestro quien debe generar el diálogo y la reflexión antes y después del acercamiento con el juego serio.

Es importante que el estado continúe apoyando los programas como el de Acompañamiento para la Inversión Adecuada de los Recursos, estipulado en el artículo 134 de la Ley 1448 de 2011, el programa de la Personería para el Apoyo de víctimas del conflicto armado o el programa ejercido por la personería del pueblo Orientación y Asesoría de las víctimas del conflicto armado interno, ya que, a través de estos, las víctimas del conflicto armado reciben apoyo psicológico, emocional y moral que les ayudará a buscar alternativas para entender y manejar las

emociones que la violencia ha dejado, para que se genere una forma de ver y resolver los conflictos.

Finalmente, es importante que todos los colombianos conozcamos la Cátedra de la Paz desde cualquier rincón del país y desde cualquier profesión, porque no es una temática que solo le compete a la escuela y al maestro, es una temática que requiere de la reflexión y el trabajo conjunto con los padres de familia para que en el futuro sea posible vivir pacíficamente y se logre perdonar fácilmente.

## Referencias

- 3909 LLC. (2013). *Papers, Please*. Recuperado de <http://papersplease.se/>
- Agencia de Noticias UN. (30 de julio de 2015). Videojuego promueve cuidado del río Chinchiná. *Agencia de Noticias UN*. Recuperado de [http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle.html?tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=70138&cHash=9fd-2992079d678e4ed9c2c7fe0d4c9db](http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=70138&cHash=9fd-2992079d678e4ed9c2c7fe0d4c9db)
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Aylett, R., Louchart, S., Dias, J., Paiva, A. y Vala, M. (2005). FearNot!—An experiment in emergent narrative. *Intelligent virtual agents*, 3661, 305-316. [https://doi.org/10.1007/11550617\\_26](https://doi.org/10.1007/11550617_26)
- Bourne, C. y Salgado, V. (2016). Los videojuegos pueden transformar el aula. *FocusED*. Recuperado de <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/los-videojuegos-transforman-aula/>
- Chaux, E. (2005). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: estructura y proceso de construcción*. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cole, M. (2017). *FearNot! an analysis of the bullying intervention strategy*. Recuperado de <http://primarycomputingblog.blogspot.com.co/2017/04/fearnot-analysis-of-bullying.html>
- Escobar, A. (8 de octubre de 2014). *GAIA, videojuego que explora territorio colombiano*. Recuperado de <https://www.radionacional.co/noticia/gaia-videojuego-que-explora-el-territorio-colombiano>
- Fundación Fernando Buesa. (2011). *MANRAÍES están en tus manos*. Recuperado de <http://fundacionfernandobuesa.com/videojuego.htm>
- Fundación Ipade. (2017). *Climatosfera 2100*. Recuperado de <http://www.fundacion-ipade.org/climatosfera/>
- Galbarro, F. (2016). *Tartessosambienta: Climatosfera 2100*. Recuperado de <http://tartessosambienta.blogspot.com.co/2016/02/climatosfera-2100.html>
- Games for Change. (2017). *The Migrant Trail*. Recuperado de <http://www.gamesforchange.org/play/the-migrant-trail/>
- Games for Peace. (2014). *Play for peace weekends*. Recuperado de <http://gamesforpeace.org/projects/play-for-peace-weekend/>

- Global Game Jam. (2016). *El guerrero Kogui*. Recuperado de <https://globalgamejam.org/2016/games/el-guerrero-kogui>
- González, M. (24 de julio de 2014). *Los videojuegos como herramienta educativa y cultural*. Colombia Digital. Recuperado de <https://colombiadigital.net/actualidad/experiencias/item/7426-los-videojuegos-como-herramienta-educativa-y-cultural.html>
- Impact Games. (2007). *PeaceMaker: play the news. Solve the Puzzle*. Recuperado de <http://peacemakergame.com/about.php>
- López, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los *serious games*. *Apertura*, 8(1).
- Marín, V. (Coord.). (2013). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MinTIC. (2014). *Gobierno promociona cuatro nuevos videojuegos educativos y culturales*. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-7315.html>
- Mojang. (2009). *Minecraft*. Recuperado de <https://minecraft.net/es-es/>
- Morales, J. (2015). *Serious games: diseño de videojuegos con una agenda educativa y social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Peña, C. (18 de julio de 2016). El sacerdote que enseña religión con videojuegos. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/daniel-pajuelo-el-sacerdote-que-ensena-religion-con-videojuegos/16648335>
- Peñas, C. (2015). ¿Cómo podemos implementar la “cátedra de la paz” (MEN, 2015) en la educación preescolar? *Ruta maestra*, 13, 81-91.
- Playerthree. (2014). *¡Alto a los desastres!* Recuperado de <http://www.stopdisastersgame.org/es/playgame.html>
- Pradas, S. (2017). *Neurotecnología educativa. La tecnología al servicio del alumno y del profesor*. Ministerio de Educación.
- Presidencia de la República de Colombia. (2014). Ley 1732.
- Rational Games. (2007). *Cool School: Where Peace Rules*. Recuperado de <http://coolschoolgame.com/>
- República de Colombia de Colombia. (mayo 15 de 2015). Decreto 1038.
- Siemens. (2013). *Power your world-Siemens Energy introduces the new browser game Power Matrix [ctc\_feature]*. Recuperado de <https://www.siemens.com/press/en/feature/2013/energy/2013-06-power-matrix.php>
- The Fullbright Company. (2013). *Gone home: a story exploration video game*. Recuperado de <https://gonehome.game/>
- Tralalere. (2012). *2020 Energy*. Recuperado de <http://www.2020energy.eu/es/juego-educativo>
- United Nations World Food Programme. (2005). *Food Force*. Recuperado de <http://food-force.educacional.com.br/>



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación científica

# Memorias de una abuela sobre Plaza de mayo: la historia de Ledda y su familia en la militancia, la dictadura y las luchas por la justicia<sup>1</sup>

Memories of a grandmother of Plaza de mayo: the story of Ledda and his family in militancy, dictatorship, and their struggles for justice

Memórias de uma avó da Plaza de mayo: a história de Ledda e sua família em militância, ditadura e lutas pela justiça

**Miriam Kriger<sup>2</sup>**

**Luciana Guglielmo<sup>3</sup>**

**Para citar este artículo:** Kriger, M. y Guglielmo, L. (2017). Memorias de una abuela sobre Plaza de mayo: la historia de Ledda y su familia en la militancia, la dictadura y las luchas por la justicia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 19-28.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12769>

**Fecha de recepción:** 24 de noviembre de 2017

**Fecha de aprobación:** 08 de febrero de 2018

1 Este artículo se realiza en el marco del proyecto de la Unidad Ejecutora CIS-IDES CONICET (PUE 22920160100005CO), del programa de investigación: subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos, dirigido por la doctora Miriam Kriger en CIS-IDES CONICET, y la investigación que presenta se vincula a la investigación doctoral de Luciana Guglielmo, con dirección de la doctora Miriam Kriger en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

2 Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el CIS/IDES. Docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mkriger@gmail.com

3 Estudiante de Doctorado en el Programa de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de La Plata (FPyCS, UNLP). Correo electrónico: lucianaguglielmo@yahoo.com.ar

## RESUMEN

Este artículo presenta hallazgos de una investigación sobre memorias de abuelas de Plaza de mayo, tomando el caso de “Ledda” Barreiro, referente de la filial Mar del Plata, cuya hija fue secuestrada y desaparecida en 1976, y su nieto/a aún no fue encontrado/a. Se le realizó una entrevista en profundidad, estableciendo los siguientes ejes: (a) la militancia política (1975-1983); (b) la desaparición de Silvia y su duelo (1976 en adelante) y (c) el testimonio ante la justicia (2010 y 2012). Se espera contribuir a problematizar e historizar los regímenes de memoria sobre el pasado reciente en Argentina, con foco en las víctimas del terrorismo de Estado durante la dictadura cívico militar (1976-1983).

**Palabras clave:** abuelas de Plaza de mayo, construcción de memorias, militancia política, narrativas biográficas.

### ABSTRACT

This article presents findings of an investigation into memories of grandmothers of Plaza de mayo, taking the case of “Ledda” Barreiro, a reference of the subsidiary Mar del Plata, whose daughter was kidnapped and disappeared in 1976, and her grandson was not yet found -We conducted an in-depth interview, establishing the following axes: a) political militancy (1975-83); b) the disappearance of Silvia and her grief (1976 onwards) and c) the testimony before the courts (2010 and 2012). We hope to contribute to problematize and historicize the regimes of memory about the recent past in Argentina, with a focus on the victims of state terrorism during the civil-military dictatorship (1976-1983).

**Keywords:** abuelas de Plaza de mayo, biographic narratives, construction of memories, political militancy.

### RESUMO

Este artigo apresenta as descobertas de uma investigação sobre as memórias das avós da Plaza de mayo, levando o caso de “Ledda” Barreiro, uma referência da filial Mar del Plata, cuja filha foi seqüestrada e desapareceu em 1976 e seu neto ainda não estava encontrado. Realizamos uma entrevista aprofundada, estabelecendo os seguintes eixos: a) militância política (1975-83); b) o desaparecimento de Silvia e seu sofrimento (1976 em diante) e c) o testemunho perante os tribunais (2010 e 2012). A chave da análise está ligada ao caráter dinâmico que atribuímos aos processos de construção de memórias condensadas nesses eixos que, no caso estudado, têm um desenvolvimento ininterrupto de quatro décadas. Em toda parte, entrelaçam na subjetividade do entrevistado e são articulados com outros processos de construção intersubjetivos: institucionais e sociais. Esperamos contribuir para problematizar e historizar os regimes de memória sobre o passado recente na Argentina, com foco nas vítimas do terrorismo de estado durante a ditadura civil-militar (1976-1983).

**Palavras-chave:** abuelas de Plaza de mayo, construção de memorias, militaria política, narratividades biográficas.

## Presentación

Con este artículo se pretende contribuir a la comprensión de los procesos de construcción de las memorias familiares de los *desaparecidos* (Calveiro, 1998; Crenzel, 2010) por el terrorismo de Estado en la última dictadura cívico-militar en Argentina, en continuidad con trabajos previos (Guglielmo y Kriger, 2011; 2012; 2014; 2015) y estableciendo relaciones con una investigación doctoral en curso.<sup>4</sup> Particularmente, interesa aquí acceder a la dimensión subjetiva de tales procesos desde una perspectiva biográfica, por lo cual se ahondará en analizar específicamente la historia familiar de una mujer militante y a la vez madre de una hija desaparecida y abuela en búsqueda de su nieto/a, vale decir, una protagonista con extraordinaria trayectoria política, hasta la actualidad.

Se trata de Ledda, cuya narrativa biográfica nos permite comprender rasgos específicos de la militancia de los 70, ampliamente estudiada por diversos autores en las últimas décadas (Anguita y Caparrós, 2006; Calveiro, 2005; Carnovale, 2011; 2013; 2014; 2015; Ollier, 1986; 2009; Terán, 2006), y en este caso con la peculiaridad de que se ahondará en lo familiar en primer término, considerando asimismo la condición materna y femenina de la entrevistada. Adicionalmente, se trata de una abuela de Mar del Plata, donde la violencia política y el terrorismo de Estado —antes y después del golpe— han tenido características propias, cuya descripción supera el marco de este trabajo.

Se procurará demostrar el modo en que la política puede configurarse como camino de vida y su peculiar relación con la muerte en el contexto estudiado, el cual genera la permanente necesidad de construir estrategias de supervivencia y de duelo. Se analizará en el caso de Ledda, cómo se componen las complicidades y códigos que entran de un modo peculiar las relaciones entre compañeros militantes y familiares, incluyendo a su hija desaparecida; finalmente, se hará énfasis en sus luchas por la justicia, en su testimonio en años recientes en los juicios a agentes directos del terrorismo de Estado y de crímenes de lesa humanidad, tras la derogación de las leyes del olvido.<sup>5</sup>

## El estudio

En este trabajo se analizará una entrevista en profundidad a la abuela Ledda realizada en octubre de 2015 en la sede de Mar del Plata de Abuelas de Plaza de Mayo. El tiempo de la entrevista fue de cuatro horas veinte minu-

tos, sin pausas; fueron registradas en audio, con apoyo de transcripciones y observaciones por escrito. La actitud general y la disposición de Ledda para contar su historia fueron muy positivas, lo cual suele suceder en general con las abuelas, a la que en este caso debemos sumar su espontaneidad. El clima que se vivió en la conversación fue agradable y muy emotivo.

La estrategia metodológica para el análisis de la entrevista es cualitativa (Kornblit, 2004), regida por la modalidad comprensiva (Bertaux, 1981; Bertaux y Wiame, 1993), que se centra en descubrir los significados que los entrevistados confieren a sus narrativas a través del análisis de los ejes temáticos que regirán la pauta y por los lineamientos del método biográfico (Arfuch, 2002). Además, se han incorporado otras nociones centrales de diversos autores, entre ellas la de “biografema”, que Barthes define como: “una serie de destellos de sentido que conforman algo así como ‘una historia pulverizada’” (Barthes, 1979, p. 14); vale decir que se trata de trazar una historia de vida a través de porciones de existencia, rastros y huellas dejadas por aquellos que no están.

Siguiendo a Bertaux (1981), se da asimismo relevancia a la identificación de ciertos “índices”, aspectos que son reconocidos por los autores de los relatos o por los investigadores como hechos que han marcado la experiencia de vida, con respecto a los cuales se plantean en los análisis interrogantes relativos a su significación sociológica (Bertaux, 1981; Bertaux y Wiame, 1993). También en el análisis de las narrativas se adopta la noción de un “punto de viraje” o “momento bisagra”, que refiere al momento vital identificado por el sujeto o por el investigador como una encrucijada a partir de la cual el itinerario biográfico de la persona toma un rumbo distinto o es el inicio de una nueva etapa (Bertaux, 1981; Bertaux y Wiame, 1993). Finalmente, y profundizando en esta senda, se hace uso de la figura de las “epifanías”, tal como lo propone Denzin para referirse a experiencias que se constituyen como revelaciones, que “dejan marcas en las vidas de las personas, cuyos significados están dados siempre retrospectivamente, en la medida en que son reexaminados *a posteriori*” (Denzin, 1989, p. 23).

Es importante señalar que, dentro de este enfoque comprensivo, tiene una relevancia especial el contexto sociohistórico en el que se desenvuelve la vida de los entrevistados, lo que implica tomar en cuenta la dimensión temporal como un aspecto fundamental para la interpretación de los datos que se desprenden del relato, tanto vinculado con las etapas de la vida, como así también los cambios sociales que ocurrieron en ese tiempo (Bertaux, 1981; Bertaux y Wiame, 1993). Ello resulta fundamental para este caso, ya que se inscribe en un momento de luchas revolucionarias y violencia política en América Latina con rasgos específicos en la Argentina, con protagonismo juvenil en diversas modalidades de militancia y acción directa (Carnovale, 2011), seguido por el terrorismo de

4 Tesis doctoral de Luciana Guglielmo en el Programa de Doctorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP), dirigida por la doctora Miriam Kriger.

5 En el 2005 se derogaron las “leyes del perdón y de la impunidad” en el 2005, cuya inconstitucionalidad quedó decretada en virtud de no prescripción de los crímenes de lesa humanidad, lo que permitió que cientos de represores, civiles y militares, sean juzgados.

Estado y la dictadura cívico-militar (1976-1982), que da lugar a vivencias generacionales y trayectorias biográficas muy marcadas por la coyuntura política. Por último, cabe recordar que una biografía —en especial narrada en primera persona— no es una representación de lo real ni una descripción objetiva de los hechos, sino más bien una permanente puesta en sentido de estos, lo cual permite construir de modo reflexivo la propia identidad e historia y las del mundo vívido en que se inscribe y hace posible.

### Breve historia de Carmen “Ledda” Barreiro

Se llama Carmen Barreiro, pero siempre le llamaron “Ledda”. La última dictadura cívico-militar le arrebató a su hija Silvia Graciela Muñoz, embarazada de dos meses, el 22 de diciembre de 1976; y a su yerno Gastón Andrés Larriau, cuya fecha de desaparición es incierta. Su nieto/a debió haber nacido entre julio y agosto de 1977.

Su madre fue hija de italianos y su padre hijo de una indígena y un argentino por cuarta generación. Su papá nació en Lobos, en el 1900, venía de una familia muy humilde. A los cinco años lo llevaron a trabajar a las cosechas de maíz, siendo un niño lo prestaron como esclavo y a los doce años decidió escaparse. Se unió a los “crotos”, personas que no tenían oficio ni domicilio fijo. Ellos fueron los que le enseñaron a leer y escribir. Luego trabajó en varias estancias. Se convirtió en anarquista. Tiempo más tarde, fue a trabajar a la ciudad de Mar del Plata, donde conoció a Rosa, la mamá de Ledda. El matrimonio Barreiro tuvo cuatro hijos.

Durante su juventud, Ledda conoció a quien tiempo después se convertiría en su marido, Alberto Muñoz. Se casaron y no tardaron en llegar los hijos; Silvia, Beto y doce años después, nació Fabián. Siendo adolescentes, estos ya comenzaron su trayectoria en la militancia: Silvia en la Juventud Universitaria Peronista (JUP) y Beto en la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Este y su mujer, Ivonne, fueron presos políticos durante la dictadura cívico-militar, Ledda y su marido también estuvieron detenidos tres meses durante esos años. Ella militaba en el Partido Auténtico. Silvia militó desde sus dieciséis años hasta fines de 1976, momento de su desaparición.

Sumada a su propia actividad política, a partir de la desaparición de Silvia, Ledda sumó a sus modalidades de lucha la búsqueda, primero de su hija, y luego la de su nieto/a, que se continúa hasta el día de hoy; y finalmente la de la justicia por las causas de las que ella misma fue protagonista como víctima del terrorismo de Estado, convirtiéndose en un testigo clave en juicios por crímenes de lesa humanidad.

### Análisis de la entrevista: la historia de Ledda en primera persona

En el relato de Ledda, la militancia es parte de la vida familiar, sin distinciones de edad ni de posición de parentesco: padres e hijos en espacios políticos diferentes,

sus vidas y sus vínculos cobran sentido al enlazarse en una aventura familiar que no tiene principio ni fin. Como antecedente, Ledda toma la historia de vida de su padre, que se cría con los “crotos” y se convierte en anarquista, sin que eso impida que funde una familia y lleve adelante diferentes proyectos sociales y emprendimientos comerciales, fallidos y exitosos, pero siempre con una impronta libertaria y extraordinaria.

Dentro de esa larga aventura de la que participan distintas generaciones, el período de la violencia política y la represión estatal que comienza en el 75 y llega hasta el 83 —incluyendo la desaparición de Silvia— es el más trágico, y todos los miembros de la familia —incluido su hijo menor, entonces de nueve años— sufren la prisión y la tortura. Desde entonces, la lucha nunca termina: sigue con la búsqueda de la hija desaparecida y su nieto/a (ya que estaba embarazada), la fundación de Abuelas en Mar del Plata, sus operaciones y tratamientos de afecciones graves y crónicas producidas por la tortura en su detención, la muerte del marido por inanición, la lucha por los derechos humanos, la búsqueda de justicia y su participación como testigo clave en diversos procesos judiciales contra los genocidas, que involucran la causa de su hija y la suya propia.

Se organizará la presentación de este material intentando esquematizar temporalmente el relato de Ledda pero sin pretensión de estructurarlo o cerrarlo, ya que justamente su entrevista se caracterizó por la falta de linealidad, los saltos temporales y vacilaciones, y el exceso —en muchos momentos poéticos— de sentido y sensibilidad. En este aspecto, es importante destacar que Ledda prestó poco interés a cualquier rigor cronológico al narrar sus experiencias, aunque respondió sin dificultades a nuestras preguntas en búsqueda de coordenadas precisas de tiempo y espacio; no hizo ningún esfuerzo para distanciarse emocionalmente de las duras experiencias que trajo, de hecho, en muchos pasajes de la entrevista el hilo se desvaneció a favor de su intensidad, como si la historia estallara.

La espontaneidad y la carnalidad de esta entrevista es su rasgo más notable, seguramente proviene de la modalidad singular con que Ledda ha construido y sigue construyendo su memoria, que nos refiere más a un ejercicio de anamnesis y rememoración ensoñada que a una fijación en un relato testimonial. No es la historia de Ledda la que estaba allí, como si ella pudiera leerla y narrarla para nosotras, sino que era Ledda misma la que estaba —no allí sino siempre *aquí*— sumergiéndose con las preguntas en un pasado que “no pasa” (Conan y Rousso, 1994). La entrevista fue en un clima distendido en el cual poco a poco se fueron desplegando fragmentos de su vida y de su familia, su militancia, su accionar en la justicia y su actual búsqueda; pero nunca en forma estructurada, siempre estableciendo cruces entre uno y otro y dejando abierta la trama. “El amor atraviesa toda mi historia” —sostiene

Ledda—, y como parafraseando a Carver (2010) cuando dice que en el amor siempre se es principiante, se mete en su propia historia como si la descubriera por primera vez.

A continuación, se presentarán fragmentos selectos de la entrevista, organizándolos de acuerdo con tres momentos que hemos fijado esquemáticamente para su análisis. Resultan así los siguientes ejes: (a) la militancia política (1975-1983), (b) la desaparición de Silvia y su duelo (1976 en adelante), (c) el testimonio ante la justicia (2010-2012).

### Primer eje: la militancia política (1975-1983)

En el relato de Ledda, la militancia aparece como algo siempre presente en su vida, enraizado en su historia familiar y en gran medida percibida como natural, como se puede apreciar en este fragmento de entrevista:

Ledda: Yo siempre pensaba... Me acuerdo cuando lo mataron al Che Guevara, la lucha de América Latina, de Nicaragua... Y yo pensaba: ¿por qué los argentinos hacen las revoluciones en las cocinas, tomando mate? Y... Debe ser por mi herencia paterna, ¿Por qué los cambios que son revolucionarios los tienen que hacer los demás? ¿Por qué tenemos que ser espectadores de lo que pasa? ¿Por qué no podemos involucrarnos en la lucha?... Entonces a mí me parecía natural que mis hijos militaran.

Es interesante notar su concepción de la condición humana como naturalmente política —al modo del *zoon politikon*— que no ha aprendido sino “heredado” de su padre, ella genera una interrogación crítica sobre los argentinos como expresión de una idiosincrasia nacional y un colectivo del que es parte, pero del cual se distingue. Enmarcada en un ideario con clivaje en un contexto sociohistórico particular (Bertaux, 1981; Bertaux y Wiame, 1993), Ledda inscribe su identidad y la de los argentinos en la pertenencia más amplia a América Latina, en tanto patria grande que aparece como genuina, profunda y legítima.

Es quizá esta relación natural con la política la que la coloca en la lucha armada sin cálculo personal respecto del peligro que esta implicaba. Aunque consciente de él, en el horror del terrorismo de Estado reconoce una novedad de otro orden, inesperada (“de golpe”) e imprevista (lo “impensable”):

E: A pesar de haber visto el peligro, ¿vos nunca tuviste miedo?

L: No, porque ¿sabes qué pasa?, no había tiempo. Era como el día a día. De golpe se transformó en que te podían matar.

E: ¿Se veían venir con la dimensión que tuvo?

L: No, nunca, nadie, jamás. Pensar que la gente iba a desaparecer, era impensable.

Si la desaparición se insinúa ya como inefable — como algo que “no, nunca, nadie, jamás” — se termina de componer como ominoso en el siguiente relato, sobre la primera vez que el comando parapolicial —que luego terminará por instalarse cada noche durante una larga temporada en la casa familiar situada en la zona del bosque, mientras ellos se recluyen en un departamento en el centro de la ciudad— viene a buscar a Beto, el hijo mayor de Ledda, en 1975:

L: Buscaban a Beto, porque era responsable de la UES en Mar del Plata. Vivía en casa, todavía no había empezado la masacre<sup>6</sup>. Llegan a casa -ellos nunca jamás mataron de día, yo les decía ‘los que llegan con la noche’- y Fabián, que tenía 9 años, dormía con un cuchillo bajo la almohada, y con Alberto decidimos dejarlo y no decirle nada. La noche que llegan, no escuchamos los coches, los escucha él. Y lo recuerdo clarito porque dice ‘ya llegaron’. ¡Mirá cómo los estaba esperando!

Y Beto se había ido con Silvia e Ivonne, que estaba embarazada, a la casa de mis padres en Santiago del Estero. La cuestión era saber dónde estaban. Era una patota enorme, enorme. Todos de traje y corbata, menos uno que estaba de jean. Estaban excitados, parecían perros excitados. Empezaron a buscar a buscar a buscar... No encontraron nada. Y ‘¿dónde están? ¿Dónde están?, Y ¿dónde están? Nada... Fabián sabía dónde estaban los hermanos. Y empiezan a ponerse locos cuando no lo encuentran al ‘hijo de puta’, como le decían ellos. Se golpeaban el pecho y gritaban ‘nosotros somos los verdaderos peronistas’. Entonces, lo agarran a Fabián. Nos obligan a mirar y empiezan a torturar a Fabián que tenía 9 años. Nos daban a elegir, ‘o ese hijo o los otros dos’. A Alberto lo tenían en una punta, a mí me tenían en otra, no podíamos mirarnos, pero se ve que nos conectamos porque yo no sabía hasta cuando iba a aguantar, porque te obligaban a mirar y cuando lo tienen a Fabián entre mis piernas, lo miro e hizo un gesto como que iba a llorar. Porque mientras le hacían todo eso yo pensaba —mirá lo que pensaba yo en el horror y las ganas de gritar, porque si tenía un arma, los mataba— pensaba: ‘si llora, les va a decir’. Esa conducta la contuve durante mi cautiverio, ‘no hay que llorar’, porque te quiebran. En un momento puedo decirle susurrando ‘no llores que son unos hijos de puta’. Empieza a clarear y Fabián no dijo nada.

6 Según venía hablando, se refiere a la llamada Noche de las corbatas. Se trata del conjunto de secuestros ocurridos entre el 6 de julio y la madrugada del 13 de julio de 1977, en la ciudad de Mar del Plata. Fueron onde las víctimas en total, entre ellas varios abogados laboristas.

En este biografema, lo *ominoso* hace su entrada a ese espacio de lo familiar que se volverá ajeno. Curiosamente, esperado por el hijo menor de la casa, que está en guardia y vela por todos. Es el que tiene miedo y duerme con un cuchillo bajo la almohada, y es también —por lo mismo— el más valiente, el que a los nueve años es capaz de soportar la tortura sin quebrarse: sin “llorar”. Como vemos, la infancia como categoría se desvanece, Fabián es un militante más tanto para los parapoliciales como para su madre. También el cuerpo y el dolor físico son puestos fuera del relato; el quiebre que se resiste es de otro orden: emotivo y moral, hace a la dignidad del militante y de la persona. “No llorar” es un mandato para resguardarse de la autocompasión, del colapso emocional, y caer en el quiebre moral: delatar al compañero, porque aunque Beto sea el hermano, acá el cuidado no es maternal sino militante. “No llorar porque son unos hijos de puta” es mantenerse íntegro, seguir en la lucha es aguantar y “no hablar”. Aun a los nueve años. Como en un cuento, el día los devuelve a la normalidad, cuando empieza “a clarear”, los invasores deben irse, como si fueran fantasmas de la noche.

Esta negación de la dimensión personal, subsumida en la figura del militante compañero, no solo afecta a la vivencia inmediata de lo corporal sino también a su relato, que al igual que el dolor debe evitarse.

L: -Beto tuvo el triste privilegio de inaugurar la cárcel de Videla, en Caseros. Un día le voy a preguntar [refiriéndose a los años en los que fue un preso político], porque en nuestra familia ¡no hablamos de esas cosas!

El código implica dignidad para aguantar el dolor y pudor para guardar en la propia memoria el ultraje físico y la tortura. Lo que amenaza a la integridad física corporal de la persona no debe transformarse en experiencia de desintegración moral del militante; por eso, frente a la posibilidad de que un compañero se quiebre, se lo acompaña. Y aunque sea también un hijo, ni se pregunta ni se cuenta sobre lo que “le hacen”, se habla de “la vida”.

L: Beto militaba en la cárcel, entonces fue a parar al pabellón de la muerte. Lo íbamos a ver, porque preso político que no tenía visitas ni cartas no lo resistía, en Caseros hubo más de veinte suicidios [...]. Ni nosotros le preguntábamos qué le hacían ni él nos contaba. Nos dedicábamos esos diez minutos, quince, a veces media hora a abrazarnos y a hablar de la vida. Yo me enteraba mucho de lo que le hacían en la fila de los familiares para entrar a la cárcel (hasta tres cuerdas tenía), porque no le tocaban la cabeza, le tocaban el cuerpo. Hasta que nos dice Beto, nos dice por qué no tratábamos de comunicarnos con Amnistía Internacional para garantizarle la vida. Los torturaban cotidianamente, por eso se mataban.

Y pese a que la tortura aparece como provocando la muerte, el móvil es siempre para Ledda la aniquilación moral, su quiebre; aquello de lo cual “nunca” se habla, porque se resguarda la dignidad y la integridad. La vulnerabilidad como condición humana es reemplazada aquí por una fortaleza militante que trasciende la debilidad del cuerpo, y es fundamentalmente moral, la valentía de quien, aun siendo más débil físicamente, no puede ser vencido:

E: ¿Lo torturaban para sacarle información?

L: No, no, para quebrarlo. Pura perversión.

E: Y vos con Beto ¿nunca hablaste de lo que pasó en la cárcel?

L: Nunca. No me parece que corresponda. Cada uno pasó su tortura y no vamos a intercambiar torturas.

Los vínculos familiares y la relación de parentesco quedan suspendidas, se pueden burlar —como vemos en el próximo fragmento— sus regulaciones e interdictos. La militancia permite ingresar a un espacio de lo íntimo que deja de serlo y al que se puede acceder a pesar de lo “incestuoso”:

L: Hacíamos el encuentro con Silvia, y Beto sabía que hacíamos el encuentro con ella, que nos pasaba información para él a través de los que ellos llamaban “caramelo”. Nunca leí un caramelo, eran sagrados porque era información de militante a militante. Con papel de arroz y cinta scotch, lo envolvían chiquitito. Yo me lo ponía en la boca... escondido, porque te hacían abrir la boca. Las requisas eran una tortura.

E: ¿Y cómo hacías para esconderlo?

L: No sé... ¡El sobreviviente! El caramelo me lo daba Silvia, y cuando estaba en la cola, hacía que bostezaba y me lo ponía en la boca. Entonces eran besos incestuosos con Beto, porque nos besábamos en la boca y yo le pasaba el caramelo. Esa era la información que tenían de afuera.

## Segundo eje: la desaparición de Silvia y su duelo (1976 en adelante)

Cuando se le pregunta a Ledda por la edad de sus hijos y le toca responder por Silvia ella dice:

L: No puedo decir la edad de Silvia. Aunque a ustedes les parezca mentira no hablamos entre las Madres y las Abuelas de estas cosas. Pero me imagino que a todas



nos pasa lo mismo. Se nos congela tal cual las vimos por última vez o cuando ya eran tan jóvenes. Y se nos quedó congelada esa imagen. Entonces yo no puedo ir haciéndola crecer en mi imaginación, sí al nieto.

E: ¿Te la imaginás hoy a Silvia?

L: No

E: ¿Y qué edad tiene Silvia para vos?

L: En mi cabeza tiene siempre veintiún años. Y la escucho reír y me imagino que se va a asomar por la puerta y me va a decir “qué hay de nuevo viejo”. Porque tenía esa costumbre de asomarse. Tengo ese recuerdo de ella y no la puedo hacer crecer. No me la imagino con canas, no me la imagino con arrugas. En cambio, mi nieto fue creciendo imaginario y yo creo que si lo veo en la calle lo reconozco.

E: ¿Cuántos años tiene tu nieto?

L: 38

E:—O sea... superó a Silvia.

L: Sí, sí. Yo creo que es la no aceptación del “desaparecido”, el duelo no resuelto, no verla muerta... Debe tener que ver con eso.

En este fragmento del relato puede evidenciarse de algún modo que para Ledda, Silvia no murió. Ella necesita de pruebas concretas, como “verla muerta” para poder hacer el duelo. Y aquí se evidencia la ambivalencia de la figura del desaparecido, que da lugar a dos posibles interpretaciones: la muerte por un lado y la eterna presencia por el otro.

El recuerdo de Ledda inmortaliza a Silvia en un tiempo estancado, como suspendido en aquella imagen de los veintiún años donde su hija se quedó allí detenida, joven, sin canas y sin arrugas. Otra de las cosas interesantes de este fragmento es que a su nieto puede hacerlo crecer a lo largo de los años porque a él lo vincula con la vida, no así a su hija.

Cuando se le pregunta cómo era Silvia, Ledda responde:

L: Silvia era... Era... Era desopilante y a mí me hace acordar al verso de Neruda que dice “te pareces a la palabra melancolía.

Era muy linda, pero no porque era mi hija, era muy linda. Medía más de 1,70. Tenía unas piernas... Y tenía una cara preciosa. Era muy linda y graciosa. Y con el padre tenía una relación muy especial. Ella empieza a los dieciséis años la facultad [...].

Como la militancia era una manera de vivir en los 70, era natural que todos los chicos militaran. La militancia era común.

E: ¿Ustedes estaban al tanto de su militancia?

L: ¡Si!

E: ¿Y la apoyaban?

L: ¡Si!

E: ¿Vos también eras militante?

L: Yo llegué a militar pocos meses en el Partido Auténtico.

E: ¿Alberto también?

L: No, pero estaba al tanto. Les discutía... Recuerdo una discusión muy rica que hubo entre él —cuando hablo de discusión hablo de intercambio— con los compañeros de Beto... Todos los chicos de la UES iban a parar a casa y todos los chicos de la JUP que eran compañeros de Silvia también. En mi casa siempre había chicos, siempre.

Yo aprendía mucho de Silvia, ella me da alegría. Solía levantarme cuando éramos felices... Y me quedaba mirando como dormía —Silvia, ¿eh? No los chicos, Silvia— y yo le decía pielcita de durazno porque tenía pielcita preciosa, piel de durazno, sentía una cosa en el estómago. Era tan sabia... que me preguntaba por qué era tan sabia con tan pocos años y me daba como miedo y me levantaba y no podía dormir... O a la mejor tenía un presentimiento, ¿no?... Ella me dejó la herencia esa: que la vida hay que vivirla si estás vivo.

Hay muchas cuestiones que destacar de este fragmento. Por empezar, los rasgos que menciona Ledda para describir a su hija están asociados, por un lado, al carácter de juventud de Silvia: desopilante, graciosa, linda, melancólica, preciosa; por el otro, remarca sus valores de militante, considerándola portadora de una sabiduría única a pesar de su juventud. También es importante mencionar que Ledda habla de Silvia en tiempo pasado, ella ya no está, no hay rastros de un presente en su narración.

Es interesante aquí destacar el rol de madre de la abuela en la escena cuando la veía dormir. Parece una anécdota, pero en verdad es una porción de su vida que opera en la construcción de la imagen de su hija y de ella misma como biografema (Barthes, 1979). Se trata de una narración que viene como a atestiguar la relación especial de madre e hija que siempre tuvieron ambas, como así también el presentimiento de que algo malo iba a sucederle. La referencia a la “pielcita de durazno” como algo inmaculado e inocente y, por sobre todas las cosas, la posición de madre

que Ledda ocupa en esta escena, ese rol maternal que en otros fragmentos pudo verse disociado con su faceta de mujer militante dentro del núcleo familiar.

En este fragmento subyace de modo residual la idea de que la disposición a la política es cultural en aquella época (los 70). “Como la militancia era una manera de vivir en los 70, era natural que todos los chicos militaran. La militancia era común”. Lo residual (Williams, 1980) se forma en el pasado, pero todavía se encuentra en actividad como un efectivo elemento del presente. Aún hoy todos los miembros de la familia militan.

Otra de las cuestiones que aparece tanto en este fragmento como a lo largo de la entrevista, es la posición de Alberto en la familia. Él no militaba, pero sabía perfectamente la actividad de todos los miembros y a su vez los aconsejaba y hablaba con ellos de la situación que se estaba viviendo. Era una suerte de espectador de la historia.

Por último, otra de las cosas que aparece en el relato es la permanente relación entre la muerte y la militancia. Esto puede desprenderse de la enseñanza que le dejó Silvia a Ledda: “Que la vida hay que vivirla si estás vivo”.

### **Tercer eje: el testimonio ante la justicia (2010 y 2012)**

A partir de los juicios que se iniciaron en todo el país por los crímenes cometidos durante la dictadura cívico-militar, Ledda y su familia fueron convocados como testigos en la causa del Circuito Camps (2012) y ella especialmente fue una de las responsables de que se condenara con su testimonio por delitos de índole sexual durante el terrorismo de Estado al exsuboficial de la Fuerza Aérea, Gregorio Rafael Molina, por violaciones reiteradas en el centro clandestino de detención “La Cueva” (2010).

Luego de declarar en la causa del Circuito Camps, pidió permiso para decir unas palabras y le fue concedido el pedido. Respecto de ese momento ella cuenta:

L: Les dije: ‘Yo los veo con el rosario, tan creyentes... Y las aberraciones más grandes las hicieron esos tipos. Y mi hija entre ellos. Pero en el juicio se saben las aberraciones que hicieron, se cuentan. Ya que son tan creyentes con el rosario en la mano y están convencidos de que van a estar a la diestra de Dios, entonces yo les voy a hacer un pedido. Ustedes saben dónde está mi nieto con quién está, saben todo, obviamente saben todo. Entonces invocando a esa creencia de que Dios está con ustedes, le digo, como todos nos vamos a morir y todos somos viejos, yo también soy vieja pero ustedes también son viejos, pero ustedes son creyentes y yo no, los invito como una simple mujer que se ha dedicado a buscar a su nieto que hagan una carta a abrirse post mortem que diga dónde están los nietos —encarecidamente les pido por el mío— y la sellen con lacra, que ustedes saben cómo es la lacra, el escribano la guarda en una caja fuerte, y a su muerte es abierta’.

Se desprenden varias cuestiones interesantes de este relato. Por empezar, ella siempre se pone en segundo lugar, siempre en un primer plano está la causa colectiva: “las aberraciones más grandes las hicieron esos tipos. Y mi hija entre ellos” y también puede notarse lo mismo cuando habla del hijo de Silvia: “que digan dónde están los nietos —encarecidamente les pido por el mío—”. Si la justicia llega para todos, también llegará para ella. No hay egoísmo en su relato, hay solidaridad.

También menciona a la religiosidad como rasgo que los diferencia, pero apela a la vejez como característica que los iguala. Ella los confronta a la verdad ante la muerte y los pone a duelo con su religiosidad.

Hay una dignidad en su discurso: les hace un pedido encarecido, no los insulta, no los ofende, no les reclama y los mira a los ojos. Ella puede sostenerles la mirada con la dignidad de una militante. Ledda está por encima del odio porque solo pide justicia. En cuanto a lo retórico, es llamativo el fallido que comete en su relato cuando habla del lacre del sobre, confundiendo con “lacra” que no es otra cosa que un defecto que marcan a una persona o a la sociedad.

En lo que respecta a su declaración en la causa sobre Gregorio Rafael Molina, ella cuenta:

L: Cuando se lo condenó a Molina, él era un torturador muy conocido en la Cueva, un depravado, ese me tuvo a mí [Refiriéndose a su cautiverio]. Entonces el hombre iba a salir en libertad, entonces me vienen a ver los abogados querellantes... Vienen a mi casa y me dicen ‘te venimos a decir que Molina va a estar en libertad en tal fecha’. Conociéndolo a Molina, iba a estar en la esquina de mi casa, todo el tiempo. Era así Molina, un hijo de puta. Pero me dicen: ‘hay una herramienta que lo haría volver a la cárcel para siempre’. ¿Cuál?, le digo yo, ‘la violación’. Yo nunca hable de violación, no quería declarar, me daba vergüenza por los chicos, con Silvia no me hubiera dado vergüenza. Ni a Alberto se lo había contado...

Les digo, ‘¿Pero están seguros que va a quedar preso?’. ‘Absolutamente.’ ‘¿Puede ser audiencia privada?’, ‘sí’. Hay otra mujer que estuvo en manos de él, y yo sé que le pasó lo mismo que a mí y les dije que hablen con ella y díganle que yo declaro. Y ella dijo: ‘Si Ledda declara, yo declaro’. Se hace la audiencia, que era oral y pública, pero yo pedí que fuera privada. El tipo se quería morir, se quería morir. Y yo lo quería mirar a la cara y decirle ‘¡tomá!’ Y la otra mujer también lo hizo. Y le dieron perpetua y se convirtió en una figura jurídica internacional donde la violación bajo el terrorismo de Estado en cualquier parte del mundo es delito de lesa humanidad. El tipo se murió en una cárcel común. No lograron sacarme la ternura ni la risa. Me volví a mi casa y dormí doce horas seguidas.

Si bien Ledda relata con fluidez los hechos de su vida, este episodio en particular parece costarle especialmente. En lo que respecta a las figuras retóricas hay una repetición del “entonces” que genera la sensación del paso lento del tiempo. Como si diera la sensación de que ese hecho fuera en otro registro de tiempo y espacio.

También el uso del “vienen” y “me vienen”, como si fuera ese pasado trágico de su cautiverio el que golpea a su puerta nuevamente. No sabemos a ciencia cierta lo que sucedió con Molina durante la detención de Ledda, pero cuando ella dice “conociéndolo a Molina, iba a estar en la esquina de mi casa”, se evidencia claramente que aquella persona tiene algo personal con ella. El pasado le retorna en la imagen de Molina y no terminará el vínculo mientras él no permanezca preso. Molina la tortura en su intimidad, en ese mundo al que nadie ingreso hasta que tuvo la oportunidad de hacer algo para obtener justicia. Entre el pudor y la justicia, no lo dudó. Esa barrera del mundo íntimo se puede traspasar cuando el bien es mayor, como en este caso, lograr la cadena perpetua sobrepasando lo personal, sentando un precedente y convirtiéndose esta condena en ser la primera por delitos de índole sexual durante el terrorismo de Estado.

La declaración de Ledda marca claramente un antes y un después en su vida, lo que encuadraría a este acontecimiento en el orden discursivo de lo que Denzin (Kornblit, 2004) llama “epifanía”. En ese sentido, el relato de Ledda es sin duda epifánico, pues su vida ya no volvió a ser la de antes, y cuando dice “no lograron sacarme la ternura ni la risa. Me volví a mi casa y dormí doce horas seguidas” La ternura parece ser algo de otro orden, es en ese momento cuando se toma consciencia de que, pese a todo, no le ganaron, solo lastimaron su cuerpo, pero no la quebraron, jamás lograron quebrarla y por eso, durmió tranquila. Aquí se ve no solo la dignidad de una militante, sino que es la dignidad de la mujer, a lo femenino que, a pesar de todo, puede seguir amando y sonriendo.

## Discusión y conclusiones

La militancia como identidad, como saber corporal y como código moral atraviesa todo el relato de Ledda y vertebramos los tres ejes que hemos definido para el análisis: (a) la militancia política (1975-1983); (b) la desaparición de Silvia y su duelo (1976 en adelante) y (c) el testimonio ante la justicia (2010 y 2012). La clave del análisis está ligada al carácter dinámico que atribuimos a los procesos de construcción de memorias condensados en estos ejes que, en el caso estudiado, tienen un desarrollo ininterrumpido de cuatro décadas. A lo largo de las mismas, se entretienen en la subjetividad de la entrevistada y se articulan con otros procesos intersubjetivos de construcción: institucionales y sociales.

Hemos visto a lo largo del análisis del relato de Ledda, que la militancia subsume la dimensión de lo familiar,

llegando a poner en suspenso los códigos de parentesco, así como la relación entre edades y roles, que se redefinen en relación con el modelo de “compañero”. Aquí la dignidad se impone como un valor ligado al no “quebrarse”, a no delatar a otro militante, a resistir y “aguantar” el dolor físico a favor de una integridad moral, propia de héroes o mártires.

En este sentido y pese a la desaparición de Silvia, en el relato de Ledda no hay víctimas sino militantes que asumieron con entereza su papel y que —como cuenta con orgullo— quienes siguen vivos se mantienen activos como sujetos políticos, luchando por la memoria y la justicia.

A lo largo de la entrevista se nota que la práctica de la militancia de los 70 incorporaba la conciencia de la muerte como posibilidad, pero al mismo tiempo se sostenía en el ejercicio de una fuerte reivindicación de la vida, enfatizando el compañerismo irrenunciable y el amor. En tal sentido, la familia aparece en esta historia como lugar natural de la aventura política, y si bien los códigos de la militancia se imponen sobre los códigos familiares, la familia tiene un rol fundamental como agente de herencia —no transmisión sino *herencia*, en palabras de Ledda— de la política como destino. Esto se expresa en el hecho de que la historia de su padre es lo primero que ella narra, aunque le preguntáramos por los 70 creemos que es porque él es el antecedente a partir de cuya figura revolucionaria y anarquista se inscribe para Ledda toda la saga familiar posterior (de ella, de sus hijos y de los nietos).

En cuanto al dolor corporal y al duelo por la hija desaparecida, encontramos que para Ledda el plano físico queda en segundo lugar frente al moral, que se sostiene en dos valores claves: dignidad y resistencia. Aunque la desaparición de Silvia sea asumida explícitamente por Ledda como su muerte, notamos el carácter ambivalente de la figura de la hija en tanto “desaparecida” (Calveiro, 1998), que por un lado es una presencia que reclama en una búsqueda nunca acabada, y por el otro se asocia a una “eterna juventud”, que suspende el tiempo.

Finalmente —y este acaso sea el rasgo más singular del relato de Ledda— se ve que compone la historia de su hija en articulación con su propia figura e historia como militante y como víctima de la tortura, luchando por causas revolucionarias primero, luego por la búsqueda de los hijos y nietos secuestrados y desaparecidos, y finalmente por la justicia. Su testimonio en los tribunales —tan difícil de llevar a cabo para ella porque implica por primera vez poner palabras sobre esa zona de la que “no se habla” (ligada a la tortura y a la violación del cuerpo)— marca también un punto de viraje en su propia biografía y se conforma como una auténtica *epifanía* (Denzin, 1989), que habilita el triunfo de la ternura y la risa o de lo que, en otras palabras, Bataille caracteriza como erotismo: “el triunfo de la vida aún en la muerte” (Bataille, 2007, p. 58).

Es al cruzar esa línea, marcada por el pudor de los cuerpos sufrientes y torturados de los militantes secuestrados o presos que ella encuentra —precisamente en la vulnerabilidad— un retorno pleno a su propia vida, el cual le permite dar descanso a su dolor y rescatarse plenamente. Este momento adquiere además un impacto en el mundo con resonancia histórica en la jurisprudencia internacional, ya que a partir del testimonio de Ledda se considerará a los delitos de índole sexual aplicados en condiciones de terrorismo de Estado como delitos de lesa humanidad. Como dijera Yerushalmi (1989), el antónimo de la memoria no es el olvido, sino la justicia.

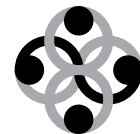
## Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anguita, E. y Caparrós, M. (2006). *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*. Buenos Aires: Booket.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage.
- Bertaux, D. y Wiame, I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En J. Marinas y C. Salamanca. (Eds.). *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*. Madrid: Debate.
- Bataille, G. (2007). *El erotismo*. Buenos Aires: Tusquets.
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Calveiro, P. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.
- Carnovale, V. (2011). *Los Combatientes. Historia del PRT-ERP*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carnovale, V. (2013). Nuestros años sesenta, cinco décadas después. *Quinto Sol*, 17(2).
- Carnovale, V. (2014). El PRT-ERP en el exilio. Armas, comunismo y Derechos Humanos. *Revista de Historia*, 15.
- Carnovale, V. (2015). Más allá de la militarización: la violencia revolucionaria, esperanza y promesa de emancipación Pasado Abierto. *Revista del CEHis Mar del Plata*, 1, 121-142.
- Carver, R. (2010). *Principiantes*. Buenos Aires: Anagrama.
- Conan, E. y Rousso, H. (1994). *Un passé qui ne passe pas*. Paris: Fayard.
- Crenzel, E. (Coord.). (2010). *Los Desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*. Biblios: Buenos Aires.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography. Qualitative Research Method Series*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- Guglielmo, L. y Kriger, M. (2011). *Memorias intergeneracionales de la Dictadura: Un estudio sobre el reconocimiento de la dimensión juvenil y de la dimensión política de los hijos desaparecidos, en narrativas biográficas de Abuelas de Plaza de Mayo*. Trabajo presentado en el IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Buenos Aires, Argentina.
- Guglielmo, L. y Kriger, M. (2012). La construcción del “hijo desaparecido” y su relación con las memorias emblemáticas del pasado reciente. *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mendoza, Argentina.
- Guglielmo, L. y Kriger, M. (2014). Un estudio sobre la relación entre las memorias sociales del pasado reciente y las memorias biográficas de mujeres integrantes de Abuelas de Plaza de Mayo y su vínculo con las significaciones que adquieren los conceptos de política y juventud de los desaparecidos a través de sus narrativas, en el contexto de los dos primeros gobiernos kirchneristas (2003-2011). *REDCOM*. Buenos Aires, Argentina.
- Guglielmo, L. y Kriger, M. (2015). *El concepto de “desaparecidos” en narrativas biográficas de Abuelas de Plaza de Mayo y en las memorias emblemáticas sociales del pasado dictatorial*. Trabajo presentado en VIII Seminario Internacional Memoria. Verdad. Justicia. Debates y políticas de memoria en Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- Kornblit, A. (Coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Ollier, M. (1986). *El fenómeno insurreccional y la cultura política (1969-1973)*. Buenos Aires: CEAL.
- Ollier, M. (2009). *De la revolución a la democracia (1976-1992)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terán, O. (2006). La década del 70: la violencia de las ideas. *Lucha Armada en la Argentina*, 5, 20-28.
- Yerushalmi, Y. (1989). Reflexiones sobre el olvido. En Y. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J. Milner y G. Vattimo, *Usos del olvido: comunicaciones al coloquio de Royaumont*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAZ  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación científica

# El papel de la memoria colectiva: una experiencia con mujeres víctimas del conflicto en el municipio de Granada, Cundinamarca<sup>1</sup>

The role of collective memory: an experience with women victims of the conflict in the municipality of Granada, Cundinamarca

O papel da memória coletiva: uma experiência com mulheres vítimas do conflito no município de Granada, Cundinamarca

**Giovanny Eduardo Bogoya Caviedes<sup>2</sup>**

**Para citar este artículo:** Bogoya, G. (2017). El papel de la memoria colectiva: una experiencia con mujeres víctimas del conflicto en el municipio de Granada, Cundinamarca. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 29-39.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12220>

**Fecha de recepción:** 17 de junio de 2017

**Fecha de aprobación:** 26 de enero de 2018

1 Este artículo es derivado del trabajo de grado titulado “Derecho a la verdad y a la reconstrucción de la memoria colectiva de las mujeres víctimas del conflicto, en la vereda San Raimundo del municipio de Granada, Cundinamarca”, investigación desarrollada en 2015 y presentada para optar al título de especialista en Derechos Humanos. Un agradecimiento a Ligia María Aldana Hernández, enlace de víctimas del conflicto en el municipio de Granada.

2 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente vinculado a la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: [eduardo.bogoya@gmail.com](mailto:eduardo.bogoya@gmail.com)

## RESUMEN

A raíz del escalonamiento del conflicto que vivió el sur del departamento del Tolima hacia la última década del siglo XX, muchas mujeres desplazadas iniciaron un proceso de duelo en búsqueda de la reivindicación de sus derechos. El trabajo desarrollado durante el 2015 en el municipio de Granada, Cundinamarca, representó una apuesta teórico-metodológica por determinar: ¿de qué manera las experiencias de las mujeres promueven la difusión de la memoria colectiva y la reconstrucción de su tejido social? Para ello, se realizó una investigación etnográfica de tipo descriptiva, que arrojó como principal hallazgo la necesidad de sistematizar los testimonios de las víctimas, lo anterior como medio para conservar su memoria colectiva.

**Palabras clave:** conflicto armado, derechos humanos, desplazamiento forzado, memoria colectiva, mujer.

### ABSTRACT

Since the escalation of the conflict in the south of the Tolima department in the last decade of the XX century, many displaced women began a process of mourning in search of the claim of their rights. The work developed in the year 2015 in the Granada - Cundinamarca municipality, represented a theoretical and methodological commitment, to determine how do women's experiences promote the diffusion of collective memory and the rebuilding of their social fabric? For this purpose, a descriptive ethnographic research was carried out, which showed as the main finding the need to systematize the testimonies of the victims as the means to preserve their collective memory.

**Keywords:** armed conflict, collective memory, forced displacement, human rights, woman.

### RESUMO

Após a estagnação do conflito que ocorreu no sul do departamento do Tolima na última década do século XX, muitas mulheres deslocadas iniciaram um processo de luto em busca da reivindicação de seus direitos. O trabalho desenvolvido em 2015 no município de Granada - Cundinamarca, representou uma aposta teórico-metodológica para determinar: ¿de que forma as experiências das mulheres promovem a difusão da memória coletiva e a reconstrução de seu tecido social? Para isso, foi realizada uma investigação etnográfica de tipo descritivo, que revelou como principal achado: a necessidade de sistematizar os testemunhos das vítimas, como meio de preservar sua memória coletiva.

**Palavras-chave:** conflito armado, deslocamento forçado, direitos humanos, memória coletiva, mulher.

## Introducción

Este documento surge de una investigación realizada durante el 2015 con mujeres víctimas del conflicto armado, residentes en el municipio de Granada, Cundinamarca; la cual fue motivada como una respuesta frente al desconocimiento sobre la violación de derechos humanos de la que fueron víctimas familias desplazadas del sur del Tolima, que se asentaron en la vereda San Raimundo entre 2005 y 2011.<sup>3</sup>

El municipio de Granada, ubicado en la provincia de Sumapaz sobre las estribaciones de la cordillera oriental, desde la primera década del presente siglo, ha sido un constante receptor de familias desplazadas por la violencia que provienen del departamento del Tolima, población que fue desarraigada por el contexto hostil y de conflicto que sufrieron tres municipios del sur de este departamento —Ataco, Planadas y Rioblanco— durante 2002-2010.

Sobre este contexto surgió la siguiente pregunta problema: ¿de qué manera las historias de vida de las mujeres en situación de desplazamiento en la vereda San Raimundo de Granada, Cundinamarca, facilitan la difusión de su memoria colectiva y la reconstrucción de su tejido social? Se buscó, dando respuesta a la pregunta anterior, resolver el objetivo general de caracterizar la manera en que las vivencias de las mujeres víctimas del conflicto contribuyen al fortalecimiento de la memoria colectiva de la población desplazada y a la re-construcción de su tejido social; lo anterior sumado a los objetivos específicos de identificar, conocer y describir las necesidades, experiencias y roles sociales que tienen lugar en el entramado mujer-desarraigo. Para establecer un acercamiento vivencial a la problemática aquí planteada, se diseñó una metodología de investigación cualitativa con un alcance descriptivo basado en el método etnográfico, apoyado en las siguientes técnicas: observación participante, entrevista y grupos de discusión.

La estructura del documento se divide en cinco apartados: primero, en el marco de los derechos positivos de la mujer durante el siglo XX, se realiza una breve contextualización de la jurisprudencia internacional; segundo, desde la lectura de los derechos humanos aparece el concepto de desplazamiento forzado como una categoría de análisis del problema investigativo; tercero, a partir del relato se presenta la memoria colectiva como una desafío grupal por reconstruir tejido social; cuarto, tiene lugar la apuesta metodológica llevada a cabo con la comunidad;

<sup>3</sup> Según cifras de la Red Nacional de Información (RNI, 2017), entre marzo de 2005 y diciembre de 2011 se asentaron en el municipio de Granada 208 personas desplazadas, correspondiente al 2.63% de las 7927 que llegaron a la provincia del Sumapaz en el mismo periodo. Granada se constituye en el sexto municipio de la provincia con mayor presencia de desplazados, los otros son: Fusagasugá (5338), Sylvania (827), Cabrera (352), Arbeláez (312), Venecia (287), Tibacuy (192), Pandi (172), Pasca (127) y San Bernardo (112).

por último, se presentan los hallazgos y recomendaciones que suscitaron de la investigación.

## Jurisprudencia internacional sobre los derechos de las mujeres: un breve repaso desde el siglo XX

A partir de la primera mitad del siglo XX, el reconocimiento de los derechos de las mujeres ha sido normativizado a través de la jurisprudencia internacional. En 1928 se establece el primer órgano intergubernamental creado para la protección de los derechos de las mujeres: Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), cuyo objetivo principal es formular políticas contra la violencia a la mujer y en pro de la igualdad de género en América (OEA, 2016).

Otros cuerpos políticos de relevancia internacional que han apostado por los derechos de esta población, son: Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW) de 1946, como un organismo derivado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que vela por la igualdad de género y empoderamiento de la mujer (ONU, 2017); Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará” de 1994, la cual ofrece mecanismos de protección contra la violencia a la mujer (OEA, 1995); Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979, cuya finalidad es erradicar efectivamente cualquier forma de discriminación contra la mujer, apoyada en la Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer de 1967 (ACNUR, 2001); Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de 1993, que insta a la necesidad de una aplicación universal a los derechos de las mujeres (ONU, 2008); Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (OP-CEDAW) de 1999, que reconoce la competencia de la CEDAW para recibir comunicaciones que aleguen violación a los derechos de las mujeres y cuya población forme parte de un Estado miembro (ONU, 2010).

Además se habla de igualdad de derechos entre mujeres y hombres, en pactos o tratados como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, preámbulo y artículo 16 (ONU, 2015); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, artículos 3 y 7 (CNDH, 2012); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR) 1966, artículos 3, 6 y 23 (COPREDEH, 2011); Convención Americana de Derechos Humanos “Pacto de San José” de 1969, artículos 4, 6 y 17 (OEA, 2014).

Colombia no podría estar ajena a estos procesos, en 1954 bajo el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), se promulga el Acto Legislativo Número 3 de 1954 sobre la ciudadanía de las mujeres y el derecho político a sufragar en las elecciones, facultad que sería ejercida hasta 1957 (SUIN, 2017a). Por medio del Decreto 1972 de

1933, las mujeres pueden acceder a la educación superior (MEN, 2017); la Ley 28 de 1932 permite a la mujer casada la libre administración de sus bienes (ICBF, 2016a); el Decreto 2820 de 1974 otorgó la patria potestad tanto al hombre como a la mujer (CSJ, 2015); el Decreto Ley 999 de 1988 suprimió la obligación a la mujer casada de llevar el apellido de su esposo (ICBF, 2016b); la Ley 83 de 1931 permitió a las mujeres trabajadoras recibir directamente su salario (SUIN, 2017b); en el Decreto 2531 de 1965 y en la Ley 50 de 1990 se dictan normas sobre sus condiciones laborales (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1990); por último, el artículo 43 de la Constitución, defiende la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, asimismo, alega que la mujer no puede ser sometida a ningún tipo de discriminación (CPC, 1991). La Corte Constitucional (2000), en la Sentencia C-371 expresa la situación histórica de la mujer en Colombia, así:

No hay duda alguna de que la mujer ha padecido históricamente una situación de desventaja que se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad y especialmente a la familia, a la educación y al trabajo. Aun cuando hoy, por los menos formalmente, se reconoce igualdad entre hombres y mujeres, no se puede desconocer que para ello las mujeres han tenido que recorrer un largo camino. Baste recordar que bien entrado el siglo veinte, las mujeres en Colombia tenían restringida su ciudadanía, se les equiparaba a los menores y dementes en la administración de sus bienes, no podían ejercer la patria potestad, se les obligaba a adoptar el apellido del marido, agregándole al suyo la partícula “de” como símbolo de pertenencia, entre otras limitaciones. (p. 56) En efecto, el proceso de reivindicación de los derechos de las mujeres, en el ámbito regional, nacional o global, ha sido un arduo trabajo histórico dirigido por su misma población, quienes al pasar de los años han ganado más espacios en diferentes esferas de la sociedad. En el contexto colombiano, los mayores avances se ubican después de la asamblea constituyente de 1991, cuando los derechos de las mujeres obtuvieron relevancia constitucional. En relación con el caso de las mujeres de Granada, ellas también han sufrido la negación de sus derechos e integridad, situación que ha conllevado a su organización en pro de su memoria colectiva y de hacer frente a la vulnerabilidad de su contexto, dinámicas que solo han sido posibles a través del liderazgo y trabajo comunitario.

Es por ello que en el campo teórico se hizo uso de unas categorías de análisis desde donde se apoyó el proceso de intervención en la comunidad —desplazamiento forzado y memoria colectiva—, las cuales se presentan en los siguientes apartados, ofreciendo una proximidad entre estas y los derechos humanos.

## **Desarraigo, el caso de las mujeres de Granada**

En el marco del conflicto, un gran número de personas fueron desplazadas por el ambiente hostil característico en el sur de Tolima<sup>4</sup>, muchas de estas mujeres fueron separadas de su familia y afectadas en su dignidad, después de ser desarraigadas de sus condiciones de vida. Con esto se consuma una clara violación de los derechos humanos, según García (2002): “Los derechos humanos se consagran —se reconocen, se atribuyen, se tutelan: como se prefiera— en tanto el sujeto es persona, ser humano, mujer, varón, sin otro título que lo abarque o lo mejore, que lo exalte o lo distinga” (p. 31). A esta población se le desconoció su condición de seres humanos, las mujeres fueron víctimas de dicha vulneración al no reconocer su dignidad como personas.

La trascendencia de los derechos humanos no permite discusión, por el contrario, se convierten en el andamiaje que sostiene toda sociedad; siendo más ambicioso, puede decirse que es la estructura fundamental de cualquier Estado, tomando a Carbonell (2001): “En los Estados democráticos, los derechos se han convertido en una escala de evaluación de la legitimidad de los poderes públicos” (p. 325). Entonces ¿por qué en los Estados democráticos se vulneran los derechos humanos? ¿Lo anterior, sería una ambigüedad del lenguaje jurídico?

En el contexto de conflicto que se vive en Colombia, los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario (DIH), representan un complemento encaminado a la protección de la condición humana. El objetivo fundamental de los derechos humanos es reafirmar la dignidad de las personas en sus relaciones y frente al Estado, garantizando cualidades constitutivas en todos los seres humanos sin diferencia alguna. Por su parte, el DIH tiene como objetivo proteger a la población que es o ha sido víctima de conflictos armados (Benavides, 2003). Aunque la población estudiada para esta investigación fue víctima en el marco del conflicto armado vivido en su región de origen, la apuesta teórico-metodológica apuntó hacia la visibilidad de las experiencias de las mujeres como una

---

4 De acuerdo con el informe “Dinámicas del conflicto armado en Tolima y su impacto humanitario” de la Fundación Ideas para la Paz (2013), el conflicto se ha centrado en el suroccidente del departamento, en especial, en la zona del cañón de Las Hermosas —antiguo baluarte y escondite de las FARC—, que desde el 2010 sufrió las arremetidas de la Fuerza Aérea y el Ejército, en cabeza de la Fuerza de Tarea del Sur del Tolima. En la zona hacían presencia las FARC: Frente 21, Columna Móvil Miller Salcedo, Columna Móvil Alirio Torres y Columna Móvil Héroes de Marquetalia; Paramilitares: Bloque Tolima (AUC; 1999-2005), Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio Antioqueño (ACMM; 1997-2006), y últimamente bandas criminales. Según la misma entidad, entre 2000 y 2012 se reportaron 201 479 desplazados, de los cuales el 60% eran de la región suroccidental: Ataco 21%, Rioblanco 14%, Chaparral 8%, Planadas 5%, Rovira 5%, Coyaima 4% y San Antonio 3% (FIP, 2013).



expresión de inconformismo frente al resquebrajamiento de su condición humana, es decir, se realizó una lectura desde la perspectiva de los derechos humanos más allá del conflicto.

Sobre este panorama, tiene lugar el desplazamiento forzado como uno de los crímenes de lesa humanidad tipificado por el Estatuto de Roma, artículo 7 “Deportación o traslado forzoso de población” (OEA, 2000), crimen del cual fue víctima la población proveniente del sur del Tolima. Para esta investigación no se asumió a las mujeres *solamente* como víctimas del conflicto armado, por el contrario, se entendieron como víctimas generales en el marco de una serie de violaciones constantes a sus derechos humanos. Para exponer esto, vale la pena traer a Aponte (2005):

Pero el hecho real es que en Colombia se trata de un escenario extremadamente confuso en el cual no es de ninguna manera fácil distinguir acciones en conflicto armado y acciones por fuera de él. Por ejemplo, si se produce el desplazamiento de un grupo de personas que habitan un territorio en el cual es lucrativa la siembra de productos ilegales, y quienes lo hacen son actores a su vez involucrados en escenarios de conflicto armado, o de disputas territoriales, en estricto sentido no se trata de una infracción al derecho humanitario; pero se trata, en todo caso, de un desplazamiento forzado, que es un crimen internacional y que hace parte de lo que se puede denominar el “núcleo duro de derechos humanos. (p. 109) Desde esta perspectiva, las mujeres requieren protección de sus derechos, no solo como víctimas del conflicto, sino también como víctimas en general. Con base en ello, hablar de desplazamiento implica complejizar un fenómeno que perjudica o pone en peligro varias cualidades propias del ser social, al decir de Bello (2000) sobre cómo el perjuicio a las mujeres extralimitó sus condiciones materiales:

Los aspectos psicosociales y culturales del desplazamiento son el eje sobre el cual se hace posible cualquier intento de remediar daños, de reconstruir identidades y tejido social, de dignificar a la población, en su mayoría errante y anónima, que ha sufrido el despojo de sus tierras, de sus pertenencias y de la esencia de su ser social. (p.17) Surge la necesidad de atender esos aspectos psicosociales y culturales presentes en su dignidad, visibles desde un enfoque de género, según Álvarez (2014):

Los estudios de género buscan analizar cómo se configura el fenómeno mujer o el fenómeno hombre, en qué dinámicas, en qué tipo de relaciones, en qué procesos educativos y formación de hábitos se va naturalizando un modo particular de ser humano llamado mujer u hombre. (p. 70) Dinámicas, relaciones, procesos y hábitos que se han fragmentado debido a la falta de integración de su cultura tradicional campesina, la cual se ve inmersa en un

nuevo territorio receptor donde reinan otras prácticas culturales que al unísono configuran el sujeto llamado mujer.

En los estudios sociales, la dimensión del género da valor y reivindica cualquier opción de vida, buscando garantizar su trasegar en la sociedad. Para el caso de las mujeres víctimas del conflicto, su alternativa de vida en el desarraigo debe propender hacia la defensa de sus saberes colectivos, los cuales están enmarcados en su identidad de género. Para Lamas (2007) el género es una construcción cultural que posibilita la interpretación del mundo desde diversos roles sociales, que generalmente se limitan por una suerte de prohibiciones simbólicas, siendo este el caso de las mujeres desplazadas del Tolima, quienes personifican los roles de madre, campesina, trabajadora y líder comunitaria, que en comunidad construyen memoria.

En resumen, en la población desplazada tuvo lugar una suerte de secuelas que no se limitaron a su condición de desarraigo, es decir, a raíz del desplazamiento aparecieron otras consecuencias —psicosociales y culturales— que se hicieron necesarias indagar. Desde esta mirada, la comunidad reclama el reconocimiento de su memoria colectiva como un derecho taxativo de su condición humana, la cual se encuentra ligada a una perspectiva de género que representa un constructo sociocultural permeado por tradiciones, roles, expresiones, territorios, dinámicas, cosmovisiones, entre otras, que las define como mujer sujeto de derechos, con tradiciones culturales e históricas.

### **Memoria colectiva: una apuesta por construir desde los recuerdos**

En el ámbito de los derechos humanos, la memoria aparece como una necesidad de la población víctima por conservar su historia viva, reproducir sus vivencias, compartir sus experiencias y sus recuerdos individuales, hasta alcanzar un macro recuerdo colectivo; este proceso solo es posible en el marco de una comunidad que las identifica, de un entramado social en constante cambio, pero que en conjunto constituyen memoria colectiva.

En el concepto desarrollado desde la primera mitad del siglo XX, se establece una diferencia entre este y la memoria histórica; así, la segunda se podría definir como los acontecimientos que recrean la historia nacional, pero la memoria colectiva es más compleja de precisar, debido a que se restringe a un grupo más limitado con características particulares que se afianzan en el tiempo y en el espacio. Las historias de vida de la población desplazada responden a una memoria minimizada que se fortalece con el transcurrir del tiempo y la variación del territorio, memoria que adquiere relevancia en la comunidad que interactúa cotidianamente con sus recuerdos. Para Halbwachs (2004), la memoria colectiva difiere de la histórica en dos aspectos:

Es una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, ya que del pasado sólo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. Por definición, no va más allá de los límites de este grupo. [...] De hecho, es difícil decir en qué momento ha desaparecido un recuerdo colectivo, y si ha salido del todo de la conciencia del grupo, porque precisamente basta con que se conserve en una parte limitada del cuerpo social para que podamos volver a encontrarlo en cualquier momento. Existen, en efecto, varias memorias colectivas. Es el segundo rasgo por el que se diferencian de la historia. (p. 84) Corriente que en el contexto del desarraigo obtiene protagonismo, se expresa en un ejercicio por dominar recuerdos colectivos que aún están presentes en el grupo social, el cual, mediante procesos complejos de pensamiento, concreta relaciones y experiencias que configuran la memoria de las comunidades desplazadas. Existe en las mujeres, por ejemplo, tradiciones, roles, configuraciones, representaciones e imaginarios que han sido transmitidos por medio de la oralidad y que se conservan en los integrantes del grupo, quienes a pesar de su fragmentación conservan ciertas tradiciones que los fortalece como colectividad.

Siguiendo con Halbwachs (2004), la memoria de una sociedad recompone su pasado hasta donde alcanzan los recuerdos de los grupos por los que está compuesta. En medio del conflicto, se combinan una serie de subjetividades que formen parte íntegra del grupo, y que en el ejercicio social determinan procesos de memoria colectiva. Es así, como en el exilio las comunidades se organizan en un nuevo territorio, el cual configura un escenario donde convergen diversos recuerdos que generan identidad al compartir ciertas cualidades humanas que los reconoce como grupo social.

Desde esta mirada se debe indicar lo expuesto por Betancourt (2004): “La memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido este no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia” (p. 126). Entonces, la voz de las mujeres representa las subjetividades que son posibles a través de la experiencia, la cual está vigente en la memoria de la población, sin importar la linealidad del tiempo y el desarraigo al cual han sido forzadas.

La memoria colectiva no se anquilosa en un solo espacio temporal y geográfico, por el contrario, se desenvuelve en escenarios alternos donde convive el grupo social sobre el territorio, en donde se generan lazos que construyen experiencias a partir de los recuerdos, sin importar que este sea su lugar de origen o de confinamiento; así, al decir de Mendoza (2005):

Al igual que el tiempo, el espacio contiene acontecimientos y construye recuerdos, puesto que es en los lu-

gares donde las experiencias se guardan, sea en los rincones, en los parques, en los cafés o en cualquier otro sitio donde los grupos viven su realidad y allí dan significado a sus experiencias. (p. 6) Por consiguiente, en la situación de desarraigo perduran los recuerdos de la población desplazada, memorias que generan significado en la identidad de roles sociales en medio de un entramado cultural permeado por el pasado, pero que cobra validez en el presente, en este caso desde la territorialidad de Granada donde las mujeres viven su realidad.

Los recuerdos generan memoria y esta adquiere una notable importancia en la vida social de las personas, se expresa en un proceso continuo de vivencias e intercambio de experiencias que afianzan el trasegar de un grupo social, en este caso, de las poblaciones campesinas provenientes del sur del Tolima, quienes ahora comparten una nueva geografía sin dejar de lado su historicidad. Este hecho se vale de lo trazado por Larraín (2001), quien presenta a los humanos como seres históricos, dado que viven en una dimensión temporal, y como seres territoriales, puesto que organizan su vida en espacios físicos donde reproducen sus expresiones. Como resultado de esta articulación, las personas producen vivencias y reproducen recuerdos que contribuyen a la configuración de la memoria colectiva de la población.

Definir la memoria colectiva implica el reconocimiento de las experiencias de los sujetos, sin menoscabar el poderío de sus recuerdos en la construcción de estas. Se establece un desafío grupal donde convergen aspectos, tanto del pasado como del presente, que conjugados construyen colectividad; así, la memoria colectiva “es esa construcción de voluntades humanas que trata de construir un sentido del presente a través de las palabras y las imágenes, y que se permite dibujar el pasado desde la necesidad de la comprensión del presente” (González y Reyes, 2012, p. 88), es un escenario crítico donde los integrantes de una comunidad modifican su presente a través del correlato de las experiencias del pasado.

La memoria colectiva es un escenario estratégico para la articulación entre pasado y presente; así, según Bellelli (1999), se estructura en una aproximación sistemática al pasado, la cual asume tanto dinámicas sociales generales como procesos personales. Aunque en medio del conflicto las víctimas sufren afectaciones diferenciales de acuerdo con su condición social, son las mujeres quienes soportan una mayor fractura en su tejido social debido a que encarnan la base emocional de sostenimiento y manutención del hogar, aun así, es esta misma población la encargada de reivindicar sus derechos, y entre estos, la memoria colectiva como la esencia fundamental que las identifica y diferencia dentro de su comunidad. Las experiencias del pasado ahora circulan en los saberes del presente, “El término memoria colectiva, por su parte, aspira a dar cuenta de las formas de conciencia del pasado compartidas por

un grupo social en el presente” (Aravena, 2003, p. 92). En síntesis, la memoria colectiva es un reconstrucción de la identidad social, desde la unión de subjetividades que se trenzan en el ejercicio de lo cotidiano, de aquellas mujeres que en la lejanía de sus tierras reclaman por medio de sus historias de vida la dignificación de su ser.

En consecuencia, en el marco de los derechos humanos tiene lugar una conexión entre desplazamiento forzado y memoria colectiva, entendiendo esta última como un proceso complejo de organización del presente con sentido en el pasado que requiere la participación de la comunidad desplazada para no distanciarse de sus tradiciones; por ello, el entender las condiciones en las cuales se trenza esta conexión, motivó una apuesta vivencial que tuvo como protagonistas a mujeres víctimas del conflicto.

## Mujeres víctimas del conflicto en la vereda San Raimundo

*Nos amenazaron, yo sentí mucho miedo y vendí los animales a como me los quisieran pagar, le eché candado a la casa y con el dolor más grande dejé la finca y me despedí de mis vecinos, que al igual que yo también se fueron de la vereda*

Mujer desplazada de Ataco, Tolima

La metodología utilizada en la investigación fue cualitativa con un enfoque descriptivo basado en el método etnográfico, se asumió esta metodología con el propósito de determinar la manera en que las vivencias de las mujeres promueven la difusión de su memoria colectiva y la reconstrucción de su tejido social; además, con la etnografía se logró obtener datos cualitativos relacionados con la realidad que vivieron y viven las mujeres, el enfoque permitió también la lectura de las prácticas de las mujeres dentro de su contexto:

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. (Pérez, 1994, p. 284) A través de esta metodología se alcanzó un acercamiento a sus historias de vida: “La investigación etnográfica se propone descubrir las estructuras y sistemas dinámicos característicos de los hechos observados en los procesos humanos y sociales. El método que se aplica en estos estudios corresponde a la realidad observada” (Chica, 2004, p. 23). Aquí el reto fue entender cómo después de ser desarraigadas de sus raíces, lo vivido influye en sus dinámicas de socialización del presente, en este caso, en el municipio de Granada.

Utilizar lo cualitativo cobró toda fuerza para el propósito de la investigación, debido a que buscó describir

el contexto observable en la cotidianidad de las mujeres, aquello que se hizo visible a través de sus expresiones, relatos, narrativas y que respondió necesariamente a sus historias de vida. Así lo describe Castillo (2005):

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales —entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 51) Por lo anterior, se aplicó la investigación cualitativa haciendo uso de las siguientes técnicas para su abordaje: observación participante (matriz de observación), grupos de discusión (matriz textual) y entrevista abierta (formato de transcripción).

El escenario que sirvió como referente empírico fue el “hogar grupal” de la vereda San Raimundo, al cual se accedió con el apoyo de las profesionales de la “Casa de la mujer” del municipio de Granada, en especial, con las trabajadoras sociales del programa de enlace de víctimas para el conflicto. Para llegar al lugar de encuentro era necesario ingresar por la cabecera municipal, y desde allí abordar un transporte vehicular particular hasta el centro de la vereda. Durante las sesiones de campo no se presentaron inconvenientes, el trabajo se ejecutó según lo planeado. La implementación de las técnicas se describe a continuación.

### Observación

Se desarrolló en el 2015 (de febrero a noviembre, entre las 2 y las 6 p.m., de cada viernes) dentro del “hogar grupal” de la vereda San Raimundo del municipio de Granada, ubicado en el salón comunal de San Raimundo, el cual se encuentra administrado por la alcaldía de Granada y cuyos alrededores son en su mayoría rurales. Las participantes eran mujeres madres cabeza de familia, víctimas del conflicto, mayores de edad, aproximadamente asistían entre 25 y 30 mujeres a cada sesión, dentro de la asistencia también se encontraban las trabajadoras sociales del proyecto, las cuales cumplían el rol de apoyo y orientación en el grupo. La estrategia fue observar a las mujeres cuando compartían en grupo: talleres, actividades, granjas integrales, ferias empresariales, deportes, almuerzos colectivos, la evidencia se escribió en la matriz de observación. Con esta técnica se buscó identificar las necesidades, representaciones y transformaciones de los roles de las mujeres como víctimas del conflicto; luego de su implementación se planteó la siguiente síntesis:

- Las mujeres hacen uso de sus historias de vida para compartir en grupo, demuestran una actitud alegre, con confianza y familiaridad.
- El “hogar grupal” sirve de encuentro en sus tiempos libres, el espacio es utilizado para afianzar sus lazos de

amistad o empatía, se le da prevalencia a actividades espontáneas de socialización y al trabajo en equipo. Mientras unos grupos cocinaban, otros jugaban parques, tejían a mano, practicaban aeróbicos, hacían danza dirigida o simplemente descansaban. Los grupos se alternaban las actividades cada viernes.

- Las mujeres desarrollan su creatividad por medio de la realización de talleres teórico-prácticos (agricultura, emprendimiento, cocina, costura, fomi, muñecos, alfabetización), los cuales eran dirigidos por mujeres líderes de la misma comunidad y se realizaban conjuntamente después de compartir la comida. La actitud de las participantes era animada y con disposición para realizar los talleres. Para su realización, se llevaba control de asistencia, participación y cumplimiento, el cual era evaluado asignando tareas y compromisos para la casa.
- Las mujeres se empoderan de saberes prácticos que les ayudan a afianzar su autonomía laboral, lo que se evidenció por medio de la realización de las tareas y la propuesta de nuevas temáticas o estrategias para mejorar su productividad en el mundo laboral.

### **Grupos de discusión**

Se citaron cuatro grupos de diez mujeres cada uno, con los cuales se realizó una entrevista grupal durante 60 minutos y un segundo encuentro donde se socializaron las respuestas dadas a las preguntas orientadoras. Los criterios de selección fueron: mujeres entre 30 y 50 años, madres cabezas de hogar a cargo de hijos menores de edad, desplazadas por el conflicto vivido en el sur del Tolima. Con la técnica se buscaron variantes de respuesta a los tres objetivos específicos de la investigación (identificar, conocer y describir). Su ejecución arrojó los siguientes resultados:

- Expresan con dolor los recuerdos que les dejó el conflicto.
- Se asumen como población víctima en situación de desplazamiento.
- Consideran al municipio de Granada y la vereda San Raimundo como un escenario en conjunto que les brinda una nueva oportunidad para recuperar parte de sus tradiciones.
- Declaran que en la provincia de Sumapaz se viven dinámicas propias de la guerra.
- Se reconocen como el bastión económico y emocional de la familia.
- Alegan la poca ayuda del Estado ante el fenómeno del desplazamiento.
- Entienden que, para alcanzar mejores condiciones de vida para ellas y sus familias, deben ser laboralmente autosuficientes.

### **Entrevista**

Se utilizó la entrevista como una técnica que contribuyó a escuchar el testimonio desde el relato de sus historias de vida. Se tomó como muestra poblacional a diez mujeres, desplazadas y habitantes de San Raimundo. La técnica se desarrolló en tres fases que tuvieron como antesala la elaboración de las preguntas: primero la selección de las participantes; segundo el encuentro; tercero la transcripción y análisis de lo conversado. De los resultados de la entrevista se pudo concluir que:

- Las mujeres transitan con dolor su duelo, en sus discursos se evidencia impotencia, rabia, frustración e incluso culpabilidad por lo sucedido.
- Sienten un vacío tras la pérdida de sus esposos y demás familiares.
- Han sentido rechazo e indiferencia por gran parte de la sociedad.
- No están satisfechas económica y socialmente con las labores ahora realizadas.
- Prefieren trabajar en labores propias del campo, así sean mal remuneradas.
- Expresan el deseo de conocer la verdad sobre lo sucedido con algunos seres queridos.
- La mayoría tienen el anhelo de volver a sus tierras.
- Exigen justicia penal para los responsables de su desplazamiento.
- Consideran fundamental que los otros conozcan su historia para que los hechos no se repitan.

Con base en los relatos y experiencias extraídos en la implementación de las tres técnicas, se encontraron una serie de coincidencias presentes en los resultados, entre estas, los hechos de violencia más recurrentes de los que fueron víctimas las mujeres son: amenazas, muertes de seres queridos, desplazamiento, despojo de bienes y pertenencias, reclutamiento forzado y desapariciones. Por otro lado se encuentra la importancia de las historias de vida como parte fundamental en la constitución de identidad de las mujeres, las protagonistas delegan culpabilidad por acción u omisión de agentes del Estado, los recuerdos como una realidad del pasado que se niegan a olvidar, el territorio de Granada y San Raimundo se constituyen en escenarios de afianzamiento de saberes en colectivo, la población espera la finalización del conflicto para con ello volver a sus tierras, las mujeres se empoderan en su rol social de trabajadoras, agentes de productividad e independencia económica, la familia se constituye como el baluarte fundamental de su existencia y el tránsito de la memoria en la consolidación de colectividades.

Estas simultaneidades implican que existió uniformidad en los resultados arrojados por las tres técnicas, en las cuales hubo un marcado interés por socializar sus experiencias en pro de la reconstrucción de su memoria colectiva, lo anterior desde el empoderamiento de roles

que las fortalecen como grupo social, político y productivo; además, determina que los relatos se encuentran permeados por los recuerdos y experiencias que aún tienen validez en la subjetividad de las mujeres.

### **Hallazgos y recomendaciones**

Como vestigio de esta investigación, se puede concluir que el testimonio de las mujeres responde a las violaciones de derechos humanos de que fueron víctimas, pero estos relatos contribuyen en dinámicas colectivas que las fortalecen en su tejido social. En efecto, las protagonistas expresan por medio de sus historias de vida, los anhelos por superar el duelo de sus pérdidas, tanto espirituales como físicos, propósito que se forja en comunidad con otras mujeres que han sufrido en igual medida las huellas de la guerra. Estos deseos, aunque tienen su génesis en el conflicto vivido en el sur del Tolima, se consolidan en la territorialidad de Granada, en especial, en la vereda San Raimundo.

La otredad desempeña un papel fundamental en la construcción de identidades. Si bien las mujeres no se separan de su subjetividad por el solo hecho de cambiar de un espacio geográfico a otro, sí se generan dinámicas alternas de empoderamiento donde los otros cobran relevancia al ser reconocidos como diferentes por su riqueza social y cultural, que les permite crecer a todos en comunidad. En específico, de los habitantes originarios del municipio, de la población que no es desplazada de la región o de aquellos que nunca se han topado de cerca con los avatares de la guerra, pero que al unísono construyen comunidad.

Desde su propia narración, el testimonio de las mujeres permitió conocer una parte de la verdad de los hechos, enunciar y hacer visible el daño que ocasionó el conflicto en su dignidad; asimismo, la violación de los derechos humanos implica la inoperancia del Estado Social de Derecho, visión que es expresada por las propias mujeres. En relación con la reconstrucción de su tejido social, no obstante, el desarraigo generó una ruptura en su comunidad, también se demostró un deseo por hacer colectividad en otro contexto y con los suyos, fue aquí donde adquirieron relevancia aspectos como los recuerdos, las identidades y las experiencias en la construcción de nuevas dinámicas de convivencia.

La memoria colectiva encontró en los recuerdos un mecanismo de difusión, situación que se pudo vislumbrar en las narrativas que hacen sobre su pasado, el cual es compartido a pesar de que genera sentimientos encontrados en gran parte de las protagonistas. Igualmente, las experiencias compartidas en el “hogar grupal” demuestran el deseo por no perder su memoria, al contrario, existe un esfuerzo por transmitir esos saberes a los más jóvenes, por ejemplo, el trabajo en el campo. Al mismo tiempo, las identidades configuran un rescate de la memoria colectiva, las mayores no quieren que se pierdan las costumbres

que las identifica dentro de una gran familia, razón por la cual afianzan su identidad defendiendo vínculos comunes en el grupo, por ejemplo, cocinar y compartir los alimentos.

Al analizar la experiencia, es posible entender que la necesidad más imperante de estas mujeres es establecerse laboralmente para generar mejores ingresos que contribuyan al bienestar propio y de sus familias, estabilidad laboral que representa la cultura del agro presente aún en las actividades diarias que realizan, las cuales no se separan de esa tradición intrínseca que las define como campesinas. De esta manera, los roles sociales que identifican a las mujeres son: madre, cabeza de hogar, sostén económico de la familia, trabajadora, emprendedora, campesina, estudiante, líder socio comunitaria.

En cuanto a las afectaciones propias que sufrieron las mujeres, estas fueron vulneradas en su tejido social debido al quebrantamiento de sus derechos. Como consecuencia de los hechos derivados del conflicto, se generó fragmentación de las familias, pérdidas económicas, sufrimiento emocional, ruptura de su cultura, cambios en la ejecución de roles, desarraigo y la obligación de someterse a otras prácticas en un contexto extraño, aunado a la carencia de políticas públicas que respondan a las necesidades planteadas por las mujeres. De igual modo, se halló que las mujeres carecen de un acompañamiento jurídico y psicosocial que les permita hacer visible su testimonio y la vulneración de sus derechos, dentro del municipio no se identificaron escenarios institucionalizados que promuevan la difusión de la memoria colectiva. Con el afán de contrarrestar la fragilidad de la memoria, surge la necesidad de sistematizar los relatos de las víctimas, puesto que sus experiencias son la única garantía de la perdurabilidad de su historia.

Por lo anterior, las apuestas políticas, investigativas, académicas e incluso pedagógicas, podrían indagar sobre líneas de investigación que exploren el fenómeno del desplazamiento en el municipio de Granada. Pueden aparecer líneas como: enfoque de género, derechos de las mujeres, dinámicas socioculturales en el desarraigo, memoria colectiva e identidad, pedagogía de los derechos humanos, territorio, desplazamiento y escuela, empoderamiento de las mujeres, entre otras, que examinen sobre la relación que se teje entre derechos humanos y mujeres desde la espacialidad de Granada.

Al mismo tiempo, aparecieron unos interrogantes que giran en torno la importancia de generar espacios comunitarios para las mujeres y promover acciones tendientes a la recopilación de sus experiencias, tanto desde la institucionalidad del Estado como fuera de este: ¿qué tipo de alcances tiene el testimonio de las mujeres en la conexión violencia de género-derecho a la verdad?, ¿cómo podría la articulación entre mujer-empoderamiento originar estrategias de autosuficiencia económica en la población desplazada?, ¿en qué sentido las historias de vida de las

mujeres pueden dinamizar prácticas demandantes de la memoria histórica?, ¿de qué forma las políticas públicas reproducen imaginarios colectivos que legitiman la reducción del derecho a la verdad de la población violentada?, ¿desde qué enfoque productivo se puede establecer un trabajo comunitario que centre su análisis en las necesidades de las mujeres desarraigadas? Son interrogantes que germinaron de la investigación y que pueden ser debatidos en posteriores trabajos.

Por consiguiente, en la población víctima existe la necesidad de que las mujeres logren empoderarse sociopolíticamente para re-construir su tejido social y difundir su memoria colectiva, para así garantizar acceso a la justicia y a las medidas de reparación; lo anterior, apoyado en una intervención certera del Estado que debe hacer mayor presencia en el territorio y apostar por un efectivo acompañamiento a esta comunidad. Se alegan mayores mecanismos gubernamentales que faciliten la participación de las víctimas, en correspondencia con el título IX de la Ley 1448 de 2011, en especial, el primer capítulo “De la participación efectiva y los espacios de participación de las víctimas” (Ministerio del Interior, 2012), haciendo énfasis en el artículo 264 sobre las mesas de participación, en este caso, desde el municipio de Granada.

Se planteó acercar este trabajo a la institucionalidad del municipio, debido a que proyecta una serie de incertidumbres sobre las relaciones que trenzan las mujeres en comunidad desde sus voces, testimonios e historias de vida en medio del conflicto. Por lo anterior, se propuso el desarrollo de un proyecto edu-comunitario sobre los derechos humanos con mujeres de la vereda San Raimundo, el cual busca la articulación —una vez se consolide— entre la “Casa de la mujer y centro integral para restablecer los derechos” de la Alcaldía de Granada, con “el hogar grupal” de la vereda San Raimundo.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (21 de abril de 1990). Ley 50 de 1990. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=281>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2001). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2001/0031> (2017, 20 de abril).
- Álvarez, A. (2014). *Los discursos otros, críticas al universalismo occidental*. Bogotá D.C.: Ediciones Desde Abajo.
- Aponte, A. (2005). Estatuto de Roma y procesos de paz: reflexiones alrededor del “proyecto de alternatividad penal” en el caso colombiano. En Woischnik, J. (Ed.). *Temas actuales del derecho penal internacional*. (pp.83-116). Berlín: Konrad-Adenauer-Stiftung E.V.
- Aravena, A. (2003). El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. *Estudios Atacameños*, 26, 89-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-10432003002600010>
- Bellelli, G. (1999). Emoción y memoria colectiva. El recuerdo de acontecimientos públicos. *Psicología política*. 18, 101-124.
- Bello, M. (2000). Impactos psicosociales del desplazamiento y estrategias de intervención. En M. Bello, E. Martín y F. Arias (Eds.), *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. (pp.15-27). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Benavides, J. (2003). *Nociones de derechos humanos y de derecho internacional humanitario*. Medellín: Señal Editora.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Torres, A. Jiménez (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (pp.123-134). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carbonell, M. (2001). *Los derechos en la era de la globalización*. Ciudad de México: Porrúa.
- Castillo, M. (2005). *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. La Paz: Plural Editores.
- Chica, F. (2004). *Etnografía e investigación comunitaria*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2012). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y su Protocolo Facultativo*. Ciudad de México: CNDH.
- Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos (COPREDEH). (2011). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado de <http://www.aprodeh.org.pe/documentos/marco-normativo/legal/Pacto-Internacional-de-Derechos-Civiles-y-Politicos.pdf>
- Constitución Política de Colombia (CPC). (1991). Artículo 43.
- Corte Constitucional. (2000). Sentencia C-371/00. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2000/C-371-00.htm>
- Corte Suprema de Justicia (CSJ). (2015). Decreto 2820 de 1974. Recuperado de <http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/mujer/mujer/Leyes%20Mujer%20PDF/DECRETO%202820%20DE%201974.pdf>
- Fundación ideas para la Paz (FIP). (2013). *Dinámicas del conflicto armado en Tolima y su impacto humanitario*. Recuperado de [http://archive.ideaspaz.org/images/DocumentoMonitoreo\\_ConflictoArmado\\_Tolima\\_Julio2013.pdf](http://archive.ideaspaz.org/images/DocumentoMonitoreo_ConflictoArmado_Tolima_Julio2013.pdf)
- García, S. (2002). *Los derechos humanos y la jurisdicción interamericana*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, M. y Reyes, I. (2012). Acontecimientos y personajes de México en la memoria colectiva de los ciudadanos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(1), 83-109.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016a) (ICBF). Ley 28 de 1932. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0028\\_1932.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0028_1932.htm)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016b) (ICBF). Ley 999 de 1988. Recuperado de: [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto\\_0999\\_1988.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0999_1988.htm) (2017, 21 de abril).

- Lamas, M. (2007). El género es cultura. En Bragança de Miranda. (Ed). *V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mendoza, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Athenea Digital*, 8, 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.217>
- Ministerio del Interior (2012). *Ley de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Decreto 1972 de 1933. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102983\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102983_archivo_pdf.pdf) (2017, 21 de abril).
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1995). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)*. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/convencion\\_belem\\_do\\_para.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf) (2017, 20 de abril).
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2000). *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*. Recuperado de [https://www.oas.org/36ag/espanol/doc\\_referencia/Estatuto\\_Roma.pdf](https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/Estatuto_Roma.pdf) (2017, 25 de abril).
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2014). *Convención Americana de Derechos Humanos (Pacto de San José)*. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B-32\\_Convencion\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf) (2017, 20 de abril).
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2016). *Estatuto de la Comisión Interamericana de Mujeres*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/CIM/docs/CIMStatute-2016-ES.pdf> (2017, 20 de abril).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2009). *La eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución 7/24. Recuperado de [http://ap.ohchr.org/Documents/S/HRC/resolutions/A\\_HRC\\_RES\\_7\\_24.pdf](http://ap.ohchr.org/Documents/S/HRC/resolutions/A_HRC_RES_7_24.pdf) (2017, 20 de abril).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2010). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado de [https://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo\\_web.pdf](https://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf) (2017, 20 de abril).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Comisión de la condición jurídica y social de la mujer*. Recuperado de: <http://undocs.org/es/E/CN.6/2017/2> (2017, 20 de abril).
- Pérez, G. (1994). Técnicas de investigación en educación social. En J. Sáez (Ed.). *El Educador Social*. (pp.277-304). Murcia: Universidad de Murcia.
- Red Nacional de Información (RNI). (2017). *Unidad para las víctimas*. Recuperado de <http://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento>
- Sistema Único de Información Normativa-Juriscol (SUIN). (2017a). Acto Legislativo Número 3 de 1954. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1825652>
- Sistema Único de Información Normativa-Juriscol (SUIN). (2017b). Ley 83 de 1931. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1627577>



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
ANDO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación científica

# La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad<sup>1</sup>

The investigation participating action: an opportunity for the transformation of the chair of peace in the university

A ação participante da investigação: uma oportunidade para a transformação da cadeira de paz na universidade

**Francy Yamile Tatar Garnica<sup>2</sup>**

**Jorge Enrique Vargas González<sup>3</sup>**

**Para citar este artículo:** Tatar, F. y Vargas, J. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 40-53.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12716>

**Fecha de recepción:** 13 de noviembre de 2017

**Fecha de aprobación:** 16 de febrero de 2018

1 Avances de proyecto de investigación en curso: “Los jóvenes universitarios se transforman en constructores de paz”. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales - CINDE. Línea de investigación: Política Pública y Programas en niñez y Juventud.

2 Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales - CINDE. Docente Catedrática de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. Correo electrónico: [fytatarg@libertadores.edu.co](mailto:fytatarg@libertadores.edu.co)

3 Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales - CINDE. Director en la Línea Políticas Públicas del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: [jorvargas@gmail.com](mailto:jorvargas@gmail.com)



## RESUMEN

Este artículo es una revisión de los principios fundamentales de la investigación acción participante (IAP) en el marco del paradigma sociocrítico. Aborda la fundamentación conceptual de esta metodología, su alcance y los procedimientos usuales desde la perspectiva de sus representantes teóricos más significativos. Investigar desde el paradigma sociocrítico implica intrínsecamente un compromiso político, social, por la justicia, la equidad y la paz. Desde la historia de la IAP, se verá que este método implica la promoción de transformaciones sociales o educativas, por lo cual es definido como un proceso que no solo busca comprender y generar conocimiento, sino que también espera suscitar cambios cultivados por y con los actores involucrados. Sus principios exaltan la naturaleza inductiva, dialógica e ideográfica del conocimiento; además, establecen una relación inseparable de la teoría y la práctica. Los procedimientos planteados por diferentes autores siempre implican fases recursivas de acción-reflexión-acción, un bucle abierto en permanente movimiento. A la postre, se verá que este tipo de investigación representa una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz, lo que permitirá visualizar las posibles aplicaciones del método en el contexto universitario.

**Palabras clave:** generación de conocimiento, investigación acción participativa, transformación social.

### ABSTRACT

This article is a review of the fundamental principles of Participatory Action Research (PAR) within the framework of the socio-critical paradigm. It addresses the conceptual foundation of this methodology, scope and the usual procedures from the perspective of its most significant theoretical representatives. Investigating from the socio-critical paradigm intrinsically implies a political, social commitment, for justice, equality and peace. From the history of the PAR, this method involves the promotion of social or educational transformations, so it is a process that not only seeks and generates knowledge, but also hopes to arouse changes cultivated by and with the actors involved. Its principles exalt the inductive, dialogical and ideographic nature of knowledge; in addition, an inseparable relationship between theory and practice. The procedures proposed by different authors, always involve the recursive phases of action-reflection-action, an open loop in permanent movement. In the end we will see that this type of research represents an opportunity for the transformation of the chair of peace, which will allow to visualize the possible applications of the method in the university context.

**Keywords:** knowledge generation, participatory action research, social transformation.

### RESUMO

Este artigo é uma revisão dos princípios fundamentais da Pesquisa de Ação Participativa (PAP) no âmbito do paradigma sócio-crítico. Aborda o fundamento conceitual desta metodologia, seu escopo e os procedimentos usuais na perspectiva de seus representantes teóricos mais significativos. Investigar do paradigma sócio-crítico implica intrinsecamente um compromisso político, social, pela justiça, a equidade e a paz. A partir da história do PAP, verifica-se que este método implica a promoção de transformações sociais ou educacionais, para as quais é definido como um processo que não só busca compreender e gerar conhecimento, mas também espera despertar mudanças cultivadas por e com os atores envolvido Seus princípios exaltam a natureza indutiva, dialógica e ideográfica do conhecimento; Além disso, estabelecem uma relação inseparável entre teoria e prática. Os procedimentos propostos por diferentes autores sempre envolvem fases recursivas de ação-reflexão-ação, um ciclo aberto em movimento permanente. No final, veremos que esse tipo de pesquisa representa uma oportunidade para a transformação da cadeira de paz, que permitirá visualizar as possíveis aplicações do método no contexto universitário

**Palavras-chave:** geração de conhecimento, pesquisa de ação participativa, transformação social.

## **Presentación**

El presente artículo identifica las principales características del paradigma sociocrítico y del método de investigación acción participante (IAP), con la idea de justificar una alternativa para que la investigación en la universidad se ponga al servicio de las transformaciones de los procesos sociopolíticos relacionados con la paz. La formación, de sujetos políticos y constructores de paz exige el uso de metodologías activas y participativas relacionadas con estas opciones epistemológicas; de allí que se presente un artículo de revisión teórica genérica acerca de la IAP y, a la vez, se contextualice dicha revisión y se proyecte cómo podría operacionalizarse dicha opción metódica para abordar el objeto de conocimiento.

La Cátedra de Paz universitaria, es concebida como un espacio para la formación de sujetos políticos y constructores de paz que exige el uso de metodologías activas y participativas; en consecuencia, el fenómeno a estudiar exige la revisión de los principios fundamentales del paradigma sociocrítico y su relación con la IAP, además de una revisión sobre lo que significa conceptualmente este método, sus características y los procedimientos desde sus representantes teóricos más significativos.

Investigar desde el paradigma sociocrítico implica intrínsecamente un compromiso político y social por la justicia, la equidad y la paz. Desde la historia de la IAP se verá que este método implica la promoción de transformaciones sociales o educativas, por eso es definido conceptualmente, como un proceso que no solo busca comprender y generar conocimiento, también espera suscitar cambios gestados por y con los actores involucrados. Sus principios y características exaltan su naturaleza inductiva, dialógica, ideográfica y establecen la relación teoría-práctica. Asimismo, los procedimientos plantados por diferentes autores siempre implican fases recursivas de acción, reflexión acción. La cosmovisión y la metódica propuesta se consideran una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico.

El origen del paradigma crítico se remonta desde Marx a la escuela de Frankfurt (Horkheimer, 1974; Adorno, 1975; Habermas 1986), quienes exponen la teoría cuyo objetivo era la emancipación del ser humano y es conocida como Teoría Crítica; sin embargo, también tiene soporte en una corriente latinoamericana representada por Freire (1981) y Orlando Fals Borda (1987). En general, surgen de una crítica a la racionalidad deductiva, instrumental y técnica glorificada por el paradigma positivista, plantean la necesidad de establecer una racionalidad particular que incluya las voces, los juicios, los valores y los intereses de los grupos implicados en las dinámicas sociales, así como sus compromisos para la transformación desde el seno de sus contextos (Bonilla y Rodríguez, 2013).

Esta propuesta procura superar el reduccionismo con que las ciencias sociales han abordado sus objetos de

estudio, estableciendo una dicotomía insalvable entre los abordajes puramente empíricos y los interpretativos; así, esta propuesta epistemológica surge de un compromiso social explícito, introduce la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento y pretende dar aportes que favorezcan el cambio social desde el interior de los propios contextos investigativos.

La IAP, inscrita en este paradigma, se propone transformar la estructura de las relaciones sociales y dar solución a determinadas situaciones, partiendo de un proceso de acción reflexión acción con los integrantes de la comunidad. En el ámbito educativo, propicia cambios en los aprendizajes y en las instituciones o contextos educativos que deben dar respuestas a esos procesos sociales.

## **Paradigma sociocrítico**

Un paradigma es una entidad de creencias, principios, reglas y procedimientos que definen cómo hay que generar conocimiento; es el lente con que se mira al mundo, la cosmovisión de cada investigador de acuerdo con una perspectiva social e históricamente determinada (Kuhn, 1962; 1986; 1989; Lakatos, 1993a; 1993b).

Kuhn (1986) consideró a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un tiempo determinado, proporcionan modelos a una comunidad científica, la cual desarrolla la ciencia dentro de un marco que se constituye de valores, conceptos y técnicas para orientar las actividades de los investigadores. Un paradigma designa una postura, una opción o un modo de investigar, un sistema conceptual expresado en un lenguaje, una opción que se expresa en vías técnico-instrumentales y que responden a un fondo filosófico o a una manera de ver el mundo.

El paradigma sociocrítico tiene sus orígenes en Marx y Engels en el siglo XIX, quienes hicieron más de lo que creyeron hacer en este sentido. Entre tantos aportes, resultan muy significativos: la tensión dialéctica, la reflexión crítica que intenta debelar las apariencias y la búsqueda de una sociedad emancipada y justa, lo que implica la interpretación del hombre y la historia. Este interés, encuentra sus seguidores en los críticos de la escuela de Frankfurt, quienes prosiguen los esfuerzos realizados por Korsch (1923) y Lukács (1923), lo cual desemboca en Habermas (1981) y el desarrollo de las teorías a las que se dedicó (Mardones, 1994; Leyva, 1999; Guba y Lincon 2002).

Este paradigma ha tenido diferentes realizaciones de acuerdo con los tantos seguidores, contextos y épocas. La libertad para ejercer la crítica busca identificar el potencial de cambio, por tanto, para evitar confusión e identificar los aspectos distintivos de este paradigma en la actualidad y contextualizados en Latinoamérica, Rubiano (2015) alega con Flecha (1997) que el pensamiento y la acción crítica deben definirse por lo que afirman más que por lo que niegan; de esta manera, una investigación será

de naturaleza crítica si va tras un cambio social, si plantea una figuración del futuro que surge de la comprensión del presente, si promueve una actitud cuestionadora, si escudriña las contradicciones —“la crítica procede así desenmascarando ilusiones y apariencias” (Leyvay y Sampaio, 2012, p. 322) —, si se asume el problema de la subjetividad como un proceso de dar sentido, si forma parte de la realidad que desea conocer y modificar y si simultáneamente se transforma a sí mismo, si la teoría y práctica resultan inseparables, si los sujetos resultan protagonistas de sus formas de vida—, si defiende la justicia y la igualdad de todas las personas y sus colectivos, si apoya a los movimientos sociales que luchan por la igualdad, la justicia y la paz.

El paradigma sociocrítico tiene como objetivo transformar la estructura de las relaciones sociales y promover cambios y avances, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de los contextos sociales tales como, comunidades, movimientos sociales e instituciones, con la participación de sus miembros (Alvarado y García, 2008).

Este paradigma se fundamenta en la crítica social y plantea como condición el ser autoreflexivo. Supone que el conocimiento se construye por intereses que emergen de las necesidades de los grupos. Promueve que la voluntad racional y liberadora del ser humano puede alcanzarse si los sujetos se forman para la vida en común, si participan en la transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento con el fin de que cada miembro tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo.

El saber se hace a través de la construcción y reconstrucción continua de la teoría y la práctica, es decir, el hacer es un saber y el saber debe ser un hacer, es decir, debe tener una implicación práctica. De allí que sea necesario precisar que en este paradigma prevalece la disposición a un pensamiento inductivo, en el que las implicaciones teóricas derivan de la realidad estudiada, de la práctica y de la acción, de las cuales se resultan, a su vez, la reflexión y la sistematización. Se presentan en la Tabla 1 algunos principios del paradigma relacionados con este argumento.

Los procesos de participación se pueden dinamizar en toda comunidad como contexto sustancial para el trabajo social. En la búsqueda de soluciones es importante que se construyan acciones en la comunidad con una ocurrencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, que todas las organizaciones políticas, educativas, sociales y los representantes de las instituciones de cada campo de conocimiento, no solo ayuden a resolver problemas sino que contribuyan a elevar la calidad de vida de sus integrantes o la calidad del desempeño particular de los integrantes en los diferentes escenarios, “El conocimiento se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales” (Habermas, 1986, p. 169).

En el campo educativo este paradigma también ha tenido un papel preponderante. Los procesos educativos resultan complejos, intersubjetivos, tienden a reproducirse en procesos mecánicos, transmisivos y memorísticos, por lo cual para dinamizarlos y hacerlos pertinentes es necesario que logren implicarse en procesos transformadores que susciten cambios en las estructuras, los procedimientos, las estrategias de enseñanza y de evaluación, en el diálogo de saberes y en los aprendizajes cooperativos. Para el efecto, son necesarios recursos didácticos y espacios que favorezcan los aprendizajes y que fortalezcan las relaciones de los miembros que conforman los grupos.

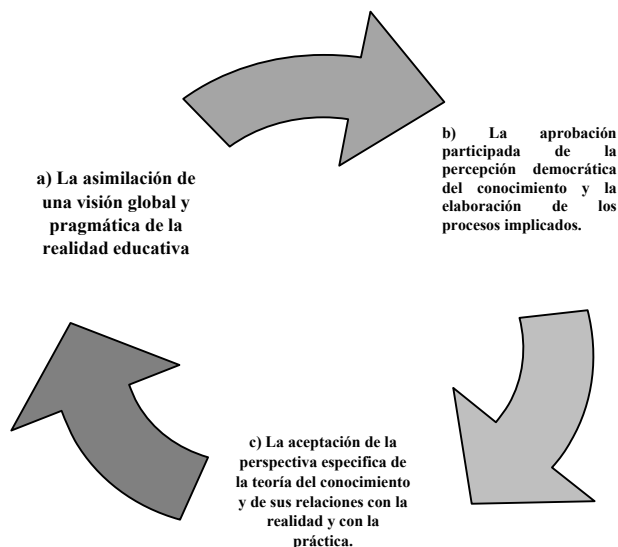
Entre las características importantes del paradigma sociocrítico aplicado a la educación, se plantea una visión holística en la que cada parte implica el todo y se relaciona con las otras partes, democrática y participativa, por la que todos los participantes son importantes, sus puntos de vista y sus aportes, lo que conlleva a la aceptación y el respeto por la diferencia humana. Por último, supone una perspectiva inductiva lo que permite que el conocimiento emerja de la práctica (Figura 1).

Este paradigma se operacionaliza mediante la IAP; así, mientras el paradigma planea filosóficamente una forma de conocer, el método ofrece una guía que orienta, que propone una forma de conocer, claro está, aquí el

**Tabla 1.** Principios que ayudan a definir el paradigma sociocrítico

Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales.
Busca dar respuestas a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales.
Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis.
Tiende a la unión de teoría y praxis, esta convergencia es entendida como: conocimiento, acción y valores.
Procura la emancipación del saber.
Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre.
Involucra al investigador para que participe a través de la autorreflexión.
Se propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas.

**Fuente:** Latorre, Rincón y Arnal (1996).



**Figura 1.** Características del paradigma sociocrítico aplicado a la educación

Fuente: Álvaro y García (2008, p. 191).

conocimiento se concibe en una relación indivisible presente, como ya se ha señalado, entre la teoría y la práctica.

El fenómeno a estudiar, relacionado con la necesidad de transformar y crear formas de promover la educación para la paz, demanda atención desde esta perspectiva, pues esta obligación socioeducativa deriva de graves problemas enquistados en la estructura de la sociedad colombiana que generan falta de equidad, injusticias, pobreza, focos de violencia enraizados en la historia; implica entonces la necesidad de que los jóvenes se impliquen no solo en la comprensión de los problemas que afectan la paz sino en las posibles soluciones que pueden aportar en sus contextos inmediatos.

### **Método de la investigación acción participante**

A la IAP se le confiere su punto de origen en las investigaciones llevadas a cabo por Kurt Lewin en la década de 1940-1950, a raíz de la segunda guerra mundial, donde le solicitan investigar sobre cómo modificar los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos. La intención de los estudios era resolver problemas prácticos y urgentes, donde los investigadores tenían que asumir el rol de agentes de cambio, en conjunto con la comunidad a intervenir. En estas circunstancias se empiezan a identificar y desarrollar las características de la investigación acción, tales como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración (Suárez, 2002, p. 40).

Lewin (1946) plantea rasgos cruciales de la investigación y acción:

La IAP es emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien

de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación (Restrepo, 2005, p. 1).

El andar histórico de la IAP ha trascendido en dos perspectivas: la primera desde la sociología, cuyos representantes Kurt Lewin (1946), Chicago Sol Tax (1958) y Orlando Fals Borda (1970), entre otros, pretendieron transformaciones sociales. Esta metodología se fue abriendo paso en el mundo académico, dando lugar a la otra perspectiva relacionada con la educación, la cual fue inspirada por los pensamientos y prácticas de Paulo Freire (1974), Stenhouse (1985), John Elliott (1981; 1990) quien fue el seguidor de Stenhouse en Inglaterra, así como por Carr y Stephen Kemmis (1988) de la Universidad de Deakin en Australia. La IAP aplicada a la educación mantiene la unidad dialéctica entre la teoría y la praxis, cuyo desarrollo en diversos países mostró procesos de aprendizaje significativos y estableció una persistente relación innovadora entre los investigadores y los actores sociales.

La IAP en América Latina surgió a partir de los años 70, en el ámbito de la modernización social; se introdujo en el desarrollo de la planificación social y educativa. En estos años, Fals Borda, Bonilla y Castillo (1972) proponen crear el centro de investigación y acción social, donde se produce la enunciación de la IAP como se le conoce actualmente.

Fals (1985), propone en su método una incorporación del investigador en la comunidad, la promoción de cambios en la conciencia de los miembros de la comunidad, la interpretación colectiva de los escenarios históricos y

de la estructura social de la comunidad, así como la gestación de organizaciones políticas y grupos de acción por estas razones, se la llamó también investigación militante, caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad o grupo.

Las contribuciones teóricas de Lewin y Fals Borda se pueden “reinterpretar y actualizar complementariamente para aprobar y perfeccionar el conocimiento producido, convirtiéndolo en acción social en el plano comunitario” (Jiménez 1994, p. 104).

El concepto de la IAP es amplio, puesto que existen múltiples definiciones y no en todos los casos hay criterios unificados; no obstante, los diferentes enfoques coinciden en participar de los postulados de la epistemología crítica y orientar el análisis y la intervención como un aprendizaje constructivo y orientado a promover y lograr cambios sociales.

En síntesis, los conceptos de los diferentes autores pretenden mostrar que el IAP no termina en producción de conocimientos, sino que busca intervenir frente a las realidades sociales, transformándolas desde los participantes de la comunidad. Se parte de un problema advertido por todos, se hace crítica, pública, colectiva y planificada con el fin de mejorar la calidad de los procesos vividos.

Resulta importante destacar que el proceso es en sí mismo un medio y un fin, pues asumir una actitud dialógica, como bien lo han señalado, implica la fe en el otro, en el poder que tiene para transformar sus realidades; teniendo conciencia que si bien sus recursos, capacidades y fuerza de lucha pueden estar disminuidas por la

destrucción de la subjetividad, la exclusión y la injusticia, se puede renacer gracias a la comprensión, a la participación que crea confianza en sí mismo y a la autorreflexión.

No es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente. Lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción. Una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación (Álvarez, Guerra y Sosa 1995, p. 160).

En conclusión, los distintos exponentes de la IAP proponen esta metodología como una combinación de la teoría y la praxis, tomar conciencia de la realidad que posea una población mediante un pensamiento inductivo; además, no solo se fundamenta en la construcción del conocimiento sino en intervenir frente a la realidad social potenciando los actores sociales como transformadores del cambio. Su lógica es ideográfica, que implica estudios profundos a pequeña escala en grupos o comunidades locales y le asiste una lógica dialógica porque implica la relación intersubjetiva y la confianza en el otro.

### Elementos y objetivos de la IAP

Los variados enfoques de la IAP han mantenido tres elementos que son: “a) ser una metodología para el cambio; b) fomentar la participación y autodeterminación de las personas que la utilizan, y c) ser expresión de la rela-

**Tabla 2.** Definiciones de algunos representantes de las dos vertientes de la IAP

<b>Paulo Freire (1974)</b>	El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual puede responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones, puede renacer. No gratuitamente sino en la lucha por su liberación. (Freire, 1974, p. 108)
<b>Fals Borda (1981)</b>	La IAP permite determinar un problema que tiene su origen en la comunidad, la cual define, analiza, resuelve y transforma radicalmente la realidad social, con el fin de mejorar el nivel de las personas inmersas en esa realidad; además reconoce la participación plena y activa de la comunidad en la totalidad del proceso de investigación, con la idea de que el proceso pueda crear en la gente mayor confianza en sus propios recursos y la incite a desarrollar la confianza en sí misma. En este enfoque el investigador es partícipe y aprendiz comprometido en el proceso de investigación, y este proceso lo lleva más a la militancia que al desinterés. (Fals, 1981, p. 65)
<b>Kemmis S. (1984)</b>	Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de dichas prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (Latorre, 2003, p.15)
<b>Stenhouse L. (1984)</b>	Indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas. (Garrido, 2006, p.113)
<b>Elliott J. (1993)</b>	Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Latorre, 2003, p.14)

Fuente: elaboración propia.

ción dialéctica entre conocimiento y acción”. (Contreras, 2002, p. 10). Se considera que estos elementos son una herramienta útil de adquisición y de transformación de la realidad, apropiada para quienes no poseen esa competencia, lo que resulta muy importante debido a que estos elementos en sí mismos promueven la participación de todo aquel que tenga interés en acceder a esta metodología. La IAP, en su conjunto, se establece como un instrumento de estimulación y promoción humana, donde certifica la intervención activa y democrática de la comunidad con el propósito y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo.

Es relevante tener en cuenta que en esta metodología las teorías no se demuestran ni son comprobadas por los investigadores, puesto que se describe la realidad mediante el procedimiento en el cual una población crea sus propias teorías y soluciones sobre sí misma. Es la sistematización de experiencia la que legitima el saber que derive y los criterios de cientificidad serán dados por la rigurosidad del trabajo, la dependencia de los datos, la posibilidad de ser transferible a grupos comunes sin ninguna pretensión de generalización y la credibilidad dada por la triangulación de instrumentos o de fuentes.

Si los elementos del método resultan cruciales, los objetivos mucho más porque de acuerdo con ellos se podrá evaluar la consistencia del método con el objeto de investigación, las problemáticas planteadas y las intencionalidades de la investigación. Según McKernan (2001) “el propósito de la investigación-acción en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver problemas diarios e inmediatos acuciantes de los profesionales en ejercicio” (p. 24); sin embargo, los objetivos de la IAP podrían ir mucho más allá:

- Promover la producción colectiva del conocimiento rompiendo el monopolio del saber y la información, permitiendo que ambos se transformen en patrimonio de los grupos postergados.
- Promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información y en la utilización de que de ella puede hacerse.
- Promover el análisis crítico utilizando la información ordenada y clasificada a fin de determinar las raíces y causas de los problemas y las vías de solución para estos.
- Establecer relaciones entre los problemas individuales, colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados (Contreras, 2002, p. 11).

Estos objetivos de la IAP, ajustados a la investigación particular que se desarrolle, deben ser conocidos por todos —los investigadores y la comunidad—; de esta manera, se constituye un proceso de investigación conjunta y

una efectiva democratización del conocimiento. Como se mencionó anteriormente, cuando se utiliza la IAP como instrumento de estimulación y promoción humana, de generación de conciencia y de extensión del conocimiento, se debe promover la investigación colectiva.

### **Características de la IAP**

Las características de la IAP son consistentes con los objetivos que se proponen. Kemmis y McTaggart (2005) plantean algunas características, afirmando que la IAP es:

- Social, en la medida en que estudia la relación entre la esfera individual y la social.
- Participativa, pues las personas deben trabajar para mejorar sus propias prácticas dentro de contexto social.
- Práctica y colaborativa cuando promueve que las personas examinen las prácticas sociales, conduciendo a mejorar las prácticas durante y después del proceso de investigación; además, al investigador no se le considera un experto, es un coinvestigador que investiga con y para la gente.
- Emancipatoria, pues el enfoque no es jerárquico sino simétrico, lo que hace que los participantes establezcan una relación de iguales en aportación de la investigación.
- Interpretativa porque los resultados dependen de las soluciones dadas e interpretadas por los participantes involucrados en la investigación.
- Crítica, pues contribuye a que las personas no solo busquen mejoras prácticas en el marco de las condiciones sociopolíticas dadas, sino que actúen como agentes de cambio críticos de esas condiciones.
- Reflexiva en la medida en que las personas transforman su práctica a través de la crítica y autocrítica, práctica, reflexión.
- Transformadora de teoría y práctica, pues desde una reflexión crítica y sus derivaciones. Esta metodología obliga a abordar la práctica diaria, a partir de cómo la entienden las personas participantes, para “explorar el potencial de diferentes perspectivas, teorías y discursos que deben ayudar a iluminar prácticas particulares y situaciones prácticas, como base para el desarrollo de comprensiones críticas e ideas sobre cómo deben ser transformadas las cosas” (Kemmis y McTaggart, 2005, p. 568).

La IAP es una metodología comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa y social, se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de investigación de conocimiento, de práctica, de cambio, pretendiendo construir y formular alternativas de transformación de las prácticas colectivas.

## Procedimiento para realizar la IAP (etapas, fases, ciclos)

El método de la IAP es la guía orientadora mediante la cual el investigador ajusta los pasos de la investigación de acuerdo con las circunstancias propias de cada investigación, lo anterior en compañía con todos los actores del proceso. El método tiene que ver con el cómo se investiga, cuáles son los momentos que hay que desarrollar, con qué técnicas e instrumentos se llevará cuenta del proceso, con cuáles se desarrollará la sistematización de la experiencia para saber qué saberes se derivan y qué hacer a continuación.

Los precursores del método de la IAP y los investigadores que utilizan esta metodología han propuesto variadas series de etapas, fases, pasos o ciclos, que tienen diferentes designaciones; sin embargo, su esencia es la misma:

- Se aborda una realidad desde el interior de ella.
- Se realiza un diagnóstico sobre la problemática detectada a partir de la reflexión de con todos los actores participantes.
- Se programa un plan de acción para abordar en forma conjunta estrategias de solución en forma conjunta.
- Se reflexiona sobre el proceso de ejecución del plan de acción.
- Se ajusta el plan y se vuelve a accionar, así sucesivamente hasta que se transforme la realidad.
- De este proceso activo, participativo e iterativo van emergiendo saberes productos de la sistematización.

Al respecto, es frecuentemente usado el triángulo de investigación-acción-formación propuesto por Kurt Lewin (Figura 2).

El método de trabajo de campo consecuente con este triángulo se presenta en la Figura 3.

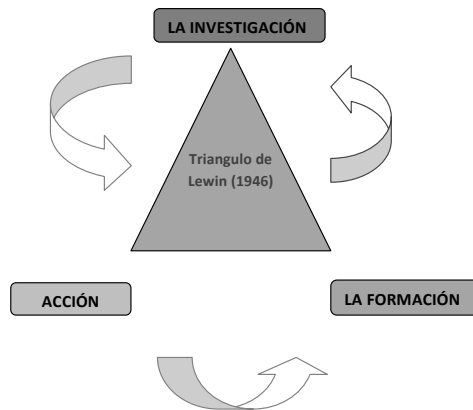


Figura 2. Proceso de la IAP

Fuente: Kurt Lewin (1946).

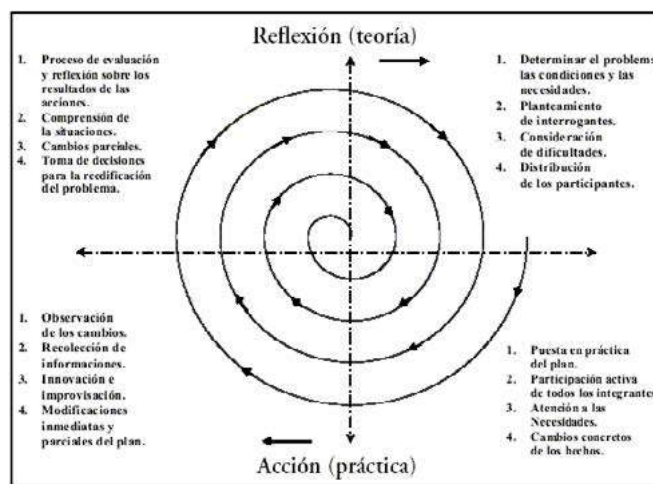


Figura 3. Método de la IAP

Fuente: Fontán (s.f.).

Kemmis (1983) representa el proceso iterativo como se observa en la Figura 4, enfatizando la recursividad, que es un proceso crucial en este tipo de investigación.

El modelo espiral dialéctico planteado Kemmis y McTaggart (1992), resume el proceso en cinco aspectos: reflexión inicial-planificación-acción-observación-reflexión. Ahora bien, aunque en el proceso básico permanezcan varias etapas en común, vale la pena mirar los aspectos distintivos del método de la IAP que plantean

los diferentes autores, ello también permite visualizar qué hacer en cada etapa (Tabla 3).

Existen diferentes referencias donde se describen las etapas, fases, ciclos, momentos y actividades, que se pueden seguir para realizar esta metodología IAP, la cual en todos los casos pueden variar dependiendo del proceso específico y los actores sociales involucrados; no obstante, en todos los casos se parte de un diagnóstico de la situación problema y la solución surge gradualmente de las acciones conjuntas.

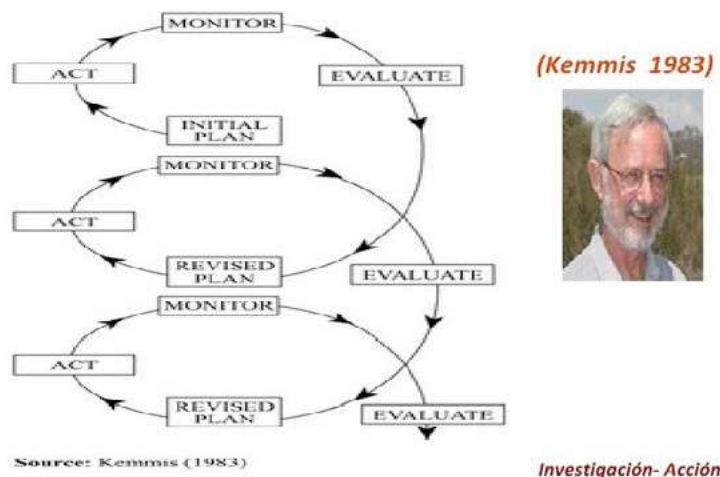


Figura 4. Método de la IAP

Fuente: Kemmis, S., (1983).

Tabla 3. Algunos tipos procedimentales para aplicar la IAP

Kemmis y McTaggart (1988) <b>Fases</b>	Organiza dos ejes, que denomina estratégico, que comprende acción y reflexión; y organizativo, que implica la planificación y la observación, ambos incluidos en cuatro fases o momentos interrelacionados e identificados como planificación, acción, observación y reflexión (Colmenares, 2011, p. 107).
Pérez (1990) <b>Pasos o etapas</b>	1) Diagnóstico de una preocupación temática o problema. 2) Construcción del plan de acción. 3) La práctica del plan construido y su respectiva observación. 4) Reflexión e interpretación de resultados y la replanificación si fuera necesaria (Pérez, 1990, p. 99).
Elliott (1993) <b>Actividades en forma espiral</b>	1) Identificación y aclaración de la idea general. 2) Reconocimiento y revisión de los hechos de la situación. 3) Estructuración del plan general. 4) Desarrollo de las etapas de acción. 5) Implementación de los siguientes pasos (Elliott, 1993, p.90).
Balcázar (2003) <b>Componentes</b>	1) El grado de control que los individuos tienen sobre el proceso de investigación-acción. 2) El grado de colaboración en la toma de decisiones que existe entre los investigadores. 3) El nivel de compromiso de los participantes de la comunidad y los investigadores externos, con el proceso de investigación y cambio social (Balcázar, 2003, p. 65).
Teppa, (2006) <b>Momentos</b>	1) Inducción: diagnóstico. 2) Elaboración del plan: planificación. 3) Ejecución del plan: observación, acción, producción intelectual, reflexión. 4) Transformación: replanificación (Teppa, 2006, p. 15).
Colmenares (2011) <b>Fases</b>	1) Descubrir la temática. 2) Coconstrucción del Plan de Acción por seguir en la investigación. 3) Ejecución del Plan de Acción. 4) Cierre de la Investigación, en la cual se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación (Colmenares, 2011, p. 107).

Fuente: elaboración propia.



Constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos: problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta, ajustes y valoración, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización. Estas fases del método son flexibles, permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto, están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere.

La información recolectada se debe contrastar usando técnicas de triangulación de las fuentes, instrumentos y los datos, ello asegura la credibilidad, la participación y la contrastación de la metódica, de los investigadores y la teoría.

El informe final debe ser de carácter descriptivo-narrativo-reflexivo y los resultados derivarán de la posibilidad de encontrar el sentido de los datos cualitativos. En principio forma parte de un proceso analítico el grueso de los datos condensados en unidades analizables, se crean categorías codificadas para poder manejar con más eficiencia los datos; posteriormente, se realiza el proceso de síntesis en el que se agrupan las categorías analíticas, se relacionan, se sucede una reducción de los datos. De esta manera, se podría decir con Coffey y Atkinson (2003) que el procedimiento de la información recopilada durante todo el proceso a través de las técnicas de observación participante, entrevistas individuales o colectivas, los grupos focales, de la revisión de documentos generados del proceso, de los registros minuciosos del desarrollo de las etapas, es el siguiente:

- Etiquetar segmentos de textos con información sobre la categoría a la cual pertenece.
- Los datos segmentados se codifican y clasifican en categorías y subcategorías.
- Recontextualización de los segmentos de datos.
- Se vinculan todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular.

Otra condición importante para dar soporte a la reflexión es la controversia. La reunión y sistematización de la información se establece en los ejes que atraviesan todo el desarrollo del proceso, frente a ella el investigador genera oportunidades de controversia y de evaluación de los éxitos y los obstáculos, con el fin de tomar decisiones sobre la ruta a seguir y los comportamientos de cada uno de los actores en forma individual y colectiva, produciendo de este modo conocimiento surgido de la acción reflexionada y valorada. De este tipo de investigación emergen resultados relacionados con un antes, un durante y un después que puede ser un siguiente punto de partida.

### **Punto de partida para la transformación de la Cátedra de Paz en el ámbito universitario**

Ahora bien, una vez culminada la revisión teórica puede resultar interesante visualizar o vislumbrar parte del en-

granaje teórico del método en una investigación concreta dada en el ámbito universitario.

La necesidad de abogar por la paz, dada la conflictividad de los procesos sociopolíticos en Colombia, representa la razón de este estudio. Desde una perspectiva crítica, bajo la metódica de una investigación acción participante, se asumirá La Cátedra de Paz como un espacio para la construcción de sujetos políticos y de paz con el uso de metodologías activas y participativas. Las técnicas de recolección de la información prevista son: grupos focales, talleres y círculos de acción reflexión acción y a partir de allí participarán y transformarán la cátedra de paz.

El paradigma crítico, resultará ser el más propicio para esta investigación, porque le da sentido a un fenómeno social en su medio natural, es decir, “se interesa por los significados que los participantes le dan a cada situación y estos significados solo pueden ser leídos en el contexto de la interacción de los individuos” (Filstead, 1986, p. 53). Además, busca interpretar el sentido que las personas y los colectivos le otorgan a la acción, a la vida cotidiana y a la construcción de la realidad social (Deslauriers, 2005); además, pretende suscitar transformaciones.

Se asumirá la metodología de investigación acción participativa (IAP) generada a partir de la indagación de las representaciones sociales de los estudiantes universitarios, comenzando con un proceso de acción-reflexión-acción irán modificando sus ideas previas, acciones y a la vez la estructura de la cátedra de la paz, para que justamente esté al servicio de la reflexión, configuración y reconfiguración de las concepciones y prácticas de los jóvenes respecto a la paz. Sus técnicas de investigación, como ya se ha justificado ampliamente, reconocen las bases sociales del conocimiento y a su vez el proceso de construcción y transformación en las personas y grupos sociales.

El trabajo se realizará con estudiantes de la Universidad los Libertadores porque son ellos mismos los que pueden describir y conocer mejor sus propias representaciones sociales de paz, son también los artífices de los cambios en esas representaciones; se conformará un grupo de investigación con estudiantes de la Facultad de Psicología, de la asignatura Psicología y Educación, se tiene previsto, en principio, conformar un grupo motor de investigación-acción-participativa (GMIAP) de siete jóvenes universitarios conformados por dos hombres y cinco mujeres, con edades que oscilan entre los dieciocho y los veinticinco años de edad. Para los grupos focales y la aplicación de los talleres, se conformarán grupos de diez a doce estudiantes pertenecientes a la Facultad de Psicología con edades entre los dieciocho y los veinticinco años de edad.

En la IAP resulta imprescindible el reconocimiento del sujeto que se constituye al interior de los procesos participativos; en este sentido, para Fals (1981) la IAP asiente en establecer un problema que tiene su origen en la comunidad, en este caso en las representaciones sociales de

los jóvenes, el cual precisa, analiza, resuelve y transforma radicalmente la realidad social, atendiendo a la particularidad de este estudio, estamos hablando de la cátedra de formación por la paz, con el fin de mejorar a las personas inmersas en esa realidad y, a su vez, propiciar adelantos en relación con la paz desde una relación inherente entre la teoría y la práctica.

En la primera fase se realizarán una serie de reuniones de trabajo con los estudiantes de la Fundación Universitaria los Libertadores, los cuales conformarían el grupo motor de investigación acción participativa (GMIAP) para apoyar el proceso de investigación; el grupo de estudiantes seleccionados será de la asignatura Psicología y Educación, se conforman así los *grupos focales* en los que se desarrollarán las entrevistas colectivas, las cuales explorarán las representaciones sociales de los jóvenes en torno a la paz.

En esta fase se realizará: (a) La conformación del grupo motor de investigación acción participativa (GMIAP), se dará a conocer el objetivo del proyecto y se propicia la participación activa durante el proceso; (b) el grupo GMIAP generará la participación de los compañeros universitarios para conformar un grupo focal (entre diez y doce estudiantes) para indagar sobre las representaciones sociales de paz, recolectar la información necesaria y contextualizar el conocimiento producido para obtener el diagnóstico; (c) posteriormente, se hará otro grupo focal con los sujetos de la investigación para desarrollar el diagnóstico.

Se elaborará el análisis específico de las representaciones sociales de paz que tienen los estudiantes universitarios obtenidas del primer grupo focal, las cuales servirán como punto de partida para poner en funcionamiento el plan de acción. El grupo motor de investigación acción participativa (GMIAP) será un grupo de apoyo, auxiliares de investigación que tendrán la oportunidad de reflexionar acerca de sus propias representaciones sociales al igual que las de la investigadora.

En una segunda fase se realizará una serie de talleres para que estos estudiantes cambien su papel de informantes y se transformen en actores clave del proceso de investigación, diagnostiquen sus representaciones sociales, participen en la construcción y ejecución del plan de acción relacionado con la cátedra de paz.

Se presentan a continuación los pasos a ser ejecutados durante los talleres: (a) con el grupo motor de investigación acción participativa (GMIAP) se hará un diagnóstico procurando organizar y ejecutar el trabajo de campo; (b) se aplicarán tres talleres donde se trabajarán las representaciones sociales de paz, por otro lado, a través de actividades como asociaciones de palabras, obtención de fotografías y elaboración de cuentos diseñados por los jóvenes se obtendrá información de la temática a partir de la cual se busca generar una propuesta para la transformación de la cátedra. Se realizará un registro riguroso de

esta fase para poder cumplir con el proceso de acción-reflexión-acción como un proceso recursivo.

En una tercera fase, los estudiantes podrán sistematizar y valorar a través de los *Círculos de Reflexión* las transformaciones suscitadas de las RS sobre paz con la participación de todos los participantes de la investigación IAP y las propuestas hechas para la cátedra. Esta fase corresponde a la fase evaluativa: se valoran los materiales, técnicas y estrategias utilizadas por parte de todos los participantes en el proceso de IAP, se diseña un formato de evaluación de los talleres y se transcribe la información de los talleres y grupo focal, se revisan las anotaciones, fotografías, grabaciones de sonido o videos de las acciones o eventos que emergen de la investigación. Luego se utiliza el *software* Nvivo 11 para el análisis cualitativo de los datos, se sistematiza la información y se teoriza para dar cumplimiento al objetivo general.

El método será un proceso simultáneo y continuo fundamentado en la investigación-acción-formación, con la intención de poder hacer un cambio de las representaciones sociales de los jóvenes, de la cátedra y de los espacios de reflexión relacionados con la realidad de las prácticas cotidianas de los estudiantes universitarios. La IAP permite que los investigados se conviertan en actores de la investigación, que en la medida en que adquieren conocimiento sobre su realidad identifiquen los caminos para transformarla. Lo anterior es perfectamente coherente con el objetivo de la investigación que busca estructurar una cátedra de paz dirigida por los propios estudiantes, capaz de transformar sus prácticas cotidianas y generar su aporte a la construcción de la paz. Esto se debe a que la IAP, rompe con la verticalidad entre los actores involucrados, el individuo no es solamente el objeto de estudio, sino que este, después del planteamiento del lugar de investigación, se convierte en uno más de los entes de investigación con derechos de aportar, opinar, hacer cuestionamientos y planteamientos para la solución de problemas.

Por tanto, este método permite comprender a la juventud universitaria participante como sujeto (no como objeto) teniendo en cuenta sus habilidades, potencialidades, experiencias, conocimientos, representaciones que los faculta a contribuir a través de la cátedra de paz a que construyan una cultura de paz y ser protagonistas de este estudio.

Es importante tener en cuenta en la estructura de la IAP que este tipo de investigación varía según el entorno, tiempo, lugar y el interés de las personas de estudio. Estos momentos serán recurrentes, abiertos y flexibles. Los instrumentos de recolección de datos serían, en un primer momento, el grupo focal que tendría como propósito saber cuáles son las representaciones de los jóvenes, es decir, lo que conocen y piensan los estudiantes universitarios sobre lo que es la paz y así poder identificar cuáles son los temas que se deben trabajar en los talleres.

En un segundo momento el taller será una actividad grupal, orientada hacia el conocimiento práctico y el análisis relativo al diagnóstico de las representaciones sociales de paz que se hayan obtenido en la aplicación de los grupos focales. Con base en el diagnóstico, el grupo GMIAP socializa con el grupo de diez a doce estudiantes de la Facultad de Psicología los temas que se tratarán en los talleres. La intención es transformar sus representaciones sociales sobre la paz, que se transformen en constructores de paz y, de igual forma, transformar la cátedra de la paz.

El círculo de reflexión, abordará los temas tratados en los talleres y, si se logra, una transformación de las representaciones sociales de paz en los participantes, los posibles temas que deben incluirse en la cátedra de paz y las actividades que se pueden seguir haciendo para crear una cultura de paz entre los universitarios. Se plantea la elaboración del *syllabus* de la cátedra de paz para proponerlo a la universidad.

Una vez que se obtenga la información de la aplicación de las técnicas del grupo focal y taller, se realizará una codificación a través de palabras clave que se asignarán a cada respuesta, las cuales se agrupan considerando las categorías y subcategorías utilizando el programa de análisis cualitativo Nvivo 11.

El análisis se hará a través de la sistematización de experiencias, el cual está vinculado con el método IAP, donde las reflexiones colectivas de los estudiantes involucrados se autoinvestigan para comprender y generar activamente cambios institucionales o sociales; además, se presenta la información con el fin de que los universitarios analicen y planteen sus propuestas de acción y se logre rediseñar la cátedra de paz. Luego que la información esté transcrita, categorizada y codificada, es necesario cerrar con la reducción de datos llevada por un proceso de síntesis e interpretación, el cual dará paso a la propuesta que se pretende elaborar.

## Consideraciones finales

Se puede utilizar la IAP para generar procesos de cambio debido a que es una metodología que respalda la producción de un conocimiento objetivo y transformador, generado mediante la discusión, reflexión y cimentación colectiva de los distintos saberes de las personas de la comunidad en el contexto de un proceso para lograr una transformación social. De esta manera, interesa la IAP en el campo educativo para favorecer la comunicación, el intercambio, el diálogo, la participación entre iguales utilizando como instrumento de construcción de sí mismos, de poder democrático y del progreso de su comunidad. Asimismo, estimula la reflexión y autoreflexión subjetiva y colectiva, la toma de conciencia, la actitud ética y el compromiso político, en este caso en torno a la construcción de la paz.

Con la IAP se busca que las personas tiendan a ser actores de su propio comportamiento y puedan elegir libremente las decisiones frente a su desarrollo y el origen de su propio destino. En esta metodología se busca desarrollar acciones concretas de intervención que se queden en el presente, pero tengan incidencia en el futuro.

No hay que dejar de lado el papel del investigador que, al ser parte de la IAP, también se fortalece de ese proceso de empoderamiento y de concientización que experimenta al lado de las personas participantes de la comunidad, haciendo que sus representaciones, sus comportamientos se transformen y tengan nuevas comprensiones ante la sociedad con la que interactúa.

Ahora bien, la participación en la construcción de paz resultará de suma importancia, las personas que forman parte de una comunidad tienen la capacidad y el compromiso para ser sujetos dinámicos en su desarrollo, en la observación y reflexión de sus propias dificultades y en la búsqueda de soluciones creativas y eficaces. He allí la razón de haber escudriñado las definiciones, elementos, características, objetivos y los procedimientos de la IAP, y de haber precisado su valor en el campo educativo; ello podrá contribuir a la construcción de una propuesta de para la Cátedra de Paz a partir del proceso participativo de los jóvenes universitarios que los ponga a compartir saberes, creencias, sus representaciones sociales, experiencias previas y los coloque en interlocución con otros jóvenes, buscando con ello generar compromiso, empoderamiento y transformación para la construcción de la paz.

La necesidad de abogar por la paz, dada la conflictividad de los procesos sociopolíticos en Colombia, representa la razón de haber revisado el paradigma sociocrítico y la IAP en este artículo; desde esta perspectiva se asumirá en forma colectiva la Cátedra de Paz como un espacio para la construcción de sujetos políticos y de paz con el uso de metodologías activas y participativas en la universidad.

En conclusión, esta opción epistemológica y método de investigación resulta de gran utilidad para los estudios sociales y educativos; en este caso, se ha puesto al servicio de la educación universitaria y de la paz, procesos que ameritan del pensamiento crítico y de transformaciones permanentes.

## Referencias

- Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Alvarado L., y García M. (2008). Características más relevantes del paradigma soci-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, M. Guerra, C. y Sosa N., (1995). Investigación-acción participativa en la periferia urbana de Salamanca. *Cuadernos de la Red*, 3, 156-173

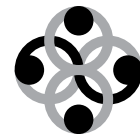
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de la implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7/8), 59-77.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias sociales*. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción-participativa: metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Contreras, R. (2002) La investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston y F. Miranda (Ed.). *Experiencias y metodología de la investigación*. (pp. 58- 71). Santiago de Chile: CEPAL.
- Deslauriers, J. (2005) *Investigación cualitativa*. Pereira: Papiro
- De la Garza, T. y Leyva, G. (2012). *Tratado de la metodología de las Ciencias Sociales: perspectivas actuales*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Elliott, J. (1981). *A framework for self-evaluation in schools*. Sur África: University of Cape Town.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.
- Fals, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.
- Fals, O., (1981). *Historia doble de la Costa: Tomo II, El Presidente Nieto*. Bogotá D.C.: Carlos Valencia Editores.
- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá D.C.: Siglo XXI Editores.
- Fals, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*, Bogotá D.C., Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Fals, O., Bonilla, V., y Castillo, G. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá D.C.: Publicaciones de La Rosca.
- Fals, O., [et .al.], (1981). *Investigación participativa y praxis rural, nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Filstead, W. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. Cook y C. Reichar (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontán, M. (s.f.). *Investigación-acción*. Madrid: Universidad de Navarra.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Flecha, J. (1997). *Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información*. En J. Goikoetxea y J. García (Comp.), *Ensayos de pedagogía crítica*. (pp. 29-43). Madrid: Educación Popular.
- Garrido, F. (2006). Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. *Revista política y sociedad*, 44(1), 107-124.
- Guba, E. y Lincon Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En C. Denman y J. Haro (Eds.). *Por los rincones. Antropología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). México: El Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Horkheimer, M. (1974) Teoría tradicional y teoría crítica, en *Horkheimer, Max Teoría crítica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez, B. (1994). Investigación ante acción participante: Una dimensión desconocida. En M. Montero. (Ed). *Psicología Social Comunitaria: Teoría método y experiencia*. (pp.103- 137). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kemmis, S. (1983). Action research, En T. Husen and T. Postleth-Waite (Eds.). *International encyclopedia of education: research and studies*. Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Burwood: Victoria.
- Kemmis, S. y McTaggart, R., (1992) *¿Cómo planificar la investigación-acción?* Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. En N. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 559-603). Londres: Sage.
- Korsch, K. (1923). *Marxismus und Philosophie*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt,
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Paidós.
- Kurt, L. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Lakatos, I. (1993a). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lakatos, I. (1993b). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeo Editor.
- Latorre, A., (2003). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Graó.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.

- Leyva, G. y Sampaio, M. (2012). Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En J. Goikoetxea y J. García (Comp.). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Educación Popular.
- Lukács, G. (1923). *Geschichte und Klassenbewußtsein*. Berlin: Luchterhand, Darmstadt-Neuwied.
- Mardones, J. (1994) *Filosofía de las ciencias sociales, humanas y sociales. Materiales para la fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- McKernan, J. (2001). *Investigación–acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Ozanne, J. and Saatcioglu, B. (2008). Participatory action research. *Journal of Consumer Research*, 5(3), 423-439. <https://doi.org/10.1086/586911>
- Pérez, G. (1990). *Investigación–acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Restrepo, G. (2005). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Rubiano, E. (2015) Crítica a los planteamientos epistemológicos empleados en la investigación social. En A. Carosio (Coord.), *Tiempos para pensar. Investigación social y humanística hoy en Venezuela*. (pp. 127-137). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Salazar, M. (Coord.). (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (pp. 27-36). Colombia: Editorial Popular.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1985), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, España: Ediciones Morata
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*. 1(1).
- Teppa, S. (2006). *Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto. UPEL-IPB.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación científica

# Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela

---

Geopolitics of emotions. Narratives of teachers about armed conflict and peace building in school

Geopolítica das emoções. Narrativas de professores sobre conflitos armados e construção da paz na escola

**Marcela Peña Castellanos<sup>1</sup>**

**Para citar este artículo:** Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 54-61.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12798>

**Fecha de recepción:** 30 de noviembre de 2017

**Fecha de aprobación:** 29 de enero de 2018

---

<sup>1</sup> Estudiante de maestría en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: marces22@hotmail.com

## RESUMEN

Este artículo pretende realizar una reflexión en torno al papel de las emociones en la permanencia del conflicto armado y en la construcción de paz desde la escuela; en este sentido, inicialmente se realiza una exploración sobre los conceptos de emociones políticas, geopolítica y conflicto armado, después se alude a la narrativa como forma de investigación social y para finalizar se hace referencia al contexto y a las alternativas pedagógicas ideadas por las maestras con el fin de promover una educación para la paz.

**Palabras clave:** conflicto armado, emociones, escuela, geopolítica, paz.

### ABSTRACT

This article intends to reflect on the role of emotions in the permanence of the armed conflict and in the construction of peace from school, initially an exploration is made of the concepts of political emotions, geopolitics and armed conflict, then refers to the narrative as a form of social research and, finally, reference is made to the context and pedagogical alternatives devised by the teachers to promote an education for peace.

**Keywords:** armed conflict, emotions, geopolitics, peace, school.

### RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre o papel das emoções na permanência do conflito armado e na construção da paz da escola, inicialmente uma exploração é feita sobre os conceitos de emoções políticas, geopolítica e conflito armado, então se refere a a narrativa como uma forma de pesquisa social e, finalmente, é feita referência ao contexto e às alternativas pedagógicas elaboradas pelos professores para promover a educação para a paz.

**Palavras-chave:** conflito armado, emoções, escola, geopolítica, paz.

## Introducción

Las acciones humanas se mueven y son impulsadas por emociones, estas hacen referencia a afectaciones del estado de ánimo, a aquello que se siente ante determinadas situaciones, por tanto, juegan un papel fundamental en las experiencias individuales y colectivas de las personas y están implicadas en el ejercicio moral y político; en este sentido, las emociones están presentes e inciden en la permanencia de un conflicto o en la construcción de paz.

Este artículo hace alusión a una investigación que pretende explorar las emociones presentes en narrativas de maestras que han vivido de cerca el conflicto armado y que, desde su práctica docente, han logrado postular alternativas pedagógicas que les permiten continuar su labor educativa en pro de la construcción de paz. Este escrito se constituye en una indagación acerca del papel que juegan las emociones, tanto en la continuidad del conflicto armado como en la construcción de la paz desde las voces de las maestras. A continuación, se presentan algunos avances del proceso de investigación que se está llevando a cabo, para desarrollarlo inicialmente se realiza una exploración sobre los conceptos de emociones políticas, geopolítica y conflicto armado —fundamentales para el desarrollo de este proceso—, después se alude a la narrativa como forma de investigación social y al carácter narrativo de la vida. Finalmente, se hace referencia al contexto de Isnos, municipio donde se desarrolla la investigación y a las alternativas pedagógicas postuladas por las maestras para promover una educación para la paz que reconoce la importancia del cultivo de las emociones y el territorio.

A lo largo del texto se incluyen fragmentos de los relatos de maestras y ciudadanos que se vinculan al desarrollo de esta investigación, la referencia se cita de acuerdo con la codificación asignada al momento de hacer análisis de los relatos.

## Emociones políticas

*El amor... es lo que da vida  
al respeto por la humanidad en general*  
Martha Nussbaum

Los seres humanos son seres sensibles. Es la sensibilidad la que permite la conexión o el vínculo con los otros y con la vida en general, la que posibilita acciones altruistas de solidaridad y empatía o de rechazo y distanciamiento, es la que hace posible reconocer la fragilidad y vulnerabilidad de sí mismo y del otro; en este sentido, las emociones juegan un papel fundamental en las interacciones humanas, influyen en la toma de decisiones y en las acciones de las personas, impulsan comportamientos tendientes o no al bienestar colectivo. Por tanto, es importante explorar el papel de las emociones en los actos humanos, en la permanencia del conflicto armado y en la construcción de paz.

Al indagar sobre el concepto emociones se encuentran diferentes enfoques, algunos de los cuales plantean una dicotomía entre razón y emoción, donde una de las dos tiene mayor preeminencia sobre la otra; así, en una perspectiva dualista tal dicotomía se presenta como una separación radical en la cual la razón se sobrepone a las emociones y los sentimientos. Desde esta óptica, en el plano político y público se pretendió excluir las emociones, estas quedaron relegadas al universo de lo personal, de lo privado, lo irracional, lo débil, lo femenino y lo pasivo, de lo que se debía evitar en tanto se creía que las emociones devuelven a los seres humanos al “lado animal, en definitiva, a la naturaleza” (Maiz, 2010, p. 19); lo anterior se dio al creer que las pasiones generaban debilidad, dependencia e imprevisibilidad y por tanto “debían ser enviadas a la privacidad de los individuos y dejadas fuera de la ciudadanía, de la esfera pública” (Maiz, 2010, p. 20).

Las emociones quedaron entonces confinadas al ámbito privado; sin embargo, también existen otras perspectivas que asumen la unidad del ser humano y reconocen que las dimensiones cognitivas como las afectivas se complementan, tanto en el plano individual como en el ámbito público. Al reconocer la unidad y la complejidad de lo humano, más allá de privilegiar la razón o la emoción, diferentes planteamientos filosóficos, pedagógicos y políticos encuentran que la razón no es lo opuesto a la sensibilidad, sino que se complementan; al respecto, Martha Nussbaum plantea que las emociones “implican necesariamente valoraciones cognitivas, formas de percepción y/o pensamiento cargadas de valor y dirigidas a un objetivo u objetivos” (Nussbaum, 2015, p. 33).

Las emociones están implicadas con el pensamiento, se asocian con juicios, creencias y valoraciones, llevan a determinadas formas de actuar en el mundo, constituyendo modos de vida individuales así como dinámicas sociales y políticas determinadas; un ejemplo es que ante una situación de injusticia las emociones son sensores y la reflexión crítica permite hacerse consciente de lo que ocurre, emitir juicios y valoraciones y tomar decisiones. La indignación ante la injusticia genera acciones políticas.

Es evidente entonces que las emociones forman parte de las sociedades y que “Todas las concepciones políticas, desde la monárquica o la fascista hasta la liberal libertaria, tienen reservado un lugar para las emociones en la cultura pública como factores estabilizadores de sus principios característicos” (Nussbaum, 2015, p. 39), lo cual se puede demostrar en tanto que estas formas de gobierno apelan a las emociones y los sentimientos para lograr su aprobación, por ejemplo el patriotismo o la solidaridad y búsqueda del bien común al sentirse parte de una sociedad o un país.

Las emociones entonces, además de ser impulsos de los seres humanos, son públicas y políticas, están presentes en la vida cotidiana, íntima y colectiva de las personas, hacen de la propia subjetividad y de la intersubjetividad



que se construye con otros. Las emociones juegan un papel fundamental en los proyectos políticos de las naciones y tienen consecuencias para su progreso, “Todas las sociedades, pues, tienen que pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia, o la limitación de la envidia y el asco en aras de una simpatía inclusiva” (Nussbaum, 2015, p. 15).

Nussbaum hace referencia a una sociedad que aspira a la justicia, para lograr lo es indispensable el cultivo de emociones proclives al bien común. Desde este punto de vista, el ejercicio político requiere, además de la racionalidad, una sensibilidad que permita a los ciudadanos sentir el dolor del otro, sentir la vulnerabilidad y la contingencia de la vida. Al respecto Maíz plantea que “sin emociones no hay empatía posible y sin empatía no hay en rigor seres sociales ni ideologías compartidas, ni identidades colectivas. Sin emociones no existe indignación ni compasión ante la crueldad, fundamentos mayores de la moral y la justicia” (Maíz, 2010, p. 42).

Así, en el plano de lo público se hace evidente que tanto razón como emoción aportan a la consolidación de ciudadanías activas conscientes de su papel en la transformación de conflictos, y desde esta perspectiva la educación tiene una gran responsabilidad en la formación académica y en el cultivo de las emociones tendientes al bien común, se trata de “una educación que cultive la capacidad de apreciar el carácter humano, pleno e igual de cualquier otra persona” (Nussbaum, 2015, p. 16). En este sentido, una educación para la paz necesariamente debe tener en cuenta las emociones, tanto la comprensión de aquellas que han estado presentes y legitiman el conflicto armado así como el cultivo de emociones proclives a la construcción de paz desde la escuela.

## Geopolítica y conflicto armado

*Tal vez por ser este lugar o esta zona del Huila o mejor del sur de Colombia como una zona de selvas vírgenes para entonces, de montañas ese era el lugar escogido por la chusma o de quienes originaron el conflicto contra el Estado, para organizar sus comandos.*  
HCJ L19-L22

El territorio es fundamental, es allí donde se desarrolla la vida y las relaciones humanas. Las condiciones geográficas y climáticas de un territorio configuran ciertos tipos de comportamiento y permiten determinadas prácticas sociales y políticas.

El prefijo *geo* alude a una ubicación territorial y cada acontecimiento ocurre un espacio específico, es decir, en un territorio; en ese sentido, con el concepto de geopolítica se pretende comprender las dinámicas sociales y políticas que se dan en un territorio, así como la relación

entre la sociedad y el poder, las particularidades de las poblaciones y las formas de interacción. Hace referencia entonces a la relación entre política y territorio.

Esta investigación toma el concepto *geopolítica de las emociones* planteado por Moissi (2009), quien reconoce que es posible encontrar vínculos entre las emociones y el conflicto geopolítico mundial, y que para comprender las complejidades de un mundo globalizado es preciso entender cuáles son las emociones que motivan las formas de actuar de los ciudadanos y de los gobiernos.

Colombia está ubicada estratégicamente, por tal motivo, muchos intereses confluyen en este territorio, situación que ha permitido la permanencia del conflicto armado por muchos años. La presencia de los actores armados en los territorios impactó fuertemente la vida de las comunidades, pero en cada territorio la violencia tuvo dinámicas particulares. El conflicto armado afectó gran parte del país por más de 50 años, pero en cada territorio tuvo unas formas específicas de manifestarse; en este sentido, se acude al concepto de *geopolítica de las emociones* para hacer alusión a las singularidades de cada territorio y a las emociones presentes, tanto en la dinámica del conflicto armado como en la construcción de paz.

El departamento del Huila fue un escenario donde se presentó intensamente el conflicto armado, diferentes grupos hicieron presencia; así, se puede hablar de que tanto guerrillas, paramilitares y militares fueron responsables de las acciones violentas que ocurrieron con gran intensidad, especialmente en la primera década del 2000. Según las investigaciones del CNMH, las guerrillas querían conservar el control del territorio y los paramilitares “buscaban quitarle a la guerrilla un importante ‘cruce de caminos’” (CNMH, 2016, p. 396); cabe resaltar que, por su ubicación estratégica, en el departamento del Huila existían vías de comunicación con otras regiones del país y la geografía facilitaba la movilidad de los grupos armados hacia el departamento del Cauca y el Caquetá.

El conflicto armado manifiesta rutas y dinámicas singulares, pero en una guerra todas las personas se ven afectadas, tanto los combatientes como la sociedad civil; al respecto, algunas investigaciones han indagado acerca del conflicto armado en Colombia desde una perspectiva general, pero aún hay que explorar a fondo cómo este afectó las dinámicas de las instituciones educativas. Esta investigación busca explorar las emociones presentes en relatos de maestras que, a pesar de vivir el conflicto armado, continuaron su ejercicio docente hacia la construcción de paz; pretende indagar también sobre cómo se vivió y cómo se sintió el conflicto armado en la escuela, además de cómo las emociones permiten la transformación del conflicto hacia la construcción de paz desde lo pedagógico.

Este artículo es producto de un ejercicio de investigación que se está llevando a cabo con maestras de una institución educativa rural en contexto de conflicto

armado, indaga acerca de las emociones presentes en las narrativas de las maestras que han vivido de cerca el conflicto armado y que, ante la conciencia de los hechos violentos ocurridos en los territorios y de las emociones que suscitaron tales hechos, han logrado que emerja la creatividad, las cuales, a pesar del miedo y el silencio, han hecho posible crear alternativas y procesos que permitan generar sentimientos de alegría, empatía y esperanza para sobreponerse al dolor de lo vivido y construir una vida más digna.

Dada la intensidad del conflicto armado en Colombia, es necesario reconocer que las emociones han jugado un papel fundamental en la perpetuación del conflicto y en las alternativas de transformación y construcción de paz; por tal motivo, es importante indagar acerca de cuáles fueron esas emociones imperantes que permitieron una larga historia de violencia en el país, pero asimismo hay que reconocer que, a pesar del nivel del daño moral, existen emociones que logran transformar situaciones dolorosas y aportan a la construcción de paz, por ejemplo el amor y la compasión se reflejan en prácticas del cuidado que vinculan tanto a docentes como a estudiantes, comunidad educativa y medio ambiente, los cuales han permitido continuar los procesos formativos y de educación para la paz en contextos de conflicto armado.

## **Narrativa e investigación social**

*El relato está allí, como la vida*  
Roland Barthes

La realidad social se devela compleja y acceder a una comprensión de esta realidad implica asumir una forma de investigación que tenga en cuenta la complejidad del mundo de la vida. Si bien es cierto que las investigaciones sociales realizadas se constituyen en un insumo fundamental, existe en los relatos de las personas un gran potencial para la creación de un conocimiento social, la experiencia humana es susceptible de ser narrada y en la narración de lo vivido hay fuentes de conocimiento que pueden ayudar a comprender y a reconfigurar una realidad social.

Una premisa fundamental de esta investigación es que la experiencia humana se puede narrar, es posible contar lo que ocurre y esto se constituye en relato, en posibilidad de narrarse, de mirarse a sí mismo y contar lo vivido, lo sentido, de comprenderse y comprender la realidad. El relato entonces se constituye como una herramienta fundamental para vincular la vida cotidiana a los procesos de investigación social y acercarse así a los fenómenos sociales a través de las voces de las personas.

Desde esta perspectiva, la investigación es cualitativa y asume un enfoque hermenéutico-narrativo que busca la comprensión de la realidad humana, del significado

que adquiere el propio relato para los actores, de las sensibilidades que suscita, de los procesos sociales y de las emociones que los acompañan, teniendo en cuenta un horizonte histórico y logrando un acercamiento a las experiencias e imaginarios de las maestras. La narrativa en esta forma de investigación no se limita entonces a ser una herramienta de recolección de información, sino que pretende otorgarle un sentido y un significado a la experiencia.

El proceso privilegia los relatos de las docentes que, además de constituirse en fuentes primarias para la investigación, permite la comprensión y reconfiguración de la experiencia humana. Este proceso se realiza a través de entrevistas, diferentes encuentros y talleres de formación con las maestras, en los cuales —además de compartir sus experiencias, narrativas y sensibilidades— se crea un escenario para pensar colectivamente cómo construir una cátedra de paz situada, pertinente al territorio y que vincule las emociones.

La entrevista narrativa permite ir tejiendo confianzas con las maestras a través de un diálogo tranquilo, que no busca simplemente recoger información sino que pretende vislumbrar cómo ha sido la dinámica del conflicto en la escuela en cada territorio, visibilizar relatos y emociones que hasta el momento no se habían exteriorizado y construir significados acerca de los acontecimientos vividos.

Cada encuentro está abrazado por narrativas permeadas por diferentes emociones que expresan la intensidad de lo vivido y la fragilidad de lo humano, permite vincularse y conectarse con los sentimientos del otro desde la propia fragilidad, cultivando así esa capacidad de acercarse empáticamente al otro, de reconocer que han vivido el miedo y el dolor pero a la vez colectivamente se crean alternativas que contribuyen a la construcción de sociedades más armónicas desde sus prácticas pedagógicas. Así, el desarrollo de esta investigación parte de las voces de las maestras, cuyas narrativas develan cómo las emociones han estado presentes e inciden tanto en el conflicto armado como en el cultivo de lo humano a partir de lo educativo; ellas relatan sus vivencias y las emociones que les suscita el traer a la memoria nuevamente sucesos que fueron dolorosos, afirman que lograron, a pesar de las dificultades, continuar su dinámica laboral y su vida.

Este artículo es un producto del proyecto de investigación “Emociones acerca de la vida digna en tramas narrativas de maestras de la Institución Educativa Salen del municipio de Isnos, Huila”, el cual se está llevando a cabo y forma parte del macroproyecto “Geopolítica de las Emociones Huila” de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana; el macroproyecto también se desarrolla en los departamentos de Chocó, Cundinamarca y Caquetá con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Las voces se tejen

*Cuando uno se siente tocado, cuando uno siente que  
hace parte de uno,  
eso es lo que lo lleva a uno a cambiar, a moverse,  
a tener otras perspectivas, a sentir que esto puede ser  
diferente...*  
MDS L163-L165

En el devenir de la vida ocurren acontecimientos de tal intensidad que, al instante de ocurrir, suscitan múltiples emociones y quedan grabados en la experiencia humana; estos acontecimientos se pueden narrar y las palabras permiten traer a la consciencia lo vivido, reelaborarlo e interpretarlo. El relato entonces conjura lo vivido para lograr una comprensión de la experiencia con el fin de que la trama narrativa se constituya en un nuevo conocimiento; así, este proceso resalta las voces de las maestras que, a través de sus narrativas, permiten un acercamiento a lo sucedido en la escuela en un espacio-tiempo afectado por el conflicto armado, también un acercamiento a las emociones presentes en su labor docente tendientes a la formación para la paz.

La violencia impactó fuertemente a toda la población; en esa medida, las voces de las maestras con que se teje esta narrativa sobre la afectación del conflicto armado en la escuela, permiten evidenciar el nivel del impacto tanto a la escuela —como una institución pública—, como a las comunidades y familias de los estudiantes y de los docentes que fueron afectados directamente por el conflicto armado. También resaltan el papel de la escuela como una de las instituciones sociales más importantes, no solo por ser la encargada de brindar la formación a los estudiantes, sino también porque es un punto de encuentro de la comunidad, y aunque estuvo permeada por el conflicto armado durante muchos años, continuó resistiendo la violencia y ratificándose como un escenario que propicia la construcción de ciudadanía y de paz.

El conflicto armado se manifestó de diferentes formas, la riqueza del territorio y la presencia de diferentes actores armados llevó a que en algunas ocasiones se presentara la aprobación y legitimación de estos por parte de la población civil, en otros casos fue el miedo y la intimidación los que determinaron las relaciones sociales, así lo relata un ciudadano:

Hubo un tiempo en que sí, la guerrilla tenía esa aprobación de la ciudadanía, y generaba cierta simpatía, pero ya cuando el estado empieza a aparecerse y empieza el conflicto a mostrar otros matices, por ejemplo cuando el campesino había hospedado un guerrillero a la fuerza, porque no era voluntario y llegaba el ejército a presionarlo, a amenazarlo y terminaba acusándolo de guerrillero. No hubo problema hasta que estuvieron los dos bandos, el

problema se dio cuando llegaron los paramilitares. (HCJ L152-157) Las muertes no se podían atribuir a uno u otro grupo armado, al respecto un ciudadano plantea:

Yo creo que la moral de los ciudadanos desapareció en ese tiempo, porque ya se sintió la crudeza del conflicto armado, ya no se sabía cuál bando era peor, ni cuál estaba en contra, ya nadie quería coger para ningún bando, ni siquiera el estado... (HCJ L166-168). El miedo es una de las emociones que ha prevalecido en las poblaciones y en el oficio de los maestros en contextos de conflicto armado. La cercanía de los grupos armados y el riesgo al que estuvieron expuestos tanto estudiantes como docentes ante la presencia de estos grupos en sus territorios ocasionaron el silenciamiento de las personas, el desplazamiento forzado y la obediencia a la imposición de los actores armados. El miedo estuvo presente en el municipio como lo muestran las narraciones:

... entonces uno ya no salía, a las 6:00 de la tarde todo el mundo estaba encerrado, no se escuchaba ni ruido, ni música, ni nadie, se sabía que había gente en el pueblo porque de pronto los televisores estaban prendidos y las luces de las casas, pero de resto por la calle no, nadie, por la calle nadie podía salir... (HCH L126-L127) Era tan fuerte el miedo que vivía la población que:

Aquí en mi pueblo hay muchas familias que se fueron huyendo a la violencia y en este momento que ya pueden volver pues vienen aunque sea de visita, y vienen, pero les da duro porque les tocó irse a la fuerza... (HCH L137-L139) El miedo opera como dispositivo de control que impide el desarrollo de procesos académicos libres, instaura un sistema de dominación a través de las armas o las amenazas donde los maestros se ven forzados a aceptar las condiciones impuestas con el fin de proteger sus vidas y las de sus estudiantes.

Algunas de las instituciones educativas fueron utilizadas como punto de encuentro de los grupos armados, otras fueron utilizadas como escenario de reclutamiento y otras más fueron destruidas. La escuela, así como la dinámica social, se vio determinada por la presencia del conflicto armado; a través de las armas y el miedo se controlaba el territorio y se determinaba la cotidianidad de las comunidades.

La violencia generada por el conflicto armado llevó a algunos maestros a manifestar su indignación y su perspectiva crítica ante las situaciones que estaban viviendo, pero estos fueron amenazados o tuvieron que abandonar sus territorios, desplazarse para conservar sus vidas, otros lograron continuar sus procesos educativos sin olvidar su indignación como elemento clave de consciencia de las injusticias, al respecto:

... y docentes también, que ellos de pronto no estaban de acuerdo con la guerrilla, entonces ya en ese caso pues les tocó irse, fueron amenazados, entonces a raíz de eso los trasladaron, se fueron... eso le tocó a todo el mundo, hasta los sacerdotes, el que hablaba muy duro allá en el pulpito, pues también lleva porque no se puede. (HCH L323-L326) Es innegable el impacto del conflicto armado y la magnitud de la afectación; sin embargo, así como el dolor y el miedo también están presentes en sus narrativas emociones proclives a la paz como el amor, la compasión y la indignación, que sumados a la consciencia de su papel en los territorios las ha llevado a desplegar su creatividad e inventar estrategias y prácticas del cuidado a partir de procesos académicos, artísticos y culturales, los cuales se constituyen en escenarios alternativos para la formación de una ciudadanía democrática activa que aporte a la construcción de la paz.

Estas alternativas emergen al interior de la escuela, y gracias a la convicción de las maestras en el papel transformador de la educación, se inventan estrategias que vinculan sus procesos académicos con el arte, el diálogo y la simpatía, con el fin de fortalecer la formación política y ciudadana.

Subyace en estos procesos pedagógicos una perspectiva que tiene en cuenta la ética del cuidado enfocada en potenciar los vínculos, en contemplar las sensibilidades y las necesidades del otro, en el firme deseo de realizar una acción moral que no busque dañar a nadie. Esta ética del cuidado se alimenta de la fuerza del amor, de la perseverancia por habitar un mundo más humano, más sensible, capaz de asumir la vida desde el cuidado y no desde la destrucción. La fuerza de los afectos permite superar la lógica de la competencia y de oprimir al otro. Esta ética del cuidado se manifiesta en la reflexión de una maestra al plantear que es necesario promover emociones como el amor:

El amor, yo pienso que el amor cura todo como dice la palabra, el amor sana todo. Y si uno es capaz de amar al prójimo pues lo respeta, no lo va a someter tampoco, ni le va a imponer cosas que el otro no quiere, le va a respetar su libertad, pienso que el amor es una de las principales... (MDA L67- L69) Tal ética del cuidado reconoce que los seres humanos han inventado prácticas del cuidado de sí y de los otros para poder seguir viviendo, prácticas como el apoyo, el estar juntos, el conservar la memoria de lo vivido, el reconocimiento, la confianza, la reflexión sobre lo que ocurre, la fuerza creativa de las artes, la alegría, etc., se trata de prácticas de cuidado que permiten fortalecer los vínculos y construir sociedades más plurales.

Sumado a lo anterior, y ante el momento que vive el país, la exigencia de construcción de paz y la normatividad vigente sobre cátedra de paz, emergen nuevos retos creativos para la enseñanza de la paz, no se trata solamente incluir unos temas en el currículo, se requiere concebir

opciones novedosas que permitan que la paz, además de ser un sueño, se constituya en una realidad. Justamente aquí es donde el arte y la creatividad germinan como elementos clave que permiten evidenciar y transformar emociones declives como el miedo, el asco y la repugnancia, y promover un proceso formativo orientado hacia una vida buena y digna desde la sensibilidad y la razón, que cultive emociones como el amor y la empatía y donde se propicien escenarios para que estudiantes y docentes puedan expresarse libremente.

Las maestras al enunciar, evidenciar y reflexionar sobre las emociones que las han acompañado durante su ejercicio docente en el conflicto armado, donde lo vivido y lo sentido manifiesta la urgencia de crear formas novedosas para la enseñanza de la paz, fortalecen su agenciamiento como maestras y sujetos políticos y las impulsa a crear programas pedagógicos que vinculan la sensibilidad y la reflexión crítica.

El proceso busca también fortalecer la cátedra de paz, así que a partir de los diálogos con las maestras se ha encontrado que una pedagogía para la paz que reconozca la geopolítica de las emociones requiere tener en cuenta el contexto, vincular las emociones, reinventar propuestas pedagógicas pertinentes para el país, además de una mirada crítica de la realidad y de los modelos pedagógicos establecidos; por otro lado, es necesario reconocer los aciertos y desaciertos que estos modelos han tenido, incluir contenidos de las competencias ciudadanas, promover capacidades reflexivas, analíticas y creativas para que los estudiantes se constituyan en ciudadanos conscientes de su papel político, sin olvidar la importancia del disfrute, la alegría, la risa, la cooperación y el vínculo con los otros.

Tal pedagogía no se encuentra planteada en algún libro, la están escribiendo los y las maestras con sus prácticas cotidianas, quienes se han dado cuenta de que una pedagogía para la paz debe vincular estéticas de la sensibilidad, debe promover el cultivo de lo humano, de las emociones, de la empatía y la solidaridad, debe incentivar, seducir y lograr que los estudiantes no se sientan observadores o receptores del proceso, sino sujetos partícipes, compañeros en los procesos de aprendizaje que asumen.

Esto se puede evidenciar en los ejercicios de sistematización de las prácticas educativas que desarrollan las docentes acompañantes de este proceso de investigación, quienes promueven en su institución educativa tanto ejercicios académicos reflexivos, críticos y políticos como la enseñanza de la memoria histórica y el aprendizaje de la investigación social, a través del proceso de reconstrucción de memoria local que hacen los estudiantes en sus comunidades, como procesos artísticos y creativos que involucran la realización de jornadas por la vida y la convivencia armónica, donde, a través del arte, la comunidad educativa se une para conjurar la paz.

Todas estas acciones están enmarcadas en una perspectiva que privilegia el cultivo de las emociones, ya

que como lo plantea una maestra “cuando la gente se siente tocada por las diferentes violencias, porque el ser humano se siente que es vulnerable, víctima de esas violencias, la gran mayoría entiende las situaciones” (MDS L158-L160); las emociones entonces poseen un carácter comunicativo y vinculante, en el cual los estudiantes se sienten parte activa del proceso comprometiéndose con pequeñas acciones que son reflejo de la posibilidad de la paz en diferentes escalas.

La investigación que se está realizando con las maestras ha permitido comprender a través de sus narrativas algunas de las emociones presentes en el ejercicio docente durante el conflicto armado; asimismo, ha permitido visibilizar prácticas pedagógicas que vinculan razón y sensibilidad y que aportan a la construcción de una cultura de paz desde un enfoque singular y territorial. Las voces de las maestras permiten evidenciar el papel de las emociones tanto en la dinámica del conflicto armado como en el cultivo de lo humano, se evidencia entonces que una educación para la paz implica promover emociones proclives que permiten, además de la empatía ante situaciones de daño moral, el agenciamiento de ciudadanos para aportar a la construcción de paz.

### **A manera de conclusión**

Las emociones juegan un papel fundamental en la continuidad del conflicto armado como en su transformación, así evidenciar las emociones presentes en tramas narrativas de maestras que han vivido de cerca el conflicto armado y percibir su creatividad al inventar estrategias que les permiten continuar con la enseñanza en zonas afectadas por la violencia, pone de manifiesto un ejercicio de agenciamiento y compromiso político necesario para construir sociedades más justas e incluyentes.

La escuela se constituye como un escenario propicio para la construcción de una cultura de paz, donde las

maestras crean diferentes estrategias que permitan transformar las dinámicas violentas fruto de años de conflicto y realizan diferentes acciones como procesos académicos, artísticos y culturales que promueven la paz tanto al interior de las instituciones como en las comunidades en general y que privilegian el cultivo de las emociones y un enfoque territorial. Es así que el proceso investigativo se potencia desde las voces de las maestras, son ellas quienes han vivido de cerca el conflicto armado en sus territorios y quienes han inventado alternativas para continuar su necesaria labor en una sociedad democrática. Si bien es cierto el posacuerdo plantea escenarios para la construcción de la paz, esta no viene dada desde afuera, por el contrario implica el aporte y el compromiso de todos los ciudadanos, así, el ejercicio docente trae consigo la responsabilidad de aportar a la formación para una ciudadanía activa, democrática, participativa y libre.

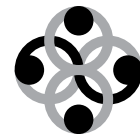
### **Referencias**

- Barthes, R. (2001). *Introducción al análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *La justicia que demanda memoria. Las víctimas del Bloque Calima en el suroccidente colombiano*. Bogotá D.C.: Autor.
- Maíz, R. (2010). La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Revista de estudios políticos*, 149, 11-45.
- Moisi, D. (2010). *La geopolítica de las emociones: como las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reafirmando el mundo*. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. Porque el amor es importante para la justicia*. España: Editorial Paidós.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAS  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación científica

# La Organización de Estados Americanos (OEA): una aproximación a su papel de verificación en el proceso de desmovilización paramilitar en Colombia<sup>1</sup>

The Organization of American States (OAS): an approach to its role of verification in the paramilitary demobilization process in Colombia

A Organização dos Estados Americanos (OEA): aproximação do papel de verificação no processo de desmobilização paramilitar na Colombia

**Hugo Fernando Guerrero Sierra<sup>2</sup>**

**Paula Daniela Moncada Gaitán<sup>3</sup>**

**Angélica María Cabra Ramírez<sup>4</sup>**

**Para citar este artículo:** Guerrero, H., Moncada, P. y Cabra, A. (2017). La Organización de Estados Americanos (OEA): una aproximación a su papel de verificación en el proceso de desmovilización paramilitar en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 62-74.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12423>

**Fecha de recepción:** 21 de agosto de 2017

**Fecha de aprobación:** 27 de octubre de 2017

1 Este escrito es un avance del proyecto de investigación "Postconflicto y agenda internacional: una lectura multidimensional", financiado por la Universidad de La Salle.

2 Doctor en Relaciones Internacionales, Unión Europea y Globalización, Universidad Complutense de Madrid. Docente de tiempo completo y director del Grupo Interdisciplinar de Investigación en Política y Relaciones Internacionales, Universidad de La Salle, Colombia. Correo electrónico: hfguerrero@unisalle.edu.co

3 Estudiante del programa de Negocios y Relaciones Internacionales, Universidad de La Salle, Colombia. Correo electrónico: pmoncada47@unisalle.edu.co

4 Estudiante del programa de Negocios y Relaciones Internacionales, Universidad de La Salle, Colombia. Correo electrónico: acabra13@unisalle.edu.co

## RESUMEN

El propósito de este artículo es proporcionar un análisis cualitativo y crítico del papel de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el proceso de verificación de los acuerdos que condujeron a la desmovilización de grupos paramilitares en Colombia, específicamente durante los mandatos del expresidente Álvaro Uribe Vélez; en este sentido, el presente estudio ofrece un análisis de la historia de la OEA como gestor de conflictos y crisis democráticas en América Latina, para así abordar específicamente sus limitaciones en el contexto propuesto.

**Palabras clave:** Colombia, conflicto armado, desmovilización paramilitar, gestión de conflictos Organización de Estados Americanos, verificación.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a qualitative and critical analysis of the role of the Organization of American States (OAS) in the verification process of the agreements that led to the demobilization of paramilitary groups in Colombia, specifically during the mandates of President Álvaro Uribe Vélez. In this sense, this study offers an analysis of the history of the OAS as a mediator of conflicts and democratic crises in Latin America, to identify its limitations in the proposed context.

**Keywords:** armed conflict, Colombia, conflict management, Organization of American States, paramilitary demobilization, verification.

### RESUMO

O objetivo deste artigo é fornecer uma análise qualitativa e crítica do papel da Organização dos Estados Americanos (OEA) no processo de verificação dos acordos que levaram à desmobilização de grupos paramilitares na Colômbia, especificamente nos mandatos do presidente Álvaro Uribe Vélez. Nesse sentido, este estudo oferece uma análise da história da OEA como mediadora de conflitos e crises democráticas na América Latina, a fim de identificar suas limitações no contexto proposto.

**Palavras-chave:** Colombia, conflito armado, desmobilização paramilitar, gestão de conflitos, Organização dos Estados Americanos, verificação.

## Introducción

Si bien es cierto que en las últimas décadas el multilateralismo ha experimentado un importante avance y las Organizaciones Internacionales (OI) han ido ganando terreno como entes de deliberación y apoyo ante las diferentes problemáticas que afronta la comunidad internacional, su fuerte carácter intergubernamental se ha convertido en el principal obstáculo que se opone a su efectiva proyección como entes de decisión capaces, legítimos e independientes. Pero si las limitaciones de las OI en la contención y gestión de conflictos internacionales son un hecho probado, la gran eclosión de guerras intraestatales experimentada desde principios de los años noventa plantea un reto aún más complejo. El carácter asimétrico de este tipo de conflictos y las barreras impuestas por el principio casi absoluto de la soberanía estatal, se han constituido en dos inconvenientes adicionales frente a los que las OI no han logrado hallar una respuesta efectiva.

En el caso específico de la Organización de Estados Americanos (OEA), esta situación ha sido mucho más evidente, pues la incuestionable posición hegemónica de los Estados Unidos en el hemisferio desde el fin de la Segunda Guerra Mundial ha impedido que este organismo asuma de forma eficaz la gestión de los conflictos y crisis democráticas que han afectado a la región. A partir de este contexto, en el siguiente artículo se estudiará el cómo todas estas dinámicas determinaron la participación de la OEA en la gestión del conflicto colombiano, específicamente en el marco del acompañamiento al proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC); en ese sentido, se hará un recorrido analítico por sus antecedentes como escenario de interlocución regional frente a las crisis, su nivel de independencia y, por último, los alcances de su involucramiento y la naturaleza de los programas que acompañaron el contexto de la polémica desmovilización paramilitar en Colombia.

## La Organización de los Estados Americanos (OEA) y sus antecedentes como instrumento de estabilización

La Organización de Estados Americanos ha sido reconocida desde su nacimiento como el principal espacio de diálogo y cooperación intergubernamental del continente americano. Fue creada el 30 de abril de 1948 mediante la aprobación por parte de veintinueve países de la Carta de la Organización de los Estados Americanos o Carta de Bogotá,<sup>5</sup> acuñando como su principal objetivo la defensa de los intereses mutuos desde el respeto al principio de soberanía de cada uno de sus miembros. Actualmente, de los 35 países que han ratificado su adhesión a la organiza-

5 Véase el texto completo de la Carta de Bogotá en: [www.oas.org/juridico/spanish/carta.html](http://www.oas.org/juridico/spanish/carta.html)

ción, 34 ejercen su participación de manera plena.<sup>6</sup> En su proceso de evolución, junto con el aumento de sus miembros, la OEA también ha ido depurando sus objetivos en función de los retos que a lo largo de más de sesenta años ha venido enfrentando la región; en tal sentido se pueden identificar, entre otros:

el fortalecimiento de la paz y la seguridad, la consolidación de la democracia, el apoyo al desarrollo económico, social y cultural, la promoción de los derechos humanos y la lucha contra problemas compartidos como la pobreza, el terrorismo, las drogas ilícitas y la corrupción. (OEA, 2009a)

Sin embargo, más allá de los principios que nutren a cada uno de sus objetivos, la realidad muestra una OEA frecuentemente cuestionada por su incapacidad para dar cumplimiento a sus mandatos, al igual que por su falta de independencia ante el fuerte poder hegemónico que han ejercido históricamente los Estados Unidos en el hemisferio. Desde su creación, el propósito de la OEA de velar por el mantenimiento de la paz y la seguridad, en un marco de respeto al principio de no intervención, ha sido avasallado una y otra vez por su falta de eficacia y coherencia a la hora de concertar los mecanismos que garanticen tanto su autonomía como sus capacidades de reacción ante gran parte de las crisis experimentadas en el continente.

Por otra parte, la adopción casi paralela del Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR),<sup>7</sup> que complementa el sistema de seguridad hemisférico, estableció la obligación de los Estados firmantes a reaccionar en contra de cualquier ataque del que sea objeto cualquiera de sus similares. Sin embargo, si se tiene en cuenta el

6 En la Octava Reunión de Consulta celebrada el 31enero de 1962 en Punta del Este, Uruguay, los países miembros decidieron suspender mediante la Resolución VI la participación de la República de Cuba por considerar “que la adhesión de cualquier miembro de la OEA al marxismo-leninismo es incompatible con el Sistema Interamericano y el alineamiento de tal Gobierno con el bloque comunista quebranta la unidad y la solidaridad del hemisferio” (OEA, 2003). El 3 de junio de 2009 los países miembros adoptaron la Resolución AG/RES 2438, mediante la cual dejaron sin efectos la Resolución VI de enero de 1962, invitando al Gobierno cubano a iniciar los diálogos con miras a la reactivación de su participación plena; sin embargo, dos años después, Cuba se ha negado a iniciar ese proceso.

7 El TIAR fue suscrito el 2 de septiembre de 1947 en la ciudad de Río de Janeiro. Actualmente el Tratado incorpora la participación de veintidós Estados. Su principal objetivo fue el de crear un espacio de seguridad continental sobre el supuesto de que “en caso de un ataque armado por cualquier Estado contra un Estado Americano, será considerado como un ataque contra todos los Estados Americanos, y en consecuencia, cada una de las Partes Contratantes se compromete a ayudar a hacer frente al ataque en ejercicio del derecho inmanente de legítima defensa individual o colectiva que reconoce el Artículo 51 de la Carta de las Naciones Unidas” (TIAR, art. 3). Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-29.html>



carácter omnipresente de los Estados Unidos en los asuntos continentales después de la Segunda Guerra Mundial, es evidente que más allá de su retórica solidaria, el TIAR abrió las puertas a que ante la subjetiva percepción de lo que la potencia dominante pudiera considerar como una amenaza o agresión, se crearan las condiciones para relativizar discrecionalmente del principio de no intervención establecido en la Carta de Bogotá.

Durante el periodo que comprendió la Guerra Fría, varios son los ejemplos a los que se pueden acudir para reforzar la validez de estas afirmaciones. La apelación recurrente a los principios de no intervención de la OEA y de mutua asistencia del TIAR, en función de los postulados anticomunistas de los Estados Unidos, llevó a que la aplicación del sistema de seguridad americano se convirtiera en una amplia sumatoria de contradicciones; por una parte, de la mano del principio de no intervención, la OEA se sustrajo de reaccionar ante numerosas situaciones que cuestionaban de forma evidente sus principios democráticos, tal fue el caso de las dictaduras anticomunistas que entre 1948 y 1990 asolaron casi la totalidad del continente, las cuales, en su mayoría, contaron con el manto protector de los Estados Unidos (Swift, 2003; Roitman, 2003). De otro lado, desechando el principio de no intervención y retomando el de mutua asistencia y conveniencia, la OEA se convirtió en ente legitimador del más crudo intervencionismo norteamericano, avalando, bien fuera de forma expresa o tácita, actuaciones tan reprochables como el apoyo al golpe de Estado de 1954 en contra de Jacobo Árbenz en Guatemala; el intento de invasión de Bahía Cochinos, Cuba, en 1961; la invasión a República Dominicana en 1965; la organización y financiación del golpe militar perpetrado por Augusto Pinochet en 1973 en Chile; la financiación y adiestramiento de la Contra nicaragüense a principios de los años ochenta; la invasión de la isla de Granada en 1983 y la invasión de Panamá en 1989.

Durante la década de los ochenta, el desgaste de la Guerra Fría y los constantes obstáculos impuestos por los Estados Unidos a la independencia de la organización, conllevaron a que la OEA empezara a redefinir su papel a riesgo de ir quedando excluida de los importantes procesos de pacificación y transformación democrática que empezaban a darse en el continente; el mejor ejemplo de este nuevo escenario fue la creación del Grupo de Contadora,<sup>8</sup> el cual, al margen de la OEA y con la expresa oposición de los Estados Unidos, asumió en 1983 un importante papel mediador en los conflictos centroamericanos. Si bien, el grupo de Contadora no logró concretar la salida negociada a la crisis centroamericana, sí estableció unas bases sólidas para que entre 1986 y 1987, mediante la firma de los Acuerdos de Esquipulas, se diera el paso

decisivo hacia la solución de los conflictos armados de la región, esta vez con un mayor involucramiento de parte de la OEA, la cual se constituyó en agente verificador de la desmovilización y reinserción de la Contra nicaragüense.<sup>9</sup> En el mismo sentido, el ocaso de las dictaduras militares durante la década de los ochenta, sumado al debilitamiento de la percepción del comunismo como fuente de amenaza regional después de la caída del Muro de Berlín, propiciaron que los Estados Unidos fueran permitiéndole adquirir a la OEA una mayor autonomía en sus actuaciones.

## La resolución 1080

La consolidación en la década de los noventa del continente americano como una zona eminentemente democrática, salvo contadas excepciones como lo es el caso de Cuba, propició que los Estados Unidos asumieran con mayor tranquilidad la revitalización del diálogo multilateral al interior de la OEA; este nuevo escenario, caracterizado por un evidente optimismo democrático, llevó a que los países miembros comprendieran la necesidad de avanzar en la creación de mecanismos que dotaran a la Organización de las herramientas necesarias para reaccionar en aquellos casos en los que la democracia pudiera verse vulnerada. El primero de estos instrumentos al que haremos mención es la Resolución 1080 sobre Democracia Representativa (R-1080), adoptada por la asamblea general<sup>10</sup> el 5 de junio de 1991 en la ciudad de Santiago de Chile. Esta resolución otorgó al secretario general de la organización el atributo de convocar a reuniones extraordinarias al Consejo Permanente,<sup>11</sup> con el fin de buscar alternativas ante hechos que menoscaban de forma abrupta e irregular el ejercicio libre y legítimo de los gobiernos elegidos democráticamente en cada uno de los Estados miembros (OEA, 1991a; Raymont, 2007). Dicha instancia, además de evaluar y proponer opciones de solución a este tipo de crisis, tiene la facultad de convocar extraordinariamente a reuniones *ad hoc* a los cancilleres de los países miembros o a la asamblea general en el caso que las soluciones planteadas no resulten suficientes (Bloomfield, 1994; Kunz, 2008). En la misma línea, con el fin de complementar el alcance de la Carta de la OEA y

9 La Comisión Internacional de Apoyo y Verificación "CIAV" de la OEA, se creó mediante acuerdo firmado por los presidentes centroamericanos el 7 de agosto de 1989 en la ciudad de Tela, Honduras. Desarrolló su misión entre 1990 y 1997, facilitando en este periodo el desarme y desmovilización de aproximadamente 22.500 combatientes, la repatriación de 18.000 nicaragüenses desde Honduras y Costa Rica, y la provisión de asistencia humanitaria a más de 120.000 personas (OEA, 2010).

10 La asamblea general es el máximo órgano decisorio de la OEA. Se reúne anualmente de manera ordinaria o de manera extraordinaria en circunstancias excepcionales.

11 El Consejo Permanente está compuesto por un representante de cada Estado miembro nombrado con categoría de embajador permanente. El consejo depende directamente de la asamblea general.

8 Colombia, México, Panamá y Venezuela.

de la R-1080 en situaciones de golpes de Estado, el 14 de diciembre de 1992 la asamblea general aprobó el Protocolo de Washington, el cual estableció los mecanismos para suspender el derecho de participación ante las diferentes instancias de la Organización de los Gobiernos de Facto (OEA, 1992).

Poco tiempo transcurrió desde la adopción de la R-1080 hasta el momento en que se aplicó por primera vez. A consecuencia del golpe de Estado perpetrado en Haití por el General Raúl Cedrás en contra de Jean-Bertrand Aristide, el 30 de septiembre de 1991, la OEA invocó la R-1080 para reaccionar de forma inmediata ante un acontecimiento que claramente ponía en peligro el libre ejercicio de un gobierno legítimamente constituido. La OEA puso en marcha cada uno de los mecanismos a su alcance: aplicó sanciones económicas como el establecimiento de un embargo comercial, desconoció el gobierno de facto y solo reconoció como interlocutores válidos a los representantes de Aristide y, por último, conformó una misión civil de *apoyo a la democracia* (OEA 1991b; 1991c; Ramírez, 1992). Sin embargo, a pesar del admirable compromiso democrático demostrado por la OEA, los mecanismos diplomáticos y civiles con que contaba la organización resultaron insuficientes para evitar la degradación de la crisis, razón por la cual se vio avocada a solicitar el apoyo a las Naciones Unidas, conformándose así en 1993, con el objetivo central de vigilar la situación de los derechos humanos, la primera misión civil conjunta ONU/OEA (MICIVIH; Zanotti, 2011; Granderson, 2000).

Lastimosamente, el ánimo democrático que inspiró el involucramiento de la OEA en Haití, no se reprodujo con la misma coherencia un año después cuando Alberto Fujimori desconoció el ordenamiento constitucional peruano y concentró todos los poderes en cabeza del Ejecutivo; en este caso, si bien se siguieron los procedimientos formales de condena al gobierno de facto, la organización poco a poco fue relativizando el carácter ilegítimo del *autogolpe* ante los supuestos compromisos de Fujimori por “recomponer” el orden democrático y el equilibrio de poderes (García-Sayán, 1999); sin embargo, como se había anunciado desde diferentes sectores, poco tiempo después quedó demostrado que medidas como la convocatoria de una asamblea constituyente no eran otra cosa que la instrumentalización en función de un interés particular de mecanismos aparentemente democráticos.

La tercera vez que se aplicó la R-1080 se dio en el marco de una situación comparable a la acontecida en el Perú. Luego de que el 23 de mayo de 1993 el presidente de Guatemala, Jorge Serrano Elías, disolviera los poderes legislativo y judicial, la OEA puso en marcha los mecanismos previstos para abordar la situación y conformó una misión encabezada por el propio secretario general, João Clemente Baena Soares, la cual se trasladó a dicho país con el fin de establecer los canales de diálogo que permitieran una pronta salida a la crisis (Herrera-Lasso, 1997);

no obstante, ante la negativa del ejército de mantener su apoyo a Serrano, este se vio obligado a pocos días después, abriendo el camino al fin de la situación de anormalidad democrática y con ello, a las gestiones de la OEA.

La última ocasión en que se aplicó la R-1080 fue el 22 de abril de 1996 a consecuencia del intento de golpe de Estado del general Lino Oviedo al presidente Juan Carlos Wasmosy en Paraguay. En este caso, los mecanismos de la OEA fueron complementados de forma importante por Mercosur, la cual amenazó con excluir a Paraguay del acuerdo de integración. Esta ejemplar muestra de colaboración entre ambos organismos internacionales permitió que la normalidad constitucional retornara al Paraguay tan solo dos días después de desatada la crisis (Horwitz, 2010).

### **La carta democrática interamericana**

La Carta Democrática Interamericana (CDI) es considerado como el instrumento más importante y consolidado con que cuenta la OEA para la defensa y preservación de la democracia en la región. Adoptada de manera unánime por la asamblea general el 11 de septiembre de 2001 en la ciudad de Lima, Perú, la CDI viene de alguna manera a sistematizar y complementar en un solo cuerpo las disposiciones que en materia de defensa de la democracia incorporan la Carta de la OEA, la R-1080 e instrumentos como el Protocolo de Washington (Marcano, 2005; Vasco, 2006). Así pues, la CDI puede ser considerada como una suerte de compendio que integra la evolución de la doctrina y la normatividad de la OEA respecto de la defensa de la democracia representativa como modelo de organización política imperante en América (Aguar, 2006).

La CDI está integrada por 28 artículos agrupados a su vez en seis capítulos. El primero de ellos se dirige esencialmente a asumir el concepto de democracia representativa como inherente al sistema interamericano, considerándole como un “derecho de los pueblos de América”, el cual debe ser “promovido y defendido por todos los gobiernos”. Los capítulos segundo y tercero introducen de manera expresa la íntima e indisoluble relación entre el ejercicio de democracia, el efectivo disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y el desarrollo económico y social de los pueblos, lo cual implica la apropiación de un concepto de democracia mucho más extenso que va más allá del simple ejercicio de los derechos políticos.

En el cuarto apartado se recogen los mecanismos de reacción previstos con anterioridad en la carta de la OEA, la R-1080 y el Protocolo de Washington, para casos en que se pongan en riesgo el orden constitucional y el legítimo ejercicio del poder en alguno de los Estados miembros, es decir, que se supera la idea de que las gestiones y sanciones de la OEA se vinculan de forma exclusiva a los golpes de Estado, abriendo el camino a una posible movilización de la Organización ante situaciones que, si

bien no signifiquen una interrupción total del orden democrático, puedan considerarse como una amenaza grave para el normal desarrollo de este. El quinto capítulo establece el potencial papel de la OEA como observador de las garantías y coadyuvador de los Estados en el marco de los procesos electorales; sin embargo, se hace explícito que dichas funciones solo son posibles siempre y cuando medie una solicitud previa de los Estados interesados. Por último, el sexto capítulo aborda el papel de la OEA como promotor de la cultura democrática en la zona; para ello, establece la necesidad de cooperar con los Estados y las organizaciones de la sociedad civil con el fin de poner en marcha iniciativas dirigidas a “fortalecer la gobernabilidad, la institucionalidad política, la buena gestión pública y los valores democráticos”.<sup>12</sup>

Después de su aprobación, la CDI fue invocada por primera vez luego del intento de golpe de Estado en contra del presidente Hugo Chávez, producido el 11 de abril de 2002 en Venezuela. Con motivo de estos hechos, la OEA reaccionó solicitando tanto a los manifestantes que apoyaban la intentona golpista como al mismo Gobierno, actuar con la máxima cordura y privilegiar las vías de negociación pacífica. Una vez Pedro Carmona juramentó como presidente de facto, haciendo efectivo así el golpe de Estado, la OEA condenó los hechos y conformó una misión encabezada por el secretario general de la organización, César Gaviria, la cual se dirigió a Caracas con el fin de evaluar los hechos y buscar un acercamiento entre la parte que pusiera fin a la situación de anormalidad constitucional. A pesar de que el 13 de abril Chávez pudo retomar el poder, la OEA comprobó que el ambiente de crispación era de tal magnitud que, de no adelantarse un proceso de negociación profundo entre el Gobierno y los grupos opositores, la reaparición de la violencia sería solo cuestión de tiempo, razón por la cual asumió, junto con el Centro Carter y el PNUD, el papel de mediadores de la crisis (Omaña, 2008; Ramis, 2010). Fruto de este esfuerzo, las partes acordaron abrir la vía a la realización de un referendo revocatorio. Con este acuerdo, la OEA declaró reinstaurada la normalidad democrática y concluyó su papel mediador, no sin antes ofrecer su acompañamiento como observador del proceso de convocatoria del referendo; finalmente, los comicios se llevaron a cabo el 15 de agosto de 2004, dejando como resultado un mayoritario apoyo a la continuidad de Chávez con el 59% de los votos a su favor (Dupret, 2004).

En los últimos años, la alusión más importante a la CDI se produjo a consecuencia del golpe de Estado perpetrado el 28 de junio de 2009 en contra del presidente de Honduras, Manuel Zelaya. A raíz de estos hechos, la OEA procedió a condenar la violación al ordenamiento

constitucional hondureño y desconoció la legitimidad del gobierno de Roberto Micheletti, al tiempo que, por primera vez en ocho años de vigencia de la CDI, invocó el artículo 21 para suspender el derecho de participación en la organización a un Estado miembro<sup>13</sup> (Duxbury, 2011; OEA, 2009b; 2009c). Sin embargo, a pesar del enfático pronunciamiento inicial de la OEA y de la suspensión del derecho de Honduras a participar en la organización, esta se mostró incapaz de promover el consenso necesario entre sus miembros que permitiera forzar el regreso de Zelaya al poder;<sup>14</sup> por el contrario, ante la incapacidad de llegar a un acuerdo con el Gobierno de Micheletti y del fracaso de intentos de mediación como el adelantado por el presidente de Costa Rica, Óscar Arias, varios de los miembros de la OEA empezaron a mostrar su condescendencia con la situación y terminaron por avalar el resultado de fórmulas como la de las elecciones del 29 de noviembre de 2009, donde sin la participación de Zelaya, resultó elegido como presidente Porfirio Lobo.

Con posterioridad a que Lobo se posesionara como nuevo presidente electo, la posición de la OEA frente a la situación hondureña fue debilitándose cada vez más. Lejos de mostrarse como una herramienta con capacidad de hacer frente de forma monolítica a sucesos que claramente revelan un flagrante ataque al principio de la democracia representativa, como lo fue el golpe de Estado del 28 de junio de 2009, la OEA dejó ver la profunda debilidad que subyace tras su naturaleza eminentemente intergubernamental. Aunque buena parte de los Estados miembros de la Organización, específicamente aquellos liderados por gobiernos que guardaban algún tipo de simpatía ideológica con Zelaya,<sup>15</sup> lograron jalonar que la OEA mantuviera su decisión de desconocer la legitimidad del Gobierno de Lobo, tal posición en poco tiempo comenzó a hacerse insostenible ante el masivo reconocimiento que empezó a darse desde diferentes sectores de la comunidad internacional.<sup>16</sup>

Esta situación llevó a que, a finales de mayo de 2011, con la mediación de los gobiernos de Colombia y Venezuela, Porfirio Lobo y Manuel Zelaya se reunieran en la ciudad de Cartagena de Indias con el fin de llegar a un

13 CDI, artículo 21. “Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constate que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato”.

14 Manuel Zelaya fue expulsado por el movimiento golpista a Costa Rica. Posteriormente, desde el 27 de enero de 2010, permaneció en el exilio en la República Dominicana.

15 Argentina, Venezuela, Brasil, Ecuador, Bolivia y Nicaragua.

16 La ONU, el FMI, El Banco Mundial, los Estados Unidos, España, México, Chile, Colombia, Perú, todos los países centroamericanos a excepción de Nicaragua, entre muchos otros.

12 Véase el texto completo de la CDI en: [http://www.educadem.oas.org/documentos/dem\\_spa.pdf](http://www.educadem.oas.org/documentos/dem_spa.pdf)

acuerdo que permitiera el reingreso de Honduras al seno de la OEA. En dicho encuentro, Lobo asumió el compromiso de permitir la vuelta de Zelaya a Honduras sin que se le persiguiera política ni judicialmente, al mismo tiempo que prometió iniciar un proceso que conllevara a la celebración de una asamblea constituyente (Salinas, 2011). Finalmente, como consecuencia directa del acuerdo de Cartagena, la asamblea general de la OEA, reunida de forma extraordinaria el 1 de junio del mismo año en Washington, decidió por 32 votos a favor y uno en contra aprobar el retiro de la suspensión que recaía sobre el Estado hondureño desde hacía 23 meses<sup>17</sup> (El Mundo, 2011).

### La misión de apoyo al proceso de paz (MAPP-OEA)

Ante la renuencia de la ONU de participar en el proceso de desmovilización de los grupos paramilitares, el Gobierno de Álvaro Uribe, en su afán por encontrar una alternativa que legitimara internacionalmente el resultado de los diálogos, acudió al expresidente de Colombia y secretario general de la OEA, César Gaviria, para que favoreciera el involucramiento de la organización regional. Fruto del acercamiento entre Uribe y Gaviria, el 23 de enero de 2004 se celebró entre el Gobierno colombiano y la OEA el convenio que permitió la creación de una misión cuya función sería esencialmente la de acompañar y verificar el cumplimiento de los acuerdos.<sup>18</sup>

Mediante la Resolución 859 (1397/04), aprobada por el Consejo Permanente de la Organización, reunido el 6 de febrero de 2004 en la ciudad de Washington, la OEA, aludiendo a los principios y valores contenidos en la Carta de Bogotá y en la Carta Democrática Interamericana, formalizó su acompañamiento al proceso de paz en Colombia<sup>19</sup> (OEA, 2004a). El mandato aprobado para el desempeño de la misión se enmarcó en el más absoluto respeto al proceso de negociación emprendido por el Gobierno y los grupos armados ilegales en proceso de desmovilización, lo cual significó un claro límite a la posibilidad de que la OEA pudiera entrar a valorar los acuerdos suscritos

por las partes; por ejemplo, en favor de los derechos de las víctimas. En tal sentido, la naturaleza eminentemente pasiva de las funciones de la misión quedaría restringida, de acuerdo con el convenio de cooperación suscrito, a los siguientes puntos:

- Verificar el cumplimiento de los acuerdos sobre el cese al fuego y hostilidades, de desmovilización y desarme, y de inserción de los grupos armados ilegales a los que llegue el Gobierno con los grupos armados organizados al margen de la ley<sup>20</sup>.
- Proponer, monitorear y evaluar la implementación de medidas de confianza y seguridad entre el Gobierno y los grupos armados organizados al margen de la ley, con el fin de prevenir incidentes que puedan perturbar el normal desarrollo del proceso de cese de fuego y de hostilidades, desmovilización y desarme y inserción.
- Proponer al Gobierno y a los grupos armados organizados al margen de la ley otras recomendaciones para facilitar el desarrollo del proceso de negociación, pero no podrá participar ni opinar sobre el mismo, a menos que específica y puntualmente, su colaboración sea solicitada de común acuerdo por ellas (OEA, 2004b).

Precisamente, el profundo carácter restrictivo del mandato establecido en el convenio firmado entre el Gobierno y la OEA para el desarrollo de la misión, provocó que desde varios sectores de la sociedad civil se plateara una férrea oposición a que el Consejo Permanente avalara la puesta en marcha de dicho instrumento; de hecho, organizaciones como *Human Rights Watch* le solicitaron directamente al Consejo Permanente que no ratificara el convenio de cooperación, pues desde su perspectiva, no se podía dar inicio a una labor de verificación cuando los mínimos criterios que permitieran investigar y el establecer las responsabilidades por los crímenes de lesa humanidad cometidos por el paramilitarismo no habían sido determinados (*Human Rights Watch*, 2004). En la misma línea de argumentos, HRW señaló las carencias del mandato pactado para el funcionamiento misión, ya que como lo establece el convenio, sus roles de asesoría y verificación quedaban limitados ante la restricción que se le impuso de emitir juicios jurídicos y políticos respecto a las decisiones tomadas por el Gobierno (*Human Rights Watch*, 2004).

Bajo estos supuestos, HRW no dudó en anticiparse a declarar que la forma en que se venía diseñando la participación de la OEA en torno al proceso con los paramilitares,

17 Ecuador fue el único país en votar negativamente a la propuesta de dar por terminada la suspensión impuesta por la OEA a Honduras. Dicha posición fue asumida por el Gobierno ecuatoriano en razón a que, desde su punto de vista, el Gobierno de Porfirio Lobo no había promovido una investigación que estableciera la responsabilidad por los delitos cometidos por la administración de facto de Roberto Micheletti, al igual que la de los militares que apoyaron el golpe de Estado (Europa Press, 1 junio de 2011).

18 Véase el texto del “Convenio entre el Gobierno de la República de Colombia y la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos para el acompañamiento al proceso de paz en Colombia” en: [http://scm.oas.org/doc\\_public/SPANISH/HIST\\_04/CP12208S06.DOC](http://scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_04/CP12208S06.DOC)

19 Aunque la Resolución 859 (1397/04) prefiere referirse a las funciones de la Misión como “un apoyo al proceso de paz en Colombia”, resulta claro que la invitación hecha por el Gobierno colombiano a la OEA no tenía otra intención que la de involucrarle exclusivamente como agente legitimador del proceso de desmovilización paramilitar.

20 Los acuerdos e instrumentos jurídicos a verificar por la misión fueron básicamente los siguientes: El acuerdo de Santa Fe de Ralito, suscrito el 15 de julio de 2003 entre el Gobierno y las AUC como punto de inicio de las negociaciones; el Acuerdo de Fátima, firmado el 13 de mayo de 2004 entre las partes, con el objetivo de crear una “Zona de Ubicación” donde se desarrollarían las conversaciones; y, por último, la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, la cual estableció el marco de desmovilización de las estructuras paramilitares.

lejos de dar cuenta de los principios de CDI como instrumento para fortalecer el Estado de derecho y la democracia en la región, abría el camino para que fuera invocada en Colombia para todo lo contrario. En tanto, la ausencia de un debate serio al interior de la Organización en cuanto a los parámetros que debían determinar el alcance del mandato de la Misión, terminaría por conferir de manera precipitada legitimidad internacional a un proceso que bien podría resultar en la impunidad de hechos atroces y de barbarie (Human Rights Watch, 2004). Así pues, como consecuencia directa del gran número de señalamientos que se aunaron a los ya expresados por HRW, el Consejo Permanente decidió incluir en la Resolución 859 un párrafo que le asignó a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) la función de asesorar a la misión, buscando así generar entre los críticos la seguridad de que su apoyo se daría en un marco de pleno respeto a las normas internacionales de los derechos humanos y del DIH (OEA, 2004a).

La MAPP/OEA se puso en marcha a inicios de 2004 con la apertura de dos oficinas, una principal en Bogotá D.C., y una subsede en Medellín. Durante sus primeros meses de presencia en país, y ante la falta de previsión de una fuente fija de recursos que garantizara su normal funcionamiento, sus labores iniciales se centraron en definir su estructura organizativa, establecer los recursos humanos y financieros necesarios para su ejercicio, explicar su mandato a los diferentes sectores de opinión que así lo requirieran y, por último, salir en busca las donaciones que habrían de viabilizar su existencia.<sup>21</sup> Esta situación de incertidumbre financiera llevó a que ya, en su primer informe, la misión expresara su preocupación frente a la dificultad que para el desarrollo integral de su mandato suponía la falta de un respaldo económico estable (OEA, 2004c).

Durante esta primera etapa, la misión adelantó sus labores apoyada en recursos provistos por el Gobierno colombiano, aunque durante el segundo semestre del 2004 empezó a recibir el llamado de actores internacionales como la Unión Europea y los gobiernos de Suecia y Holanda, interesados en explorar mecanismos de apoyo. Asimismo, para finales del 2004, la misión había logrado aumentar su presencia territorial mediante la apertura de siete oficinas adicionales a las ya existentes, principalmente en zonas neurálgicas dentro del proceso de desmovilización<sup>22</sup> (OEA, 2004d). Otro elemento problemático señalado por la misión, directamente relacionado con su llegada a varias regiones del país, fueron las limitaciones que representaba la escasa disponibilidad de recursos humanos especializados. Para ese entonces, la misión

estaba integrada por tan solo ocho expertos internacionales, seis nacionales y cinco empleados de apoyo, cuando desde su perspectiva, para que las oficinas pudieran cumplir adecuadamente con sus funciones, cada una de ellas debía contar con al menos dos expertos internacionales, tres nacionales y el personal de apoyo suficiente (OEA, 2004d).

No obstante, a pesar de las limitaciones que implicó durante los dos primeros años de la misión la reducida disponibilidad de recursos económicos, humanos y logísticos, desde el 2006 esta situación empezó a solventarse de forma importante. En los informes presentados durante el 2006 y 2007, la misión dio cuenta del importante apoyo de Holanda, la cual para el 2005 se había constituido en el principal donante del programa. Asimismo, se anunció el compromiso de apoyo, bien fuera con dinero, equipos o personal experto de gobiernos entre los que destacaron los de Suecia, Irlanda, Brasil, Chile, Guatemala, Argentina, Canadá, España, Noruega, Estados Unidos, Bahamas, Tailandia y Corea del Sur. De igual manera, gracias a las ayudas recibidas, hacia finales del 2007 la misión había logrado quintuplicar su número de colaboradores a 103 personas, contando con 34 expertos internacionales provenientes de dieciséis países diferentes,<sup>23</sup> diecisiete expertos de origen colombiano, 43 funcionarios de apoyo y nueve promotores comunitarios (OEA, 2006a, 2007).

La estructura administrativa de la misión también ha variado con el paso de los años. Actualmente, la misión cuenta con trece oficinas regionales,<sup>24</sup> las cuales se han ido creando o reubicando a lo largo y ancho del país de acuerdo con las exigencias que ha venido imponiendo la evolución del proceso de desmovilización. Del mismo modo, hoy es posible encontrar una clara delimitación de las áreas de trabajo en las que la misión ha venido enfocando el desarrollo de su mandato, parcelándolo en tres líneas principales de acción.

- Justicia y Paz: encargada de monitorear el desarrollo y aplicación de la Ley 975 de 2005, al igual que los mecanismos de protección y reparación de la víctimas por parte del Estado.
- Desarme, Desmovilización y Reinserción (DDR): destinada a hacer seguimiento al proceso de reinserción a la vida civil de los exparamilitares y el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los desmovilizados.
- Acompañamiento comunitario: identificar los alcances y retos de los procesos de fortalecimiento institucional, reconstrucción del tejido social y reparación

21 La Resolución 859 estableció expresamente que la misión debía financiarse a través de contribuciones voluntarias.

22 Valledupar, Cesar; Cúcuta, Norte de Santander; Villavicencio, Meta; Barrancabermeja, Santander; y Montería, Santafé de Ralito y Terralta en Córdoba.

23 Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Costa Rica, Ecuador, España, Guatemala, Italia, Lituania, México, Nicaragua, Perú, Suecia y Uruguay (OEA, 2007).

24 Bogotá, Medellín, Cali, Bucaramanga, Barranquilla, Valledupar, Pasto, Puerto Asís, Quibdó, Villavicencio, Montería, Urabá antioqueño y San Pablo (sur de Bolívar).

colectiva en zonas que fueron foco de las actividades del paramilitarismo.

De otro lado, en relación con el apoyo económico y logístico internacional al trabajo de la misión, es perceptible que el ambiente de despolarización que ha supuesto la llegada a la presidencia de Colombia de Juan Manuel Santos en cuanto a la forma de valorar el conflicto armado desde el gobierno<sup>25</sup>, ha permitido que la comunidad internacional se sienta mucho más cómoda a la hora continuar brindando el soporte necesario para que la OEA prosiga con sus tareas de verificación. Este renovado interés de los donantes internacionales ha quedado de manifiesto luego de que el presidente Santos renovara por tres años más el mandato de la misión en enero de 2011, dando paso así a que países como España, Holanda, Suecia, Suiza, Alemania, Noruega, Argentina, Chile, Brasil, México, Estados Unidos, Canadá y Corea del Sur anunciaran su intención de continuar brindando su apoyo. Al mismo tiempo que otros países, como Francia y el Reino Unido, expresaran por primera vez su deseo de sumarse en adelante como nuevos auxiliares del programa (OEA, 2011a, 2011b, 2011c).

### El proceso de verificación

La verificación puede entenderse a grandes rasgos como la observancia sobre el terreno del cumplimiento de los compromisos adquiridos por las partes en los acuerdos de paz; por tanto la verificación debe asumirse como una etapa del postconflicto, esencialmente aquella que sirve de puente entre el cese de la violencia a que lleva la firma formal de los acuerdos y la construcción material y sostenible de la paz. A su vez, la mayor parte de los procesos de verificación suelen girar en torno al monitoreo y control de tres tareas: el desarme, la desmovilización y la reinserción de los combatientes a la vida civil (DDR).

### Desarme

El desarme, entendido como la primera etapa en esta secuencia de actividades, es ese periodo en el que los verificadores enfocan todos sus esfuerzos en procurar que los grupos combatientes que no hacen parte de las fuerzas armadas legítimamente constituidas por el Estado cumplan con el compromiso de poner fin a las hostilidades y hagan entrega efectiva de todo el armamento que permanece en su posesión, a fin de que sea almacenado y destruido.

25 Con la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 10 de junio de 2011, impulsada por el Gobierno de Juan Manuel Santos, se da un importante paso hacia el reconocimiento oficial de la existencia de un conflicto armado en el país; muy al contrario de la posición defendida por Álvaro Uribe durante sus ocho años de mandato, para quien el problema de la violencia en Colombia se reducía a una expresión puramente terrorista.

En el caso que atañe a este texto, la verificación del cese de hostilidades<sup>26</sup> por parte de la misión chocó inmediatamente con un proceso en el que los grupos paramilitares no conformaban un cuerpo único, al igual que tampoco obedecían necesariamente a una estructura jerarquizada. Como lo señalan Koonings y Nordquist (2005), el hecho de que no todos los grupos paramilitares participaran en la negociación, a la vez que los que sí participaron se caracterizaran por poseer líneas de mando laxas y una ubicación dispersa, conllevó a que el papel verificador de la misión en sus inicios fuera sumamente difícil. La carencia de personal experto, el peligro que implicaba interactuar con grupos que no se hicieron parte del proceso y el miedo de las comunidades a denunciar hechos que podían constituir una violación al cese de las hostilidades, se constituyeron en los principales obstáculos que tuvo que afrontar la misión durante esta primera etapa.

Estas dificultades en el desarrollo de las labores de verificación del cese al fuego y el desarme provocaron que la misión emprendiera importantes esfuerzos encaminados a establecer redes de cooperación con autoridades de orden nacional y local, ONG y otros organismos internacionales desplegados sobre el terreno, todo ello con el fin de cruzar información que pudiera facilitar la comprobación de violaciones a los acuerdos. Como resultado de esta etapa, la misión, junto con organismos como Amnistía Internacional y la CIDH, pudieron corroborar que pese a la vigencia del cese de hostilidades, entre el 2003 y el 2006 fueron numerosas las violaciones a los derechos humanos atribuibles a grupos relacionados con el paramilitarismo, llegando a registrarse como consecuencia directa de estos hechos el asesinato o desaparición de más de 2242 personas (Colectivo de Abogados, 2006); asimismo, fruto de esta inocultable situación, el mismo Gobierno nacional terminó por reconocer públicamente el reiterado incumplimiento de los compromisos adquiridos por parte de las estructuras paramilitares inmersas en el proceso de desmovilización (Colectivo de Abogados, 2006).

Con respecto a la entrega de armamento, para agosto del 2006 la misión había registrado la entrega de 17 540 armas entre largas, cortas y de apoyo,<sup>27</sup> provenientes

26 Hacia finales de noviembre y principios de diciembre de 2002, las más importantes estructuras paramilitares del país anunciaron de forma unilateral un cese de hostilidades permanente como fórmula para facilitar el proceso de diálogo con el gobierno de Álvaro Uribe. Entre estos grupos, integrados en las Autodefensas Unidas de Colombia, se encontraban el Bloque Central Bolívar, las Autodefensas Campesinas de Casanare y las Autodefensas Campesinas del Meta y Vichada. En principio solo quedó excluido de este anuncio el Bloque Metro, operativo en la zona del nordeste antioqueño, el cual fue combatido y reducido por los mismos grupos paramilitares a consecuencia de su oposición al proceso (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2006).

27 Dentro de las armas largas la misión incluye fusiles, escopetas y carabinas; en las cortas subametralladoras, pistolas y revólveres; en las de acompañamiento, ametralladoras, lanzagranadas, morteros y lanzacohetes.

principalmente de desmovilizaciones colectivas (OEA, 2006b); sin embargo, la labor de la misión en este aspecto fue calificada desde muchos sectores como superficial, pues más allá de registrar el número de armas e identificar su tipo, no logró hacer un registro minucioso de su procedencia y vinculación directa con cada uno de los potenciales desmovilizados. Del mismo modo, llama la atención que el número de armas entregadas no alcanzó a llegar ni a la mitad del número de personas desmovilizadas, lo que sin dudas es una clara muestra de dos posibles escenarios: por un lado, que buscando beneficios se hayan acogido al proceso personas que en realidad no hacían parte de las estructuras paramilitares; por otro, que buena parte de los arsenales no hayan sido entregados.

Al mismo tiempo, otros aspectos que generaron bastantes dudas frente a la transparencia del proceso de desarme lo constituyeron el mal estado o lo inservible de gran parte de las armas entregadas, a la vez que muchas de ellas no fueran armas destinadas a operaciones de combate, como lo fueron escopetas, pistolas y revólveres (Colectivo de Abogados, 2006). Finalmente, en un emotivo acto presidido por el presidente Uribe, en el que fue acompañado por el secretario general de la OEA y por varios familiares de las víctimas, el 14 de diciembre de 2007, en una siderúrgica ubicada en la ciudad de Sogamoso, Boyacá, se procedió a la destrucción mediante fundición de 18 051 armas de fuego<sup>28</sup> (Semana, 14 de diciembre de 2007).

### **Desmovilización**

Por su parte, el papel de la misión en la verificación de la desmovilización, entendida esta de manera general como la desarticulación voluntaria y definitiva de las estructuras militares de los grupos armados ilegales, fue tanto o más complejo que el emprendido en torno al proceso de desarme. Para empezar, es importante anotar que la desmovilización paramilitar se llevó a cabo bajo dos modalidades: individual y colectiva. En el caso de la primera, la intención del Estado fue debilitar la estructura del paramilitarismo (al igual que ha ocurrido con la guerrilla) mediante el ofrecimiento de beneficios de orden jurídico y asistencial para motivar entre los combatientes su deserción. Por tanto, las desmovilizaciones individuales no pueden considerarse como propias del proceso de paz, sino por el contrario, estaban ligadas a aquellos escenarios donde el Estado continuaba manteniendo una confrontación con sectores del paramilitarismo que no habían hecho efectiva su desmovilización en el marco de los acuerdos. Es decir que podían considerarse como la consecuencia directa de la aplicación de otra de las estrategias de guerra emprendidas por el Estado.

Como resultado del programa de deserción adelantado por el Gobierno, según informaciones aportadas el Ministerio de Defensa se estima que, entre el 7 de agosto de 2004, fecha de inicio del Gobierno Uribe, y abril de 2006, se registraron un total de 3170 desmovilizaciones individuales de paramilitares; sin embargo, en lo que resulta ser una clara inconsistencia y una buena muestra de descoordinación entre los entes públicos vinculados al desarrollo del proceso, organismos como el Fiscalía General de la Nación, exhibieron cifras muy diferentes, registrando en el mismo tiempo un total 3590 casos, es decir más de un 15% que lo sostenido por el Ministerio en sus informes (Colectivo de Abogados, 2006). Por su parte, la Fundación Ideas para la Paz (2010), experta en el monitoreo del conflicto colombiano, registró una cifra de 3682 desmovilizaciones individuales.

De otro lado, las desmovilizaciones colectivas son en la mayoría de los casos la consecuencia directa de los acuerdos alcanzados por las partes en el marco de un proceso de paz. Es así como, a diferencia de las efectuadas individualmente, las desmovilizaciones colectivas no pueden considerarse como el resultado de una estrategia de debilitamiento de parte del Estado en contra de un actor hostil, sino como el fruto de un diálogo pacificador entre actores que se consideran mutuamente como interlocutores válidos. Debido al carácter descentralizado del fenómeno paramilitar en Colombia, el proceso de desmovilización colectiva no se adelantó de manera unificada sino de modo fraccionado, es decir, por bloques y en diferentes tiempos y lugares; este proceso, que se desarrolló por algo más de dos años y medio, se inició el 25 de noviembre de 2003 con la desmovilización de 868 paramilitares pertenecientes al Bloque Cacique Nutibara. Esta primera desmovilización fue seguida por otras 38 desmovilizaciones colectivas de bloques y frentes que culminaron el 15 de agosto de 2006, dando como resultado la desmovilización total de 31 671 personas, las cuales, sumadas a las 3682 desmovilizaciones individuales registradas por la Fundación Ideas para la Paz terminaron por arrojar un resultado global de 35 353 paramilitares desmovilizados (Fundación Ideas para la Paz, 2010).

Entre los principales problemas que se originaron en el proceso de verificación de las desmovilizaciones, se tiene el gran desfase entre los estimados preliminares de paramilitares activos y el resultado final del número de desmovilizados. En el 2003, justo antes de iniciado el proceso de desmovilización, el Ministerio de Defensa calculó en 13 514 el número de personas vinculadas a estos grupos armados ilegales, los cuales, al ser contrastados con la cifra total de desmovilizaciones obtenida hasta agosto de 2006, presenta un desbalance de más 20 000 personas. Esta espectacular desproporción fue justificada por el Gobierno nacional supuestamente en razón a que, junto con los combatientes, también se había acogido al proceso personal civil que hacía parte de redes de apoyo

28 Junto con la destrucción de las armas de fuego, fueron inutilizadas 13 117 granadas y 2 716 401 de unidades de munición (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2007).

y colaboración (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010); sin embargo, por más de que esta premisa pudiera llegar a considerarse como cierta, resulta claro que los actores verificadores terminaron por avalar una desmovilización contraria al principio de distinción que establece el DIH, pues como bien los señala la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010):

Se aceptó dentro de la categoría de combatiente desmovilizado a personas de la población civil que han actuado en el marco de las relaciones sociales cotidianas y de forma que se veían precisadas a interactuar en determinadas circunstancias con actores armados irregulares presentes en su territorio, sin que por ello perdieran su carácter civil y la inmunidad de protección que conlleva.

En tal sentido, sumado a la falta de rigor de los verificadores al momento de cumplir de manera estricta con sus funciones en esta etapa del proceso, el aumento en casi un 300% en el número de desmovilizados previstos inicialmente pone de relieve tres escenarios:

- El absoluto desconocimiento del país, específicamente de las autoridades, frente a la verdadera dimensión del fenómeno paramilitar previo al inicio de la implementación de los acuerdos.
- La incapacidad de Gobierno y verificadores a la hora de controlar la participación de personas ajenas al proceso cuyo único fin era el de hacerse partícipes de los beneficios jurídicos y económicos previstos para los combatientes.
- Como ha sido denunciado desde diferentes sectores, que el Gobierno y los grupos paramilitares hayan estimulado falsas desmovilizaciones con el fin de inflar las cifras, buscando de esta manera presentar como exitoso un proceso de paz fuertemente cuestionado desde sus inicios (El Espectador, 2011; Semana, 2011).

### **Reinserción**

La reinserción es la última etapa en el proceso de DDR y a su vez la más compleja. Está diseñada con el objetivo principal de reinsertar a los combatientes a la vida civil, todo ello mediante la puesta en marcha de mecanismos que les garantice desarrollar en condiciones dignas un nuevo proyecto de vida dentro del respeto a la institucionalidad y el Estado de derecho. Lastimosamente este proceso, que sin duda es el más largo y el que requiere mayor esfuerzo de parte del Estado, la comunidad internacional, los actores sociales y el reinsertado, suele ser al que menos atención se le presta en razón no solo a su complejidad, sino a que resulta mucho menos mediático para los actores políticos y los donantes que el de desarme y desmovilización.

De manera general, los gobiernos y la comunidad internacional tienden a conformarse con “vender” ante la opinión pública la consecución de la paz (negativa) que deviene del desarme y la desmovilización, pero en la mayoría de las ocasiones el entusiasmo y los apoyos que caracterizan el desarrollo de estas dos primeras etapas no logra transmitirse con la misma intensidad al proceso de reinserción; es así que la falta de compromiso de los actores llamados a liderar la reinserción como medio para la construcción de un modelo de paz positiva, termina por convertirse en la principal causa de frustración de los excombatientes, facilitando en el mediano plazo que esta sensación de abandono se traduzca fácilmente en el camino hacia el rebrote de esquemas de violencia teóricamente superados.

La reinserción de los paramilitares en Colombia puede considerarse un caso paradigmático de cómo no debe adelantarse un proceso de estas características. El proceso de reinserción nació condenado al fracaso desde el mismo momento en que las autoridades fueron incapaces de prever el volumen total de desmovilizados; las más de 20 000 personas de más que se acogieron al proceso provocaron que en términos económicos y logísticos el modelo de reinserción planteado se tornara en absolutamente insostenible, impidiendo el cumplimiento mínimo de las expectativas de acoplamiento socioeconómico de los desmovilizados. Así pues, la promesa del Gobierno a los desmovilizados de garantizar un regreso a la vida civil con plenos derechos no tardó mucho en comenzar a diluirse. Este incumplimiento de los compromisos adquiridos por el Gobierno generó que aquellos que se acogieron al proceso se fueran convirtiendo en objeto fácil de estructuras paramilitares que no llegaron a desmovilizarse, los cuales les ofrecían la oportunidad de volver al campo y retomar el camino de la violencia como forma de supervivencia en contra de un escenario que les condenaba a un espiral de desempleo y pobreza en las ciudades (Mejía, 2008).

La ausencia de programas de integración productiva o la falta de pertinencia de los puestos en marcha provocaron que en poco tiempo el descontento de los desmovilizados empezara a manifestarse. Al principio este fenómeno empezó a ponerse de relieve con movilizaciones de protesta pacífica, luego con expresiones de reivindicación más violentas, hasta finalizar con procesos de reorganización y rearme de estructuras criminales que buscaban retomar las actividades económicas y los espacios de influencia territorial que habían permanecido bajo el control paramilitar (Mejía, 2008; Gómez, 2008). Fruto de que las desmovilizaciones no garantizaron el desmonte total del paramilitarismo y de que los compromisos con los reinsertados no se cumplieron, entidades como Indepaz registraron desde el 2006 una importante proliferación de grupos que entraron en disputa por el control territorios de influencia; de esta manera, se estima que en el 2010 existían más de 6 000 individuos vinculados



a grupos “neoparamilitares”, los cuales hacían presencia en aproximadamente 300 municipios, mayoritariamente en zonas consideradas como antiguos bastiones paramilitares (Indepaz, 2011).

Del mismo modo se ha hecho evidente que la forma de actuar de los “neoparamilitares” o “nuevas bandas criminales (BACRIM)”, como se les llama engañosamente desde los sectores oficiales, en muy poco se diferencian de los mecanismos utilizados por sus predecesores, haciendo del narcotráfico, la apropiación de tierras por medio del desplazamiento forzado y las violaciones sistemáticas a los derechos humanos las piedras angulares de su renovado poder<sup>29</sup> (Vásquez, 2010; Arias y Romero, 2010). En tal sentido, lo que el Gobierno opta por llamar en la actualidad como BACRIM solo puede considerarse como la máscara bajo la que se oculta la metamorfosis del paramilitarismo y, por tanto, el fracaso de un proceso de reinserción que fue avalado apaciblemente por un actor verificador débil y manipulable, sin capacidad de oposición y denuncia.

## Referencias

- Aguiar, A. (2006). *Código de Derecho Internacional*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Arias, A. y Romero, M. (2010). Sobre paramilitares, neoparamilitares y afines: crecen sus acciones, ¿qué dice el Gobierno? *Revista Arcanos*, 15, 34-45.
- Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. (2006). Balance del proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia. En *Corte a la impunidad: Colombia en la mira de la Corte Penal Internacional*.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). La reintegración: logros en medio de rearmes y dificultades no resueltas. Recuperado de <http://www.cnr.org.co/new/publicaciones/DDR.pdf>
- Dupret, P. (Septiembre de 2004). Fiesta democrática en Venezuela. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <https://mondiplo.com/fiesta-democratica-en-venezuela>
- Duxbury, A. (2011). *The participation of States in International Organizations: the role of human rights and democracy*. Nueva York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921445>
- El Espectador. (5 de marzo de 2011). Denuncias de “El Alemán” sobre falsas desmovilizaciones generan primeras reacciones. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elspectador.com/noticias/judicial/denuncias-de-el-aleman-sobre-falsas-desmovilizaciones-g-articulo-255042>
- El Mundo. (1 de junio de 2011). La OEA readmite a Honduras con la única oposición de Ecuador. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/america/2011/06/01/noticias/1306948847.html>
- Salinas, C. (23 de mayo de 2011). Zelaya podrá regresar a Honduras. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/internacional/2011/05/23/actualidad/1306101612\\_850215.html](https://elpais.com/internacional/2011/05/23/actualidad/1306101612_850215.html)
- Fundación Ideas para la Paz (FIP). (2010). Estadísticas sobre reinserción en Colombia. FIP.
- García-Sayán, D. (1999). *Vidas paralelas: Región Andina, desafíos y respuestas*. Bogotá D.C: Ediciones Tercer Mundo.
- Gómez, F. (2008). Justicia, verdad y reparación en el proceso de desmovilización en Colombia. En F. Gómez (Dir.), *Colombia en su laberinto. Una mirada al conflicto*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Granderson, C. (2000). Institutionalizing peace: the Haiti experience. En A. Henkin, (Ed.). *Honoring Human Rights*. La Haya: Kluwer Law International.
- Herrera-Lasso, L. (1997). México en el ámbito de la seguridad hemisférica. En S. Aguayo, y J. Bailey (Coords.). *Las seguridades de México y Estados Unidos en un momento de transición*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Horwitz, B. (2010). *The transformation of the Organization of American States: a multilateral framework for regional governance*. Nueva York: Anthem Press.
- Human Rights Watch. (2004). Carta a los Ministros de RR.EE. de los Estados Miembros de la OEA. Washington. Recuperado de <http://colombia.indymedia.org/news/2004/02/9619.php>
- González, C. (2010). *V informe sobre narcoparamilitares en 2010: el avance del narcoparamilitarismo*. Bogotá D.C: Indepaz.
- Koonings, K. y Nordquist, K. (2005). *Proceso de paz, cese al fuego, desarme, desmovilización y reintegración —CDDR— paramilitar y (apoyo internacional a la) Misión de Apoyo al Proceso de Paz de la OEA -MAPP/OEA- en Colombia*. Bogotá D.C.: Embajada de Suecia en Colombia-El Malpensante.
- Marcano, L. (2004). *Fundamentos de Derecho Internacional Público: introducción al estudio de la historia de las instituciones de derecho internacional público y su impacto en las relaciones internacionales*. Caracas: Libros del Nacional.
- Mejía, O. (2008). *Paramilitarismo, desmovilización y reinserción: la Ley de Justicia y Paz y sus implicaciones en la cultura política, la ciudadanía y la democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- OEA. (1948). Carta de la Organización de los Estados Americanos. Bogotá D.C. Recuperado de [www.oas.org/juridico/spanish/carta.html](http://www.oas.org/juridico/spanish/carta.html)
- OEA. (5 de junio de 1991a). Resolución 1080 sobre Democracia Representativa. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/res-1080.htm>
- OEA. (1991b). Resolución de Apoyo al Gobierno Democrático de Haití. MRE/RES. 1/91. Reunión Ad Hoc de Ministros de Relaciones Exteriores. Washington.
- OEA. (1991c). Resolución de Apoyo a la Democracia en Haití. MRE/RES. 2/91. Reunión Ad Hoc de Ministros de Relaciones Exteriores. Washington. Recuperado de <http://www.oas.org/columbus/>

29 Se estima que en 2009 los ataques a la sociedad por parte de los grupos neoparamilitares ya doblaban en número a los atribuibles a la FARC.

- docs/HaitiMRERES291Spa.pdf
- OEA. (1992). *Protocolo de Washington*. 14 de diciembre. Washington. Recuperado de [http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_A-56\\_Protocolo\\_de\\_Washington.htm](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-56_Protocolo_de_Washington.htm)
- OEA. (2003). La situación de Cuba en la OEA y la protección de los derechos humanos. CP/CG-1527/03. Washington: OEA. Recuperado de [www.oas.org/columbus/docs/cp11248s04.doc](http://www.oas.org/columbus/docs/cp11248s04.doc)
- OEA. (2004a). Apoyo al Proceso de Paz en Colombia. CP/RES. 859 (1397/04). Recuperado de <http://www.oas.org/consejo/sp/actas/acta1397.pdf>
- OEA. (2004b). Convenio entre el Gobierno de la República de Colombia y la Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos para el acompañamiento al proceso de paz en Colombia. Bogotá D.C. Recuperado de [http://scm.oas.org/doc\\_public/SPANISH/HIST\\_04/CP12208S06.DOC](http://scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_04/CP12208S06.DOC)
- OEA. (2004c). Primer informe trimestral del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP/OEA). Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4512>
- OEA. (2004d). Segundo informe trimestral del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP/OEA). Bogotá D.C.. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4513>
- OEA. (2006a). Sexto informe trimestral del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP/OEA). Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4517>
- OEA. (2006b). Séptimo informe trimestral del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP/OEA). Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4518>
- OEA. (2007). Octavo informe trimestral del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP/OEA). Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4851>
- OEA. (2009a). Democratización del conocimiento para la creación de una cultura de paz. Montevideo: Fondo de paz OEA.
- OEA. (2009b). Situación actual de Honduras. CP/RES. No. 153 (1700/09). Recuperado de <http://www.oas.org/consejo/sp/resoluciones/res953.asp>
- OEA. (2009c). Suspensión del derecho de Honduras de participar en la OEA. AG/RES. 2 (XXXVII-E/09). Washington. Recuperado de <http://chileabroad.gov.cl/blog/noticias/2009/07/09/oeahonduras/>
- OEA. (2010). *La Organización de los Estados Americanos: Paz, Democracia y Resolución de Conflictos*. Washington: Fondo de paz OEA.
- OEA. (11 de febrero de 2011a). Se renueva el mandato de la MAPP/OEA en Colombia. *Noticias MAPP/OEA*. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.mapp-oea.net/>
- OEA. (9 de mayo de 2011b). Jefe de Misión recibe el apoyo de los países europeos al trabajo de la MAPP/OEA por la paz de Colombia en su gira por el Viejo Continente. *Noticias MAPP/OEA*. Bogotá. D.C. Recuperado de <http://www.mapp-oea.net/>
- OEA. (20 de mayo de 2011c). Jefe de Misión presenta a los países donantes y amigos los avances en justicia transicional y tierras. *Noticias MAPP/OEA*. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.mapp-oea.net/>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2006). *Proceso de paz con las autodefensas*. Bogotá D.C: Indepaz.
- Oficina de Alto Comisionado para la Paz. (2007). Inspección, empadronamiento, traslado y destrucción del material de guerra entregado por las autodefensas. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/noticias/2007/enero/documentos/Informe\\_Armas.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/noticias/2007/enero/documentos/Informe_Armas.pdf)
- Omaña, R. (2008). *La OEA en Venezuela: entre la democracia y el golpe de Estado*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ramis, N. (2010). La OEA y la promoción de la democracia en la América: un objetivo en construcción. *Working Papers*. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau.
- Ramírez, J. (1992). La OEA, la democracia y Haití. La nueva agenda de la organización regional. En: *Colombia Internacional*. 20, 3-8.
- Roitman, M. (2003). *Las razones de la democracia en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Semana. (14 de diciembre de 2007). Armas de los desmovilizados se fundieron como símbolo de reconciliación. *Semana*. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.semana.com/on-line/articulo/armas-desmovilizados-fundieron-como-simbolo-reconciliacion/90047-3>
- Semana. (16 de marzo de 2011). Faltó transparencia sobre quiénes eran los que se desmovilizaban. *Semana*. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/falto-transparencia-sobre-quienes-eran-desmovilizaban/236848-3>
- Swift, J. (2003). *Atlas histórico de la Guerra Fría*. Madrid: Ediciones Akal.
- Vasco, M. (2006). *Atalaya diplomático*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Vásquez, T. (2010). La seguridad democrática de Uribe (2002-2010). *Cien Días*. 70.
- Zanotti, L. (2011). *Governing disorder: UN peace operations, international security, and democratization in the post-Cold war era*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

Voces otras

Revisión de tema

# Dos polémicas en ciencia política a propósito de Giovanni Sartori y de su obra

---

Two polemics in political science about Giovanni Sartori's work

Duas polêmicas em ciência política a propósito de Giovanni Sartori e sua obra

**Javier Duque Daza<sup>1</sup>**

**Para citar este artículo:** Duque, J. (2017). Dos polémicas en ciencia política a propósito de Giovanni Sartori y de su obra. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 75-91.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12079>

**Fecha de recepción:** 18 de mayo de 2017

**Fecha de aprobación:** 30 de noviembre de 2017

---

1 Docente Universidad del Valle, Colombia. Doctor en Ciencia Política, Flacso, México. Correo electrónico: [jduqued86@hotmail.com](mailto:jduqued86@hotmail.com)

## RESUMEN

Este artículo resalta la importancia de los aportes de Giovanni Sartori a la Ciencia política y considera dos temas-debates como pretexto para hacerlo. A partir de la revisión de las críticas y reformulaciones que hizo el politólogo italiano sobre las conocidas leyes de Duverger y la ley de hierro de la oligarquía en las organizaciones, se analiza la forma en que argumenta Sartori y enfatiza en algunos de sus aportes a la disciplina: el rigor en el manejo en los conceptos; el diálogo permanente con los autores clásicos; la posibilidad de establecer generalizaciones acotadas o condicionadas, pero con pretensiones de establecer regularidades para evitar la casuística y avanzar en la disciplina, especialmente mediante la comparación; la convicción de que es posible encontrar relaciones causales en el análisis de los problemas políticos, que estos pueden enunciarse como proposiciones de alcance medio; que es posible diseñar componentes de los sistemas electorales bajo la premisa del “mejor sistema”, el más estable y más inclusivo para la democracia y, derivado de lo anterior, que es posible predecir cuáles pueden ser los efectos de las reglas de juego.

**Palabras clave:** conceptos, democracia, Giovanni Sartori, metodología, partidos.

### ABSTRACT

This article highlights the importance of Giovanni Sartori's contributions to political science and considers two themes-debates as a pretext for doing so. From the review of the criticisms and reformulations made by the Italian political scientist on the well-known Laws of Duverger and The Iron Law of the oligarchy in the organizations analyzes the way Sartori argued and emphasizes in some of his contributions to the discipline: Rigor in the management of concepts; Permanent dialogue with classical authors; The possibility of establishing bounded or conditioned generalizations, but with the pretensions of establishing regularities to avoid casuistry and to be able to advance in the discipline, especially through the comparison; The conviction that it is possible to find causal relations in the analysis of political problems, that these can be enunciated as medium-range propositions; That it is possible to design components of electoral systems under the premise of the “best system”, the most stable, most inclusive and that develops democracy and, derived from the above, that it is possible to predict what the effects of the rules of the game.

**Keywords:** concepts, democracy, Giovanni Sartori, methodology, parties.

### RESUMO

Este artigo realça a importância das contribuições de Giovanni Sartori à Ciência política e considera dois temas-debate como pretexto para redigi-lo. A partir da revisão das críticas e reformulações que fez o politólogo italiano sobre as conhecidas Leis de Duverger e sobre A Lei de ferro da oligarquia nas organizações, analisa-se a forma como argumentava Sartori e enfatiza-se algumas de suas contribuições à disciplina, tais como: o rigor no manejo nos conceitos; o diálogo permanente com os autores clássicos; a possibilidade de estabelecer generalizações dimensionadas ou condicionadas, mas com pretensões de estabelecer regularidades para evitar a casuística e avançar na disciplina, especialmente mediante a comparação; a convicção de que é possível encontrar relações causais na análise dos problemas políticos e que estes podem enunciar-se como proposições de alcance médio; que é possível desenhar componentes dos sistemas eleitorais baseando-se a premissa do “melhor sistema”, o mais estável, e mais inclusivo para a democracia e, derivado do que foi dito anteriormente, que é possível prever quais podem ser os efeitos das regras de jogo.

**Palavras-chave:** conceitos, democracia, Giovanni Sartori, metodologia, partidos.

## Introducción

En una de sus numerosas intervenciones en debates académicos, Giovanni Sartori (1924-2017) afirmó lo siguiente: “se me describe como un provocador, lo cual aquellos que me conocen bien saben que es absolutamente cierto pero, por otra parte, también soy un provocador con mucha cautela” (Sartori, 1996, p. 46).

La provocación fue consustancial en sus aportes frente al desarrollo de la ciencia política durante más de seis décadas, también lo fue la cautela, polemizaba con argumentos, reconociendo los aportes de los demás y sin descalificar, aunque en ocasiones cuestionaba con vehemencia; con frecuencia el politólogo italiano, recientemente fallecido, confrontó a otros académicos y expuso sus argumentos con un rigor admirable. Sartori elaboraba sobre la base de la tradición teórica y conceptual del subcampo del cual se estaba ocupando, pero con rupturas, en ocasiones cuestionando tesis ampliamente difundidas y en muchos casos también ampliamente aceptadas. En muchos casos sus críticas recibieron respuesta y estos debates han enriquecido la disciplina, aunque pocas veces se haya llegado a consensos.

Entre los temas que abordó con profundidad y con estudios que se convirtieron en referentes obligados están los partidos políticos, la política comparada, la metodología de la ciencia política, la teoría política, la teoría de la democracia y los sistemas electorales, este último derivó en lo que insistió en llamar “ingeniería constitucional”. De estos temas se han seleccionado dos como pretexto para ilustrar la forma en que Sartori argumentaba, deconstruía y construía, retomaba debates centrales en la disciplina y producía obras que desde su publicación se convertían en *clásicos instantáneos*. Se trata de dos temas-debates sobre sendas formulaciones que tienen en común haber sido propuestas como “leyes”, como enunciados que pretendían hacer generalizaciones con un amplio rango de validez y que hacen parte del acervo central de la disciplina, formuladas por dos autores considerados también autores importantes dentro de esta.

El primer tema-debate se refiere a la dinámica organizativa en los partidos y a la ley de hierro de la oligarquía en las organizaciones de Robert Michels incluida en su obra *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna* (1967). Se retoma y sintetiza su formulación y se analiza la forma como Sartori debatió al autor en tres de sus obras: *Democracia, burocracia y oligarquía* (1960), *Teoría de la democracia* (1992) y *¿Qué es la democracia?* (1993). El segundo tema-debate es sobre las muy difundidas leyes de Duverger relacionadas con la influencia de los sistemas electorales en los sistemas de partidos, formuladas por Maurice Duverger en el artículo “Influencia de los sistemas electorales en la vida política” de 1950, y luego de forma integrada en su clásico estudio *Los partidos políticos*, cuya primera edición data de

1951. La revisión y reformulación están contenidas en un artículo publicado en 1984 que después incorporó como el tercer capítulo de su libro *Ingeniería constitucional comparada* (1993) y reiteró un poco después en *La ingeniería constitucional y sus límites* (1996).

Para cumplir este propósito el artículo se divide en dos partes que corresponden a los respectivos temas-debates y al final se plantean algunas reflexiones sobre la obra de Sartori y algunas de sus coordenadas centrales. Se resaltan algunos componentes de lo que puede llamarse su forma de argumentación, pues es recurrente en las obras: una preocupación por la aclaración y el rigor conceptual; la convicción de que construye sobre las bases de la tradición en la disciplina y de los aportes de autores centrales, pero avanzando en el conocimiento con replanteamientos y reformulaciones que considera de mayor alcance; el trabajo con una amplia base empírica y en perspectiva comparada; la convicción de que se puede plantear enunciados con propósitos de generalización y, derivado de esto, la disciplina puede proponer predicciones sobre la base de los diseños institucionales. Asimismo, el artículo resalta el carácter central de los temas y de sus formulaciones y cómo han sido retomados, discutidos y también rebatidos por otros académicos.

## De la ley de hierro a la ley de bronce de la oligarquía en las organizaciones. Sartori frente a Michels

Robert Michels (1876-1936) publicó a comienzos del siglo XX su famosa obra *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna* (1967); se trata de una visión muy crítica de las organizaciones, de los partidos y de los liderazgos y, como consecuencia, del funcionamiento de la democracia. Sartori planteó una revisión crítica de esta tesis, aunque finalmente aceptó considerar que las tendencias oligárquicas existen bajo ciertas condiciones y de forma menos taxativa que la planteada por el sociólogo alemán.

Para empezar, una cita de Michels que contiene los elementos centrales de su planteamiento:

El hecho de que la base de la vida de los partidos políticos tenga una forma externa democrática, nos engaña fácilmente respecto de las tendencias hacia la aristocracia, o, más exactamente, hacia la oligarquía, a la que están sometidas todas las organizaciones. El campo de observación más útil y eficaz para sacar a la luz esta tendencia nos lo ofrece el modo de ser interno de los partidos democráticos, y entre ellos ante todo el de los partidos obreros social revolucionarios. Los partidos conservadores, fuera de los periodos electorales, las tendencias oligárquicas se ponen de manifiesto con la evidencia y desnudez que corresponden a su carácter oligárquico por principio. (Michels, 242)

Considera que el dominio en cualquier organización por parte de quienes están en su cúpula se deriva de una ineludible y consustancial paradoja de la democracia: con la creciente complejidad de la sociedad se imponen las grandes organizaciones (Estados, sindicatos, partidos políticos, gremios económicos) y es inevitable que en estas se tenga que aceptar y ceder el poder de decisión a un reducido grupo que ocupa los cargos superiores, al hacerlo se impone y se reproduce de forma ineludible una dirigencia oligárquica en ellas. De esta tesis se desprende un correlato: la incompatibilidad entre la organización a gran escala y la democracia interna.

Ahora, ¿por qué se da esta realidad ineludible?, ¿a qué se debe esta tendencia inevitable en las organizaciones, específicamente en los partidos políticos? La atribuye a cuatro factores. En primer lugar, puede hablarse de la concentración del poder, pues en la medida en que una organización se hace más compleja y se institucionaliza requiere de un núcleo de personas que asuman los cargos de dirección y esto los pone en una dirección privilegiada por cuanto acceden a una serie de recursos, oportunidades y aprendizajes a los que no acceden los demás miembros, esto es:

- Conocimientos y especialización técnica. La complejidad trae consigo especialización técnica y quienes están a cargo de la dirección adquieren destrezas especiales y se habitúan a resolver los problemas sin consultar a los demás integrantes de la organización.
- Experticia política. Al ocupar los cargos de dirección hay un aprendizaje especial en estrategias, en negociación política, en el manejo de los discursos, de los auditorios y capacidad organizativa.
- Autonomía. Los líderes adquieren una libertad de acción que les permite ocuparse y resolver los problemas importantes bajo su propia responsabilidad sin control y sin supervisión de nadie.
- Control sobre los medios de comunicación. La comunicación y el manejo de los medios es fundamental en la concentración, consolidación y preservación del poder en la organización. Los líderes manejan la comunicación para incidir en la opinión pública u en los integrantes de su partido.

En segundo lugar se tiene la incompetencia de las masas. Tiene una concepción negativa de las masas y considera que son incompetentes y siempre requieren de alguien que las dirija y las guíe. Al respecto señala que:

aunque proteste de forma circunstancial, en realidad la mayoría está encantada de encontrar personas que se tomen la molestia de atender las cuestiones. En la masa, y aún en la masa organizada de los partidos existe una

necesidad inmensa de dirección y guía. Esta necesidad se acompaña de un genuino culto de los líderes. (Michels, 1967, p. 94)

Por otro lado está el sentimiento de agradecimiento. Afirma que las masas sienten hacia sus líderes un desmesurado sentimiento de agradecimiento y son vistos como defensores y consejeros de sus intereses, por ello se dan reiterados procesos de reelección de quienes están a cargo de la dirección de los partidos lo que tiende a perpetuarlos. Finalmente, porque los líderes buscan reelegirse. Bajo estas condiciones, quienes están en la cúpula siempre buscan reelegirse y permanecer en los cargos, cuando hay que reemplazar a alguien del comité o de la cúpula se las arreglan para elegirlo ellos mismos y llenan los cargos vacantes con alguien de sus propias filas; así, se da la conversión de los líderes en una casta cerrada (salvo cuando impera un individualismo extremo y un fanatismo ideológico). Advierten la necesidad de “convenir entre ellos mismos para que el partido no se les escape con divisiones” (Michels, 1967, p. 191).

Así, señala Michels, quien dice organización, dice oligarquía. Esta expresión taxativa la aplica a los partidos y, por extensión, a la propia democracia representativa y se sintetiza de la siguiente forma: “en la historia de la vida del partido es innegables que el sistema democrático se reduce, en último análisis, al derecho de las masas a elegir con intervalos preestablecidos a quienes en el ínterin deben obediencia incondicional” (Michels, 1967, p. 23).

Cuando se refiere al partido hace alusión al Partido Socialdemócrata de Alemania, del cual fue militante y del que se retiró en 1907; su obra está fuertemente influenciada por la forma como funcionaba este partido de izquierda, así como los sindicatos que estaban incorporados a él. Su tesis se contraponía a la de Wilfredo Pareto (1967), uno de los teóricos fundacionales de la teoría de las elites, quien había sustentado que en los partidos existía una constante renovación de la dirigencia mediante la circulación de las elites. Para Michels no había tal circulación sino un proceso de renovación parcial mediante el cual se reproducía el dominio de un reducido grupo posicionado en el poder; en tal sentido, se aproxima más al planteamiento de otro de los teóricos de las elites, Gaetano Mosca, para quien todo gobierno, incluido el partidario, está regido por una minoría organizada cuya comunidad de intereses deviene de su posición en el poder y habilita su conformación como grupo social específico y homogéneo (Mosca, 2006).

Así, la tesis de Michels indica que entre dos extremos de circulación o renovación de las elites partidarias y la inmovilidad o permanencia con cambios con cooptación se impone siempre esta última (Figura 1).



**Figura 1.** Ley de hierro de las oligarquías en las organizaciones

**Fuente:** elaboración propia.

Sartori planteó tres críticas centrales a Michels: (a) la falta de claridad conceptual, (b) la ausencia de un planteamiento claro sobre el sentido de las generalizaciones en ciencias sociales, (c) la presencia de una falsa inferencia que traslada lo que sucede al interior de los partidos a la democracia como sistema político.

En primer lugar, como es sabido, desde comienzos de la década de 1970 Sartori mantuvo una línea de trabajo sobre la importancia de la construcción de los conceptos en el trabajo politológico para evitar las ambigüedades, la vaguedad y lo que denominó como estiramiento conceptual (*conceptual stretching*). Desde su clásico artículo “Concept misformation in comparative politics” (1970) y en trabajos posteriores insistió en la importancia del trabajo depurador de los conceptos, de la correcta conceptualización y su importancia en la construcción de la disciplina.<sup>2</sup> En obras posteriores incluyó estas consideraciones ampliadas, tanto en *La política: lógica y método en ciencias sociales* (1984) y más recientemente en la última compilación de varios de sus artículos *Cómo hacer Ciencia política* (2011).

Sartori siempre enfatizó en que se deben concretar y definir los conceptos y asumir que cualquier conocimiento especializado de la realidad requiere de un lenguaje también especial, por oposición al lenguaje corriente caracterizado por la ambigüedad, la arbitrariedad y la indefinición. A través de la demarcación de los atributos que se le asignan a un concepto se aíslan los referentes de este, se reduce la ambigüedad e indefinición, a la vez que se procuran acuerdos discursivos (Sartori, 1984). Considera que en la construcción conceptual son importantes tres dimensiones: por una parte, una dimensión declarativa, esto es, plantear con qué significado se utiliza una palabra, lo cual permite evitar confusiones y malentendidos, dada la multiplicidad de significados posibles; por otra parte, una dimensión connotativa, referida al conjunto de

atributos, características y propiedades que lo constituyen; finalmente, una dimensión denotativa que permite aferrar el concepto a su referente, señalar sus confines y, con ello, determinar qué está incluido o excluido de él. Se trata, entonces, de clarificar el número de atributos y el número de referentes con los cuales el objeto se construye evitando confusiones y posibles mal entendidos.<sup>3</sup>

Consideró que había una relación inversamente proporcional entre connotación y denotación: entre más atributos tenga un concepto y se maximice la definición, menos extensión tendrá, entre más intensidad tiene la definición, menos objetos de la realidad abarca. Al respecto, planteó que se debe considerar siempre una escala de abstracción. Se puede hacer un símil con una persona que va a pescar, si lleva una red con agujeros muy pequeños (con baja intensidad) pescará muchas cosas, muchos tipos de peces, además de objetos de todo tipo, si, por el contrario, utiliza una red con agujeros muy grandes (con alta intensidad) pescará menos tipos de peces, más grandes y muchos otros se saldrán de la red. Se trata de un principio básico tomado de la taxonomía según el cual cada objeto se define por su género (la clase de objetos a que pertenece) y por su diferencia (los atributos particulares que lo diferencian de los demás objetos de la misma clase) Los conceptos que se definen por un gran número de propiedades y que son de aplicación limitada se ubican en la base de la escala, mientras que los objetos que se definen por una o dos propiedades o atributos y que son muy abstractos tienen una amplia gama de aplicaciones y se ubican en lo más alto de la escala.

Desde esta perspectiva, se evita el estiramiento conceptual si no se aumenta la denotación respecto a una connotación planteada, es decir, si se establecen los atributos o rasgos básicos de un concepto y luego se incluyen nuevos eventos u objetos bajo el concepto. Sin modificar sus atributos se está estirando el concepto y debilitándolo, perdiendo el rigor (casos típicos de estiramiento conceptual son los estudios que aplican el concepto de partidos políticos a agrupaciones que no corresponde a

2 Sartori coadyuvó con Fred Rigg a crear en la Universidad de Pittsburgh el *Committee on Conceptual and Terminological Analysis*, que promueve la discusión y la investigación sobre conceptos en las ciencias sociales. Fue reconocido en 1976 como uno de los comités de *International Political Science Association* (IPSA) y después tomó la denominación de *Concepts and Methods* (International Sociological Association).

3 Una amplia discusión al respecto puede verse en Riggs (1975); Sartori (1984); Bartolini (1986) y Gerring (2001).

sus atributos básicos acordados, o si se habla de un régimen como fascista, cuando el concepto dista mucho del caso tipificado con esta denominación, o si se incluye como democrático a un régimen que contiene elementos o aspectos básicos diferentes a los que se incluye en la definición tomada). Una forma de evitar el estiramiento conceptual es a través de la creación de subtipos dentro de una categoría, por ejemplo, partidos políticos de elites, de cuadros, de clientela, profesionales electorales, cada uno de estos definidos con su especificidad permite aplicar el concepto con su respectivo adjetivo; igual ha sucedido con la democracia y sus múltiples adjetivos (Collier y Mahon, 1993).

El planteamiento anterior permite también relacionar las dimensiones teórica y conceptual: los conceptos teóricos no suelen tener referentes empíricos directos, por ello en la investigación se tiene que descender en la escala de abstracción de forma que los conceptos sean empíricamente observables, esto es, los conceptos deben contener atributos tales que sea posible observarlos y hacerlos operativos. A su vez, con los resultados de las investigaciones, después de observar, medir y poner a prueba las hipótesis, se asciende de nuevo en la escala de abstracción para enriquecer, modificar o replantear las teorías existentes (Anduiza, Crespo y Méndez, 1999).

A partir de su clarificación sobre los conceptos, Sartori asume la crítica a Michels y considera, en primer lugar, que este no define el concepto de oligarquía y tiende a referirse de forma ambigua a los liderazgos, a su formación, a la centralización y concentración de poderes en grupos reducidos de dirigentes, pero sin especificar lo que entiende por oligarquía. Sartori termina por asimilar al grupo que concentra el poder con los conceptos de líderes o dirigentes políticos agrupados en grupos de poder, los cuales son los que dirigen y toman las decisiones en las organizaciones y constituyen una minoría; en todo caso, se hace referencia a la cúpula, a quienes están en el círculo reducido de poder que toma las decisiones importantes en la organización. En segundo lugar, Sartori llama la atención sobre el tipo de organizaciones a partir de las cuales Michels propuso su tesis; aunque hace alusión también a los partidos conservadores, se basó en sus experiencias como militante del Partido Socialdemócrata de Alemania, frente a lo cual la crítica apunta a señalar que se trata de una afirmación muy taxativa que no tiene en cuenta los matices porque no todas las organizaciones son necesariamente oligárquicas. En este caso se trata de un enunciado hecho sobre la base de un campo de observación reducido y casi exclusivo de un partido, aunque se trata de un caso clásico de un partido de masas, casi paradigmático.

En tercer lugar, tal vez lo más significativo de la crítica a Michels, es que este hace una inferencia de lo que ocurre en una organización hacia todo el sistema político: a partir del hecho de que las organizaciones no son democráticas

asume que la democracia en un ámbito macro no es posible; esta errónea inferencia la había advertido Juan Linz (1998) y Sartori la retoma, aunque con un giro. Sostiene que lo importante no es que haya democracia al interior de las organizaciones, sino que exista competencia democrática entre ellas, es decir, que haya una genuina competencia entre partidos; de este planteamiento Sartori deriva que la democracia no es la agregación de microdemocracias: “la democracia en grande, de conjunto, no es una suma estática de las organizaciones que la componen, sino, por otra parte, el producto (dinámico) de sus interacciones” (Sartori, 1993, p. 102). Aunque las organizaciones no operen de forma democrática lo que importa es que estas puedan competir democráticamente, que el sistema sea democrático. Resalta la concepción mínima procedimental de la democracia definida como “un subproducto de un método competitivo de reclutamiento de líderes” (Sartori, 1987, p. 198). La concibe como un procedimiento que (a) genera una poliarquía abierta, (b) atribuye el poder al pueblo, (c) hace valer la responsabilidad de los líderes para con los liderados.

Por esta forma de definir la democracia Sartori suele ser calificado, junto a otros académicos como Josep Schumpeter y Robert Dah, como un representante de la concepción elitista de la democracia. Él rechaza esta designación y, desde una perspectiva realista que defiende la democracia representativa y la idea de representación, enfatiza en la tesis de la competencia entre elites por méritos pero con un espacio decisivo mediante la participación de los ciudadanos en las elecciones:

La mayoría desorganizada de los políticamente inertes es el árbitro en la contienda entre las minorías organizadas de los políticamente activos. Así, en la medida en que cada minoría puede ser organizada en su interior de manera oligárquica, así también el resultado de su encuentro competitivo será una democracia. (Sartori, 1993, p. 102)

No obstante las tres críticas señaladas, Sartori no rechaza la tesis central de Michels sobre la tendencia a la reproducción y a la permanencia de las elites en los partidos, pero considera que no se trata de una generalización absoluta, sino de una *ley de bronce de las oligarquías* que rige bajo ciertas circunstancias y especificaciones. No se trata de una generalización de cumplimiento inexorable (por ejemplo, las asociaciones de voluntarios quedarían excluidas). De esta forma sintetiza su reflexión y análisis sobre Michels:

Observemos, en primer lugar, que toda la tesis de Michels se apoya sobre la noción de organización (que en cambio en Mosca es periférica). Y Así como existen diferentes tipos de organización, se puede objetar que no basta hablar del sistema de jefes para inferir que se trata de una oligarquía incompatible con la democracia. En



segundo lugar, ¿cómo se puede generalizar con base en la experiencia interna de un partido? A pesar de ello la idea de Michels se sostiene en su conjunto. A la primera objeción se puede contestar que el argumento de fondo sobre la organización siempre expresa una ley con tendencia raramente desmentida. Y a la segunda se refuta que si multiplicamos y extendemos la investigación a todos los sectores de la vida política es muy probable que en todos los organismos analizados (y especialmente en los sindicatos) encontraremos más democracia que la que él haya encontrado en las organizaciones de partido. Como se ve no es fácil deshacerse de Michels. (Sartori, 1993, pp. 101-102)

Esta revisión de Sartori coadyuvó a mantener el debate sobre dos planteamientos recurrentes en la disciplina. Por una parte, la forma como se renueva o permanece en sus posiciones de poder la dirigencia en los partidos políticos, lo que algunos denominan las minorías incidentes. A mediados del siglo XX Maurice Duverger había suscrito la tesis de Michels al señalar que “sea cualquiera su origen los dirigentes tienden a acercarse y a constituir naturalmente una clase de jefes. La noción de representación científica es ilusoria: todo poder es oligárquico” (Duverger, 1957, p. 192). No obstante, a la hora de plantear el asunto de la renovación de la dirigencia que llama círculo interno, abre un espacio para cierta renovación de las elites partidarias y señala que hay dos modelos o alternativas: una renovación lenta y limitada con continuidad en el tiempo (propiamente la ruta señala por Michels) y otra caracterizada por eventos imprevistos de reconfiguración y renovación de gran alcance precedidos por largos períodos de inmovilidad, esto es posible en los partidos fuertemente centralizados, en los que hay competencia por méritos y en los partidos débilmente organizados en donde la libre competencia puede producir remociones.

También Juan Linz (1998) había matizado la tesis al señalar que cuando en las organizaciones llegan a la

dirigencia personas con vocación y convicciones democráticas por méritos, los factores determinantes de la oligarquía pierden peso e importancia. Robert Putnam (1976) se suma a esta posición y acepta la posibilidad de renovación de las elites en situaciones especiales; considera que esta se da cuando hay períodos de crisis, mientras que la baja renovación está asociada a la estabilidad institucional de los partidos y de la propia democracia. Para todos los autores mencionados la renovación de una élite dentro de una institución tiende a declinar a medida que la institución envejece y se consolida.

En esta misma dirección, pero con una mayor base empírica, Angelo Panebianco (1992) incluyó en su estudio comparado de los modelos de partidos la variable organizativa de los partidos, su grado de institucionalización. Establece que para el caso de Europa la muy escasa circulación de la dirigencia (la coalición dominante de los partidos) solo se da en partidos fuertemente institucionalizados en los que el campo de maniobra de los sectores minoritarios es muy limitado y cita el mismo partido tomado como modelo del análisis por Michels, el Partido Socialdemócrata de Alemania, en el que se presenta una amalgama de las elites entre viejos y nuevos dirigentes sin renovación o cambios bruscos a través de la cooptación. Sin embargo, en los partidos débilmente institucionalizados hay mayores relevos y se configura una amalgama, más cercana al extremo de la renovación que al de la permanencia. Los casos de mayor ruptura con la dirigencia establecida se dan cuando hay crisis coyunturales, proceso de reorganización del partido o reacomodo en la cúpula por la reconfiguración de las alianzas y de los sectores internos de la coalición dominante. La Ley de hierro de las oligarquías en las organizaciones se convierte en una tendencia condicionada en algunos casos específicos de partidos, mientras que existe la posibilidad de ruptura de la cúpula, cuanto más si está dividida. La absoluta estabilidad y la total renovación son casos límites, esto se ilustra en la Figura 2.

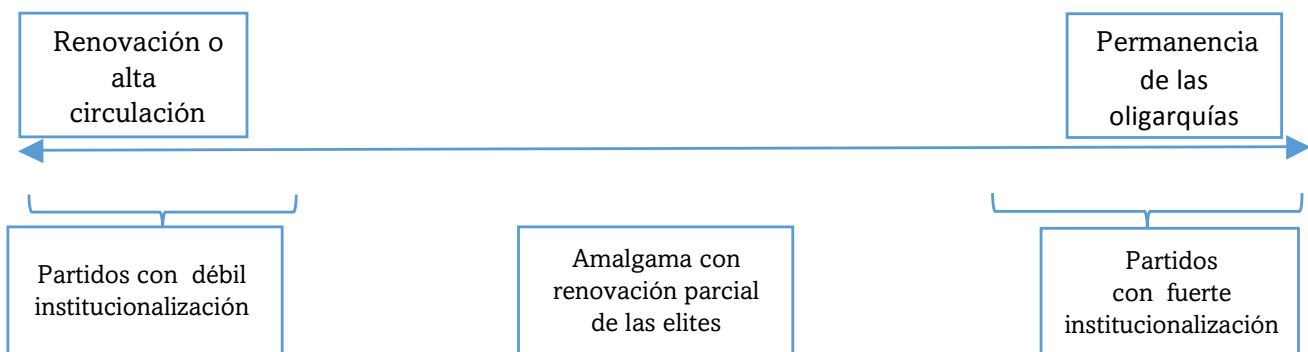


Figura 2. Esquema de renovación/permanencia de las elites partidarias

Fuente: elaboración propia.

Posteriores trabajos sobre los partidos han matizado aún más la tesis al plantear que existen tipos de partidos según el grado de concentración del poder en su dirigencia y los niveles de inclusión, por lo cual la tesis se verificaría solo en algunos partidos. En esta línea de pensamiento se encuentra el planteamiento de Susan Scarrow (2005), quien diferencia cinco tendencias en los partidos europeos.

- Partido con líder dominante: no promueven la democracia interna ni son inclusivos, por ende, el poder de decisión se encuentra centralizado y recae en el líder, como los partidos con rasgos carismáticos.
- Partido de cuadros: no están organizados en torno de una persona, pero son dominados por un pequeño grupo de líderes y tienen también un bajo nivel de inclusión.
- Partido de masas: su elemento definitorio es la movilización de grupos sociales sobre la base de una estructura de organización bien articulada con dirigencia centralizada y alta inclusión.
- Partidos corporativos: los líderes y representantes de diversos grupos de interés tienen posiciones privilegiadas dentro del partido, toman las decisiones de forma menos amplias que en los partidos de masas y su inclusión es moderada.
- Partido basado en los principios de democracia de base: sus estructuras de organización y toma de decisiones da prioridad a una amplia participación de los miembros inscritos o, incluso, no afiliados. Se trata de un tipo ideal sin casos efectivos.

En general, tanto Sartori como otros académicos matizan la tesis de Michels, sin desconocer la existencia de una cierta tendencia a la concentración y la reproducción del poder en los grupos reducidos. Más que una ley, se trata de una generalización acotada y contextualizada, el tipo de enunciados que predominan en la disciplina.

El segundo tema recurrente en la obra de Sartori es sobre la importancia que tiene la democracia al interior de las organizaciones —especialmente en los partidos— en el desarrollo de la democracia a nivel macro. Se trata del debate entre la democratización *versus* la funcionalidad en los partidos: ¿debe ser más importante la eficiencia en los partidos en las esferas electoral, gubernamental y parlamentaria, o la democracia interna en los partidos?, y ¿hasta dónde es fundamental que en una democracia los partidos sean democráticos en su toma de decisiones y en la elección de sus dirigentes y de sus candidatos? Para Sartori la democracia al interior de los partidos no es consustancial a su rendimiento como organización. Se asume que la contribución esencial de los partidos a la democracia es ofrecer alternativas electorales claras y distintas para que los votantes puedan dar a sus representantes un mandato para gobernar y, posteriormente,

puede responsabilizarlos si no cumplen las promesas. Respecto a las estructuras organizativas de los partidos, si son o no son democráticas, no es importante, pero sí lo es el cumplimiento de sus funciones de canalización, comunicación, expresión y representación.

Como pudo observarse, Sartori separa ambas cosas y desarrolla el planteamiento seminal de Moisei Ostrogorski (1964), uno de los primeros que investigó el funcionamiento interno de los partidos. Considera que los partidos no reflejan la voluntad de la población, sino que sirven para movilizar a los electores e imponer las políticas de sus propios funcionarios. Igual planteamiento hizo Schattschneider (1942, p. 60), para quien la democracia no se encuentra en las partes, sino entre las partes; lo importante es que haya competencia en el sistema político así las organizaciones no funcionen con base en procedimientos democráticos.

Desde otra perspectiva se considera que es muy importante que los partidos sean democráticos y que su dirigencia no se perpetúe, que exista participación y formas democráticas de elegir a sus líderes y a los candidatos por cuanto esto permite renovar ideas, liderazgos y candidatos, además de ser más inclusivos y contribuir a una cultura democrática y de la participación. Este debate se remota al menos a la década de 1960 y uno de quienes intervino fue Juan Linz (1998), para quien la democracia al interior de los partidos era importante por cuanto las decisiones respecto a candidatos y políticas en los partidos inciden mucho en las opciones que posteriormente se propondrán a los electores y no se puede soslayar este hecho.

Susan Scarrow (2005) también se opone a la tesis de Sartori. Asume que la democracia se asegura a través del control de los demás partidos y de la competencia entre ellos, es decir, los posibles efectos negativos inherentes a la oligarquía se atenúan mediante la competencia entre los partidos y la democracia dentro de los partidos actúa como una fuerza positiva para la democracia en el sistema; se argumenta también que la democracia interna de los partidos es consustancial a la democracia en el sistema y se debe ofrecer oportunidades a los ciudadanos (Hazan y Rahat, 2008). Desde el concepto de capital social, Putnam (2000) se sumó a este enfoque del problema; afirma que la salud de la democracia requiere que los ciudadanos desempeñen funciones públicas y que la salud de las instituciones públicas depende, en parte, de la participación activa en las organizaciones que, como los partidos, juegan un papel importante en el sistema democrático.

En las últimas décadas la opinión prevaleciente ha sido la opuesta a la tesis de Sartori. Los componentes participativos de las democracias se han ido consolidando y han ganado terreno; asimismo, se propende por una creciente democratización de los partidos políticos para cualificar la democracia, especialmente por los déficits

de credibilidad, la falta de representatividad y la poca confianza de los ciudadanos hacia los políticos y sus organizaciones. Es tan importante la competencia libre y las elecciones justas y transparentes como la participación de los ciudadanos en diversas esferas del espacio público y en la vida interna de los partidos.<sup>4</sup>

### Los sistemas electorales y los sistemas de partidos: Duverger-Sartori-Nohlen

En la década de 1980 se dio el resurgir de los estudios que consideraban la importancia de la influencia de las instituciones (las reglas de juego), el cual condujo a lo que Gabriel Almond (1991) catalogó como otro “chispazo revolucionario” en la disciplina y que genéricamente se ha denominado neoinstitucionalismo. Aunque se resalta la importancia de este renacer cualitativamente distinto de los viejos estudios institucionales, desde décadas anteriores este tipo de relaciones venían planteándose en diferentes subcampos de la ciencia política y uno de estos fue el de los sistemas electorales.

Maurice Duverger fue uno de quienes propuso de forma temprana, y con base en evidencia empírica, la influencia de los sistemas electorales en los sistemas de partidos, primero en un artículo publicado en 1950, “Influencia de los sistemas electorales en la vida política”, y luego de forma integrada en su clásico estudio *Los partidos políticos*, cuya primera edición data de 1951. Sus formulaciones han sido objeto de debates en los que hay tanto detractores como defensores. Sartori se sumó al debate e hizo una detallada revisión y una propuesta alternativa de las conocidas leyes de Duverger en un artículo publicado en 1984 que después incorporó como el tercer capítulo de su libro *Ingeniería constitucional comparada* (1993). Este apartado retoma los términos de esta polémica, presenta los enunciados y los fundamentos de Duverger y se detiene en la reformulación de Sartori.

Hace más de seis décadas Duverger hizo sus planteamientos sobre la influencia de los sistemas electorales (SE), sobre los sistemas de partidos (SP) que se popularizaron en la disciplina como las leyes de Duverger<sup>5</sup> formuladas de la siguiente forma:

- Ley 1: los escrutinios mayoritarios (M) de una sola vuelta tienden al dualismo de los partidos (aunque haya escisiones en los partidos, estas son provisionales y con posteriores reunificaciones).
- Ley 2: el escrutinio mayoritario de dos vueltas tiende al multipartidismo (en ningún país del mundo la RP ha

producido un sistema bipartidista, pues nada incentiva a los partidos de tendencias parecidas a fusionarse ya que su división no les causa perjuicios, o les causa pocos, los cismas se traducen en la división de los partidos y en el surgimiento de nuevos partidos).

- Ley 3: los sistemas de representación proporcional (RP) tienden al multipartidismo.

Mientras que la primera formulación indica que hay una tendencia reductora en el escrutinio mayoritario, las otras dos sugieren que la RP tiene un efecto multiplicador. Sin profundizar al respecto, Duverger define los sistemas de partidos de forma escueta con base en un exclusivo criterio numérico, de tal forma que el bipartidismo corresponde a los sistemas con dos partidos y multipartidismo a sistemas con más de dos partidos.

Aunque Duverger llegó a señalar que sus planteamientos se acercaban a lo que podría ser una verdadera ley sociológica, también fue cauteloso e hizo varias advertencias. Anotó, en primer lugar, que al plantear la incidencia de un solo factor sobre la vida política se recurría a un artificio, a un ejercicio de abstracción, por cuanto un solo factor considerado como variable independiente no puede determinar la ocurrencia de un fenómeno, solo estimularlo e incidir en su ocurrencia reforzando otros factores que actúan en la misma dirección, es decir, considera que la política recurre a explicaciones con base en múltiples factores, incluyendo especificidades históricas. Señalaba así que:

las leyes sociológicas que se pueden formular nunca tienen un carácter absoluto: solo son aplicables con rigor en condiciones ideales de temperatura o de presión que nunca se realizan íntegramente. En consecuencia, solo tiene valor en la medida en que se tenga en cuenta su carácter relativo. (Duverger, 1992, p. 37)

En segundo lugar, consideró que en su época eran incipientes los estudios de este tipo que permitieran proponer “verdaderas leyes sociológicas”, generalizaciones ampliamente validadas. En tercer lugar, dejó una puerta abierta respecto a que solo estudios posteriores podrían verificar sus enunciados de forma sistemática y permitir pasar de planteamientos hipotéticos a enunciados generales con pretensiones generalizadoras. Posteriormente señaló a comienzos de la década de 1980 que las relaciones entre SE y SP no era mecánica ni automática, pues un régimen electoral no necesariamente produce un sistema de partidos, solo presiona en una dirección, actúa como una fuerza más junto con otras (Duverger, 1984). Estas consideraciones deben tenerse presentes a la hora de evaluar y ver los alcances y la validez de este tipo de formulaciones.

Sartori analizó de forma sistemática las tesis de Duverger y como resultado puede mencionarse lo siguiente: (a)

4 No obstante, hay un amplio debate sobre la conveniencia o no de la democratización de los partidos en cuanto a la selección de sus candidatos, pero este debate trasciende los alcances de este artículo.

5 Se sigue aquí la edición en español, Duverger (1957) *Los partidos políticos*, pp. 231-306.

argumentó a favor de un enfoque neoinstitucionalista y de la importancia de las reglas electorales en la vida política; (b) enfatizó nuevamente en la importancia de la clarificación conceptual; (c) defendió la causalidad indeterminista en ciencia política, en la cual se pueden individuar solo causas que sean causas necesarias, pero no suficientes, a partir de esta defendió también la posibilidad de la ingeniería institucional; (d) reformuló su planteamiento mediante cuatro enunciados que, tentativamente y con ciertas dudas, denominó también leyes.

Sartori enfatiza en la importancia de las instituciones y cuestiona a quienes minimizan su importancia.<sup>6</sup> Por una parte, en discusión con autores como John Grum (1958), Harry Ekstein (1963) y Dieter Nohlen (1994), insiste en considerar que los sistemas electorales constituyen una variable independiente, esto es, que una vez establecidos (en lo que, ciertamente, inciden diversos factores de poder y de especificidades históricas, que no niega) se convierten en factores causales que producen consecuencias. Se pregunta al respecto: “si los sistemas electorales fueran de poca consecuencia ¿Por qué los políticos disputan tanto acerca de ellos? ¿Por qué los reformistas luchan persistentemente por cambiarlos? ¿Mucho escándalo por nada?” (Sartori, 1994, p. 39). Como se ha repetido con frecuencia y en tonos diferentes en las tres últimas décadas: las instituciones importan. Sartori se suma al coro haciendo eco de los argumentos de Duverger y resalta la importancia de la incidencia de los sistemas electorales en los sistemas de partidos.

Por otra parte, cuestiona Sartori a quienes critican la “ingeniería institucional” y asumen que las instituciones no pueden cambiarse y diseñarse de forma deliberada, por cuanto existen condicionantes e inercias históricas que lo impiden. Aquí los autores centrales de la crítica son Dieter Nohlen (1994) y lo que se ha denominado escuela de Heidelberg, y Richard Katz (1980), quienes sostienen que no hay casos en que un sistema de RP haya sido cambiado intencionalmente por uno de mayoría o viceversa, o que sistemas parlamentarios se hayan convertido en presidencialistas o viceversa. Sartori sostiene que se trata de evidencias selectivas y limitadas, centradas en Europa hasta la década de los ochenta del siglo XX y señala que hay casos que van en contravía de este planteamiento: Italia que pasó en 1993 de la RP a un sistema mayoritario; asimismo, con la disolución de la Unión Soviética y de Yugoslavia, con el surgimiento de nuevas naciones en Europa y en África se dieron numerosos casos que comenzaron de cero y debieron diseñar sistemas electorales con la idea del “mejor sistema”. Además, si bien reconoce que los cambios institucionales suelen ser difíciles porque afectan la correlación de fuerzas, se siguen

rediseñando y cambiando a los sistemas electorales con mucha frecuencia.

En tercer lugar, critica Sartori la tesis según la cual es imposible predecir los efectos de las instituciones con altos grados de certeza y confianza; si así fuera ¿para qué se diseñan o se formulan recomendaciones de diseños institucionales? Es claro que al establecerse o reformarse un sistema electoral se esperan determinados efectos sobre la democracia, sobre los partidos, sobre el sistema de partidos, sobre las conductas de los políticos; de lo contrario, resultaría igual implementar cualquiera de los existentes o no se harían esfuerzos por crear reglas de juego que se supone que generan mayor estabilidad y mejores resultados.

Con el énfasis en la clarificación conceptual, Sartori reitera una de sus preocupaciones metodológicas centrales y reformula los enunciados de Duverger. Considera que Duverger incurre en dos omisiones importantes al no clarificar los conceptos: la primera es que no define nunca lo que entiende por bipartidismo y multipartidismo (más allá del criterio numérico que indica que el primero cuenta con dos y el segundo con al menos tres partidos<sup>7</sup>) y tampoco aclara a qué se refiere con leyes (si bien advirtió que se trata de tendencias, aunque a veces habla de generalizaciones). Respecto a lo primero, Sartori plantea que se debe establecer un criterio numérico, pero también se deben tener parámetros para contar pues no todos los partidos son relevantes; básicamente retomó lo planteado en su libro más importante *Partidos y sistemas de partidos* (1992), esto es, que se deben contar los partidos menores, por pequeños que sean, si se encuentran en posición de determinar en el transcurso del tiempo cuando menos una de las mayorías gobernantes (por lo que se aplica solo a los partidos orientados al gobierno o que son ideológicamente aceptables para los demás partidos) y un partido es importante si su creación o presencia afecta las tácticas de la contienda partidista, en particular cuando modifica la dirección de la contienda de los partidos orientados al gobierno.<sup>8</sup> Ambas reglas se

7 Circunscribe el bipartidismo al mundo anglosajón, a Inglaterra, a Nueva Zelanda y Estados Unidos, además de Turquía, Canadá y de algunos países de América Latina de los que solo menciona a Uruguay. Señala también que la República federal Alemana e Italia muestran “una tendencia bastante marcada hacia él” (Duverger, 1951, pp. 237-239).

8 Sartori se refiere a los conceptos planteados en *Partidos y sistemas de partidos* (1992) donde define al bipartidismo a partir de cuatro atributos: (a) dos partidos se encuentran en condiciones de competir por la mayoría absoluta de votos, (b) uno de ellos logra conquistar la mayoría en la cámara, (c) en virtud de esto el ganador está dispuesto a gobernar solo, (d) el partido que pierde la elección mantiene la expectativa de ganar y generar una alternancia en el poder. Los sistemas multipartidistas incluyen varios tipos desde el pluralismo limitado, que cuenta con: (a) por lo menos tres partidos relevantes, hasta cinco, (b) donde ninguno alcanza la mayoría absoluta de la cámara, por lo cual se ven obligados a gobernar bajo un formato de coalición. Su estructura de funcionamiento es bipolar y lo distintivo es la existencia de coaliciones alternativas. Hay otros tipos

6 Se sigue aquí Sartori (1994) *Ingeniería constitucional comparada. Una investigación de estructuras*, pp. 39-65.

referen a sistemas parlamentarios que funcionan con base en coaliciones, en los regímenes presidencialistas cuentan los partidos que ayudan o dificultan la elección de un presidente y los que determinan si tendrá o no apoyo mayoritario en la Asamblea o Congreso.<sup>9</sup>

Por otro lado, considera que Duverger confunde una relación causal con una correlación, que solo indica una asociación, la cual puede ser más o menos fuerte, pero que no explica, es solo indicativa (los análisis de regresión, por ejemplo, tan recurridos actualmente, son muy útiles para identificar correlaciones estadísticas, pero muy débiles a la hora de argumentar o demostrar causalidad). Para él solo se puede hablar de leyes en ciencias sociales cuando no se hace referencia a “enunciados dotados de poder explicativo que descubren regularidades” (Sartori, 1994, p. 44); lo anterior implica una relación de causa efecto que no se limita a una generalización por cuanto debe ser susceptible de verificación empírica y permite establecer predicciones. En todo caso, a diferencia de las ciencias naturales, en las ciencias sociales las leyes no son deterministas y toleran desviaciones y excepciones que se resuelven incluyendo condicionantes o condiciones necesarias que restringen su aplicabilidad, o incluye en su formulación las excepciones para que el enunciado las abarque cuando estas aparezcan o sean reveladas. Bajo estas condiciones, cuando hay excepciones, estas no anulan la ley, aunque sí la debilitan.

Es pertinente una breve consideración sobre la causalidad en las ciencias sociales respecto a la que se da en las ciencias naturales. Sartori distingue entre determinación e indeterminación causal: la primera corresponde a las ciencias naturales y es de carácter determinista, la causa de un fenómeno o hecho tiene el doble carácter de condición necesaria y de condición suficiente, es decir, produce un efecto de manera directa; por otro lado, la segunda es propia de las ciencias sociales, en las que se pueden individualizar causas que son condiciones necesarias, pero no suficientes. Se trata, si se quiere, de una relación de causalidad “blanda” dada la causa *A* es probable que se consiga el efecto *B* y con frecuencia los enunciados planteados como causales requieren de ciertas condiciones para que se presente el efecto considerado.

Al tenerse en cuenta la presencia de ciertas condiciones que se consideran necesarias para que una causa produzca un efecto determinado, se plantea que una misma

---

como pluralismo polarizado, atomizado, con más de siete partidos en donde cada cabeza o líder representa a un partido (Sartori, 1992).

9 No olvida Sartori las dos medidas que en la década de 1990 se utilizaban para cuantificar el número de partidos: el índice de fragmentación de Douglas Rae (1971) y el número efectivo de partidos, de Taagepera y Shugart (1978), respecto a los cuales señala que no capturan la importancia de los partidos en el sistema por cuanto hay partidos que son muy pequeños en votos y escaños y aun así tienen importancia en el sistema (Sartori, 1994, p. 46-48).

variable independiente puede conducir a resultados diferentes si se cambian las condiciones. Al introducir este argumento, Sartori no está abogando por el relativismo sino especificando las condiciones requeridas para que se produzca un fenómeno, para el caso, un sistema de partidos bajo ciertas condiciones institucionales y socio-políticas. Asimismo, como se verá más adelante, hay una confluencia entre Sartori y Nohlen (no captada por este último) al considerar que en la explicación pueden existir secuencias y procesos históricos que con condiciones diferentes conducen a resultados también divergentes. Tal vez ayudaría a clarificar el argumento de Sartori la inclusión de variables intervinientes en el argumento, en lugar de considerarlas condiciones necesarias.<sup>10</sup>

El cuarto punto se refiere ya propiamente a las leyes de Duverger y parte de una pregunta: ¿puede la influencia de los sistemas electorales generalizarse en forma de leyes? La respuesta es afirmativa y Sartori considera que, aunque se pueda demostrar que los planteamientos de Duverger no son válidos por su formulación o por la cantidad de excepciones que se pueden encontrar,<sup>11</sup> ello no significa que se deba renunciar a la búsqueda de relaciones entre sistemas electorales y sistemas de partidos. Para replantear y construir sobre la base de lo avanzado —pero corrigiendo— Sartori establece cuatro reglas que sirven de aclaración conceptual y de condiciones básicas para que sean aceptables sus cuatro leyes.

La primera regla establece que un sistema pluralista no puede producir por sí mismo un formato nacional bipartidista, pero en todas las circunstancias ayudará a mantener uno que ya existe. El SE tendrá un efecto reductor y detendrá el surgimiento de nuevos partidos. El argumento es similar al de Duverger.

---

10 Obras posteriores definirán como multifinalidad la situación en la cual una misma variable independiente puede provocar diferentes resultados; asimismo, se enfatiza en los factores temporales y en la importancia de rastrear las secuencias y los procesos históricos para asegurarse de que los factores causales identificados por la teoría son, en efecto, causales y no intervinientes, de interacción o de otro tipo (Sotomayor, 2008).

11 Especialmente considera que hay demasiadas e importantes excepciones. A diferencia de Duverger, Sartori considera que Canadá no puede considerarse bipartidista pues ha tenido siempre tres o cuatro partidos relevantes pese a que cuenta con un SE pluralista, igual ocurrió en Sri Lanka entre 1948 y 1977 mientras que desde este año sobrevivieron solo dos partidos tamiles que estaban concentrados regionalmente; tampoco puede considerarse que la República Federal Alemana y Australia puedan considerarse con tendencia hacia el bipartidismo. Asimismo, encuentra casos en que existe un SE de RP y sin embargo hay bipartidismo: Irlanda, Malta y Austria, en algunos momentos de su historia, sin incluir los casos de América Latina que bajo RP suelen catalogarse como bipartidistas, como Costa Rica, Venezuela y Argentina hasta comienzos de la década de 1990. Considera que “incluso si omitimos los sistemas bipartidistas latinoamericanos basados en la RP, parece que no se puede sostener sencillamente que los sistemas pluralistas causen (o tiendan a causar) el bipartidismo, o incluso que la correlación que existe entre ellos sea fuerte” (Sartori, 1994, p. 55).

La segunda regla establece que un sistema pluralista producirá, a largo plazo, un formato de dos partidos, pero no la eternización de estos. Requiere dos condiciones: que el sistema de partidos esté estructurado y que el electorado que no se somete a la presión del SE esté disperso en proporciones menores por todos los distritos. Este es un argumento parcialmente nuevo y distinto al de Duverger que afina las condiciones previas.

Sartori introduce la variable estructuración del SP, esto es, cuando los votantes establecen relaciones o votan por los partidos, no por los dirigentes, facciones o grupos liderados por caciques políticos, los partidos se han consolidado como alternativas políticas diferenciadas entre sí, se habla entonces de una consolidación estructural en el que los partidos de elites o de notables han cedido paso a partidos de masas; asimismo, considera importante que no haya grupos cuyo electorado esté concentrado, en cuyo caso puede darse el surgimiento de una organización con capacidad de movilización que logre estabilizar un tercer o un cuarto partido. Esto último sí fue intuitivo por Duverger quien señaló:

para que uno de estos últimos (los nuevos partidos) lleve a constituirse de manera sólida es necesario que disponga de fuertes apoyos locales o de una grande y poderosa organización nacional. En el primer caso, además, quedará confinado a en su zona geográfica de origen y no saldrá de ella sino difícil y lentamente. (Duverger, 1951: 254)

La tercera regla establece que un formato bipartidista es imposible —bajo cualquier sistema electoral— si las minorías raciales, lingüísticas, ideológicamente opuestas o interesadas en un problema en particular (como las autonomías regionales) están concentradas en algunos distritos o regiones. No hay acción reductora del SE que sea posible, se trata de una fractura latente que puede dar origen a nuevos partidos.

La cuarta regla establece que los sistemas de RP también tienen efectos reductores en relación con su falta de proporcionalidad y cuando se aplican a distritos pequeños con umbral electoral. La RP elimina a los partidos

más pequeños con electorados dispersos en varios distritos, pero no elimina a los partidos pequeños que tengan electorados concentrados. Esta combinación de tres reglas no fue prevista por Duverger.

Con estas cláusulas Sartori formula cuatro nuevas leyes que expresan la relación causal, en los términos anunciados de condiciones necesarias y suficientes entre SE y SP, sobre la base de que ambos arreglos institucionales son reductores del número de partidos (Figura 3).

- Primera ley: los sistemas de pluralistas causan o son una condición suficiente de un formato bipartidista bajo dos condiciones, la estructuración sistémica y la dispersión electoral similar en todos los distritos, cuando la estructuración es fuerte es suficiente para que se reproduzca el bipartidismo. Se trata de los casos de Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda y Australia, así como Argentina, Costa Rica y Venezuela (mediados de la década de 1990).
- Segunda ley: si hay un sistema de partidos fuertemente estructurado, pero no hay dispersión similar de los votantes en todos los distritos, los sistemas pluralistas permiten (causan) que sobrevivan otros partidos en la dimensión que lo permitan la concentración de minorías raciales, lingüísticas, separatistas y no se configura un sistema bipartidista (Canadá es el caso más ilustrativo).
- Tercera ley: en sistemas fuertemente estructurados la RP tiene un efecto reductor causado por sus niveles de desproporcionalidad, cuanto menos pura sea la RP mayor dificultades para el surgimiento de nuevos partidos.
- Cuarta ley: si no hay estructuración del sistema de partidos con RP pura o semipura, el número de partidos puede ser tan alto como lo permita la cuota (el umbral electoral).

Transcurridas más de dos décadas de la publicación de *Ingeniería constitucional comparada*, ¿qué queda del planteamiento y de la revisión de Sartori sobre las leyes de Duverger?

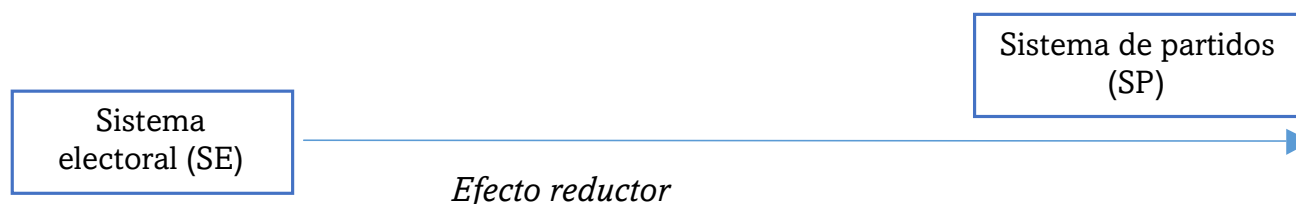


Figura 3. Efecto reductor

Fuente: elaboración propia.

Sobre su reformulación se produjeron diversas reacciones, la más radical de confrontación ha sido la de Dieter Nohlen, con quien ha mantenido desencuentros y encuentros. Nohlen señala que las formulaciones de Sartori son formalmente correctas pero triviales, por cuanto no hacen afirmaciones que se puedan comprobar empíricamente; afirma también que carecen de valor explicativo teórico por que recogen las condiciones en las que no se pueden cuestionar la regularidad del modelo de relación específico entre SE y SP. Señala, además, que Sartori le asigna a sus leyes el carácter de leyes naturales y es reduccionista, pues desconoce la incidencia de otros factores; dice que asigna (se supone que erróneamente porque lo está criticando) al sistema de RP el efecto reductor del número de partidos. Finalmente acusa a Sartori de no construir sobre las formulaciones de Duverger sino de separarse de estas.

Sobre la base de las críticas, Nohlen plantea lo que considera un enfoque antinomológico (“antileyes”), en oposición no solo a Duverger, sino a Rae, Sartori y a quienes defienden las tesis de que es posible encontrar regularidades en ciencia política. Aquí repite el calificativo de trivial a las formulaciones de Sartori y los acusa de aislarse de las condiciones sociales y políticas concretas y abogando por una teoría que niega la teoría, es decir, formulación y enunciados con pretensión explicativa no casuística. Plantea desde su enfoque —que denomina institucionalismo contextualizado— la cuestión de ¿hasta qué punto se pueden generalizar los resultados empíricos? Responde señalando que todos los sistemas electorales reducen el número de partidos que llegan al parlamento (Sartori pretende ser sacado por la puerta, pero se entra por la ventana) y además favorecen a los partidos más fuertes. Asimismo, reconoce que los SE son solo un factor dentro de los muchos que actúan sobre la estructura de un sistema de partidos y no existe una clara relación causal entre SE y SP (Nohlen, 2008, p. 54).

Pese a que hace una larga lista de consideraciones sobre la incidencia de las reglas (instituciones) en el SP, termina concluyendo que:

Al hablar de los factores no inherentes al sistema electoral en relación a sus efectos, no basta mencionar solo las variables de la geografía electoral. No existe ninguna afirmación sólida científicamente y de alto contenido informativo acerca de los efectos de los sistemas electorales que no considere el contexto social y político determinado. La homogeneidad o heterogeneidad social, étnica y religiosa de una sociedad es tan importante para la estructura de un sistema de partidos que no se podría proceder desde el punto de vista científico de manera ahistórica. (Nohlen, 2008, p. 54-55)

Nohlen enfatiza en que se deben considerar en la explicación otros factores como el grado de fragmentación

e institucionalización de un sistema de partidos (esto lo señaló Sartori al considerar la estructuración del sistema de partidos), el comportamiento de los actores políticos, los cambios estratégicos y fácticos de los partidos y los electores producto del aprendizaje<sup>12</sup>. Nohlen entra en otro terreno, distinto al que está criticando en Sartori quien enfatiza en los efectos de los SE una vez establecidos (no se refiere a su origen, a su establecimiento, en lo que reconoce la incidencia de diversos factores de poder y de especificidades históricas), y cambia el contexto de referencia derivando hacia otra dirección en cuanto a la introducción de sistemas electorales, el punto cero de una reforma, y predice lo que puede suceder hipotéticamente. Exactamente lo mismo que hace Sartori, pero considerando otra variable, de esta forma:

Cuanto más arraigada sea la fragmentación social, más probable será la introducción de un sistema de representación proporcional y aún más probable será la formación de un sistema pluripartidista. Si predomina una fragmentación social, entonces ni siquiera el sistema de mayoría relativa en circunscripciones uninominales conducirá- probablemente- a un sistema bipartidista. Cuanto más homogeneidad social haya, más razones habrá para optar por un sistema de representación por mayoría y para fomentar o conservar el dualismo político, lo que lleva a la circunstancia conocida de que un sistema bipartidista emplee el sistema de mayoría relativa. Sin embargo, si hay homogeneidad social, es probable también que con un sistema de representación proporcional surja un sistema bipartidista o un pluripartidismo limitado. (Nohlen, 2008, p. 55)

¿No está haciendo formulaciones del mismo tipo de las de Sartori pero con otra variable de índole social, solo que no las llama leyes? Nohlen llama a su posición relativista (en contraposición a lo que considera el reduccionismo de Sartori) que analiza a los sistemas electorales en relación con sus contextos específicos, pero reacciona a la acusación hecha por Sartori de que él y otros politólogos niegan la posibilidad de hacer generalizaciones y asesorar en los diseños institucionales mediante fórmulas racionalmente pensadas, a la vez que son consultores en varios países sobre sistemas electorales. Aquí el tono del debate se acerca a un diálogo de sordos. Nohlen niega que sea posible reducir y manejar la complejidad mediante

12 Varias décadas atrás Wildavsky (1959) había sostenido que Duverger asume que el fenómeno de los partidos políticos puede explicarse en gran parte recurriendo a tres variables: estructuras de partidos, sistemas de partidos (el número de partidos) y el sistema electoral, dejando por fuera otros factores tales como la estructura social y económica, la historia nacional, la cultura, las tradiciones institucionales, la geografía. Así, ninguna explicación del bipartidismo mediante un solo factor resulta adecuada, y que un enfoque multicausal que incluya factores históricos, culturales, sociales y económicos sea más apropiado para su análisis.

formulaciones teóricas y propende por contextualizar los objetos de estudio para reconocer las relaciones y la complejidad social y política, lo cual implica renunciar al conocimiento teórico que se basa en generalizaciones; pero Nohlen, igual, pretende formular teorías y, por lo tanto, hacer formulaciones con generalizaciones.

La cuestión es si su enfoque riñe con el de Sartori, lo cual no es claro por cuanto Nohlen parece hacer una lectura selectiva y sesgada que desconoce muchas de las afirmaciones de Sartori, ¿no puede considerar condiciones específicas la variable estructuración del sistema de partidos, la referencia a la incidencia de la dispersión o concentración de las preferencias o lo relacionado con la presencia concentrada de minorías étnicas y lingüísticas y su incidencia en el surgimiento de partidos bajo reglas de RP? Asimismo, cuando reitera que se deben rechazar las relaciones causa-efecto y las formulaciones con carácter de leyes en las relaciones entre SE y SP ¿no desconoce todas las condicionantes que establece Sartori y su advertencia de que se trata de enunciados en las ciencias sociales y no de las ciencias naturales?, ¿no se trata de enunciados contextualizados y con exigentes restricciones?, ¿no desconoce que el propio Sartori las llama leyes pero duda y llega a señalar que tal vez no puedan denominarse así, que tal vez no lo sean?

Aquí solo se ha esbozado el debate centrado en las reflexiones y las propuestas de Sartori. Esta temática cuenta con numerosas publicaciones y trabajos comparados con un alto número de casos, pero trasciende el propósito de este apartado. Solo se diría para finalizar que también se ha planteado un análisis que acepta la relación en SE y SP, pero, a su vez, sugiere la existencia de una circularidad causal, esto es la influencia del SP en el SE, así lo ha formulado Josep Colomer (2003) cuando señala que a la vez que los sistemas electorales de mayoría tiendan a restringir la competencia efectiva a dos partidos grandes, mientras que la representación proporcional permite que ganen múltiples partidos, también es cierto que las configuraciones bipartidistas tenderán a establecer o mantener sistemas electorales de mayoría, mientras que las configuraciones multipartidistas tenderán a elegir sistemas con reglas de representación proporcional.

Para contrariedad de Nohlen, este tipo de análisis que combinan los efectos de los SE y las decisiones de los actores constituyen un paso adelante en este subcampo, y señala el mismo Colomer un postulado en términos de la ingeniería constitucional apreciada por Sartori y rechazada tajantemente por Nohlen: a largo plazo se debería esperar que la mayor parte de los cambios de sistema electoral se alejaran de las fórmulas de mayoría y favorecieran sistemas con reglas de representación proporcional. Los cambios a la inversa, desde la RP hacia reglas más mayoritarias, que son escasos, pueden ser la apuesta de algún partido potencialmente dominante, ascendente o atrevido, pero puede conllevar altos riesgos de que un

ganador parcial se transforme en un perdedor total si sus expectativas electorales optimistas no se confirman. Un riesgo que tal vez no estén dispuestos a asumir.

Por su parte, Josep Colomer sometió a verificación los enunciados de Duverger (no las formulaciones condicionadas de Sartori) y llegó a conclusiones diferentes invirtiendo los términos (aunque a partir de un concepto excesivamente laxo de partido, entendido como un grupo de candidatos y votantes con un propósito común que coordinan su comportamiento con intención de ganar). Para él la regla de mayoría relativa no tiende a mantener el número de partidos en torno a dos, sino que fueron los partidos (con un número efectivo de partidos promedio de 3.9) los que en 37 casos decidieron cambiar de un sistema de mayoría relativa a uno mixto o de RP. Asimismo, los sistemas multipartidistas son previos y no solo subsiguientes a la adopción de reglas de representación proporcional, también se han intentado cambios a la inversa, desde la representación proporcional hacia sistemas de mayoría, en unos pocos interesantes casos en países de Europa occidental.<sup>13</sup>

Vaticina Colomer que a largo plazo se deberían encontrar números y proporciones crecientes de sistemas electorales con reglas de representación proporcional, mientras que el atractivo de las reglas de mayoría debería decrecer, conclusión que corresponde a las de otros autores que le precedieron (Lijphart, 1994; Blais y Massicotte, 1997).

Aquí se esbozan los planteamientos de cuatro autores representativos de este subcampo de estudio, pero centrados en los planteamientos y la forma de hacer ciencia

---

13 Esta investigación verificó la afirmación de Sartori de que hay casos en que se ha pasado de un sistema a otro, posición opuesta a la señalada por Nohlen quien taxativamente indica que los sistemas electorales no se diseñan de forma racional como ingeniería institucional. Claro que Colomer advierte la adopción de un concepto laxo de partidos que opta por la fórmula de Taagepera y Shugart (1978) y no por los exigentes criterios para contar propuestos por Sartori. También resalta los intentos fracasados de reformar el sistema electoral como la introducción de la representación proporcional o de un sistema mixto en el Reino Unido que fracasó tanto en 1918 como en 1998 en el contexto de niveles bajos de multipartidismo, los cuales pueden ser estimados en 2.4 y 3.1 partidos efectivos en votos, respectivamente (califica al Reino Unido como multipartidista producto de la forma como define a los partidos). En Alemania en 1967 se propuso cambiar hacia un sistema de mayoría; en Holanda los socialdemócratas promovieron un cambio parecido en 1977, pero, frente a un nivel muy alto de multipartidismo —mensurable en 6.9 partidos efectivos en la elección anterior—, fracasaron estrepitosamente en su propósito. En Italia, el primer cambio desde un sistema proporcional a uno mixto fue intentado en 1953, cuando los cristianodemócratas en el gobierno se animaron con la espectacular reducción del grado de multipartidismo en las dos elecciones anteriores, desde 5.6 partidos efectivos en 1946 a 2.9 en 1948. Sin embargo, fracasaron en obtener el 50 por ciento de votos populares que ellos mismos habían identificado como la condición para que se aplicara el componente mayoritario del nuevo sistema —precisamente el supuesto en el modelo aquí presentado—, por lo cual restablecieron la representación proporcional. La segunda reforma a un nuevo sistema mixto con un fuerte componente mayoritario fue introducida en 1993 en el contexto de un alto nivel de multipartidismo.



política de Sartori en la que resalta la preocupación por el rigor en los conceptos, la convicción de que es posible plantear relaciones causales o de tendencia, la necesidad de buscar generalizaciones contextualizadas y condicionadas que eviten caer en la casuística y la posibilidad de establecer “predicciones” a partir de resultados esperados cuando se establecen ciertas reglas de juego. En todo caso, se ilustra una vez más la dificultad de llegar a acuerdos en la ciencia política, si bien hay algunos avances al respecto pero al interior de “escuelas” o de corrientes.

### Algunas lecciones de Sartori

Esta revisión de dos temas-debates en que Sartori fue uno de los protagonistas centrales ilustra algunos aspectos que caracterizaron su obra, constituyen un legado en la ciencia política y se pueden sintetizar en ocho puntos.

Por una parte, la constante preocupación por el rigor en el manejo y la construcción de conceptos para evitar el estiramiento conceptual, la ambigüedad, la vaguedad y las discusiones estériles. Pese al carácter de pluralismo teórico de la ciencia política, Sartori asume que se deben construir consensos que hagan posible la comunicación y el desarrollo acumulativo de la disciplina para evitar el eterno retorno y el relativismo que imposibilitan cualquier aproximación al conocimiento de la realidad. Desde comienzos de la década de 1970 sus aportes a la construcción conceptual y al rigor metodológico que requiere la disciplina se convirtieron en referentes obligados de los manuales, de artículos y libros sobre la ciencia política. Su clásico artículo “Misformation in Comparative Politics” (1970) incorporado después en *La política: lógica y método en ciencias sociales* (1984) y retomado en su obra final *Cómo hacer ciencia política: lógica, método y lenguaje en las ciencias sociales* (2011) tiene plena vigencia aun después de casi medio siglo de haber sido publicado originalmente. Su rigor conceptual y metodológico se plasmó en sus estudios empíricos más importantes, como los análisis sobre la incidencia de las reglas electorales en los sistemas de partidos expuestos en diversos artículos y en su libro *Ingeniería constitucional comparada* (1994), así como en sus dos grandes obras *Partidos y sistemas de partidos* (1976) y *Teoría de la democracia* (1987). Sus aportes mantienen la condición de ideas-fuerza y en algunos campos sus obras son referentes ineludibles. Es un clásico de la ciencia política.

Por otra parte, fue una constante en su obra el diálogo permanente con los autores centrales (el clamor que tantas veces planteó Norberto Bobbio sobre la lectura de los clásicos, de los autores que verdaderamente importan) para construir sobre la tradición, pero también para debatir y establecer rupturas cuando fuese necesario. En sus obras se hace gala de una amplia erudición y un conocimiento profundo sobre autores, realidades nacionales y debates de punta de la disciplina en cada momento histórico. Esto quedó plasmado en los dos debates tomados como pretexto en este artículo sobre otros dos autores

representativos de la ciencia política: Maurice Duverger y Robert Michels, que también contienen desarrollos paralelos de tesis que confrontan otras tradiciones teóricas, una de ellas la denominada escuela de Heidelberg encabezada por Dieter Nohlen, con quien los debates fueron recurrentes y muchas veces confrontacionales.

En tercer lugar, en sus trabajos de mayor alcance Sartori consideró enormes y sistemáticas evidencias empíricas con base en las cuales se propuso establecer clasificaciones, tipologías, que permitieran diferenciar la diversidad y las lógicas de los fenómenos políticos. La tipología de sistemas de partidos mantiene su vigencia después de cuatro décadas y las reformulaciones parciales mantienen el núcleo central; igual sucede con la triada facciones, fracciones, tendencias. Las distinciones de los diversos discursos sobre la política y los argumentos sobre las modalidades de democracia contienen esta misma lógica clasificatoria que tanto defendió y clarificó. Con estos mismos criterios publicó a comienzos de la década de 1990 su trabajo sobre sistemas electorales y formas de gobierno parlamentario y presidencialista, a los cuales adicionó su propuesta de un sistema semipresidencial modificado. En este como en otros trabajos adoptó una postura neoinstitucional reflexiva, que valoraba el papel de las reglas de juego en el desarrollo de la política, sin dejar de lado factores más complejos y complementarios.

En cuarto lugar, fue un convencido de la posibilidad de construir generalizaciones acotadas, pero con pretensiones de establecer regularidades para evitar la casuística y poder avanzar en la disciplina, especialmente mediante la comparación. En sus obras defendió las teorías de alcance medio (influencia de la obra de Robert Merton) y la validez de las generalizaciones condicionadas o contextualizadas. Sus estudios fueron rigurosos conceptual, teórica y metodológicamente, recurrió a la cuantificación razonable y fue muy crítico de la tendencia predominante en la politología de Estados Unidos, cuya afirmación crítica produjo una reacción y un debate del cual se escuchan aún ecos. En aquella ocasión señaló que la ciencia política de este país era:

Un gigante que sigue creciendo y tiene los pies de barro. Acudir, para creer, a las reuniones anuales de la Asociación Estadounidense de Ciencia Política (APSA) es una experiencia de un aburrimiento sin paliativos. O leer, para creer, el ilegible y/o masivamente irrelevante *American Political Science Review*. La alternativa, o cuando menos, la alternativa con la que estoy de acuerdo, es resistir a la cuantificación de la disciplina. En pocas palabras, pensar antes de contar; y, también, usar la lógica al pensar. (Sartori, 2004)

En quinto lugar, sostuvo con firmeza la convicción de que es posible encontrar relaciones causales en el análisis de los problemas políticos, que estos pueden enunciarse

como proposiciones de alcance medio. Como se mencionó, defendía la posibilidad de establecer generalizaciones con carácter de leyes en ciencias sociales, enunciados dotados de poder explicativo que descubren regularidades e incluyen una relación de causa efecto susceptible de verificación empírica y que permite establecer predicciones. Pero, a diferencia de las ciencias naturales, en las ciencias sociales las leyes no son deterministas y toleran desviaciones y excepciones que se resuelven incluyendo condicionantes o condiciones necesarias que restringen su aplicabilidad.

En sexto lugar, con relación a lo anterior, en el campo de los sistemas electorales es posible diseñar de forma intencionada y con participación de los expertos entramados institucionales siguiendo la premisa del “mejor sistema”, aquel que es más estable, más inclusivo y que desarrolla y potencia la democracia. En este aspecto asumió una posición neoinstitucional que fue debatida por otros politólogos que la consideraron determinista y ahistórica; esta crítica puede debatirse recurriendo a sus obras, en las que siempre es cauteloso sobre los factores causales y sus condicionantes.

En séptimo lugar, derivado de los dos anteriores argumentos, Sartori consideró que era posible predecir cuáles podían ser los efectos de las reglas de juego, y, con base en las generalizaciones propuestas, se podría predecir cuál sería el comportamiento de cierta realidad política si se controlaban las variables enunciadas. Esta premisa se reflejó también en sus aportes sobre metodología en política comparada en lo que su aporte al pequeño libro que compiló con Leonardo Morlino, uno de sus discípulos de la Universidad de Florencia (Sartori y Morlino, 1994).

Además de estos puntos —aunque no se desarrolla en este texto— Sartori fue un clásico defensor de la democracia liberal representativa y cuestionó a quienes sostienen que en las sociedades complejas se puede pensar en una democracia participativa. Este es un aspecto central de su obra que a veces se tiende a criticar desde la ideología o desde el entusiasmo e idealismo de los que él llamo “participacionistas” y “directismo”.

Su extensa producción intelectual y los argumentos presentados en los múltiples debates en que participó son un referente central que hacen parte del acervo de la ciencia política, disciplina en la cual Sartori es considerado uno de sus clásicos contemporáneos.

## Referencias

Almond, G. (1991). *Una disciplina segmentada*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anduiza, E., Crespo, I. y Méndez, M. (1999). Metodología de la ciencia política. *Cuadernos metodológicos*, 28.

Blais, A. and Massicotte, L. (1999). Mixed electoral systems: a conceptual and empirical survey. *Electoral Studies*, 18(3), 341-366. [https://doi.org/10.1016/S0261-3794\(98\)00063-8](https://doi.org/10.1016/S0261-3794(98)00063-8)

Blais, A. and Massicotte, L. (1997). Electoral formulas: a macroscopic perspective. *European Journal of Political Research*, 32, 107-129. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.00334>

Collier, D. and Mahon, J. (1993). Conceptual stretching revisited: adapting categories in comparative Analysis. *American Political Science Review*, 87(4), 845-855. <https://doi.org/10.2307/2938818>

Colomer, J. (2003). Son los partidos los que eligen los sistemas electorales (o las leyes de Duverger cabeza abajo). *Revista Española de Ciencia Política*, 9, 39-63.

Duverger, M. (1957). *Los partidos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Duverger, M. (1992). Influencia de los sistemas electorales en la vida política. En A. Batlle (Ed.). *Diez textos básicos de Ciencia Política*. (pp. 37-76). España: Ariel.

International Sociological Association (S.f.). Research Committees. Recuperado de <https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/research-committees/rc35-conceptual-and-terminological-analysis/>

Linz, J. (1998). *Michels y su contribución a la sociología política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lijphart, A. (1994). *Electoral systems and party systems. A study of twenty-seven democracies, 1945-1990*. Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198273479.001.0001>

Mosca, G. (2006). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nohlen, D. (1994) *Sistemas electorales y partidos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nohlen, D. (2008) *Sistemas electorales en su contexto*, Universidad Nacional Autónoma de México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ostrogorski, M. (1964). *Democracy and the Organization of Political Parties*. Londres: Quadrangle Books.

Panbianco, A. (1992). *Modelos de partido: organización y poder en los partidos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.

Pareto, V. (1967). *Forma y equilibrios sociales*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Putnam, R. (1976). *The comparative study of political elites*. Nueva Jersey: Princeton.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon and Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>

Rae, D. (1967). *The political consequences of electoral laws*. New Haven: Yale University Press.

Rahat, G. y Hazan, R. (2001). Candidate Selection Methods. *Party Politics*, 7(3), 297-322. <https://doi.org/10.1177/1354068801007003003>

Rahat, G., Hazan, R. y Richard S. (2008). Democracy and Political Parties: On the Uneasy Relationships between Participation, Competition and Representation. *Party Politics*, 14(6), 663-683. <https://doi.org/10.1177/1354068808093405>

- Sartori, G. (1960). Democracia, burocracia y oligarquía en los partidos. *Resegna Italiana di Sociologia*, 3, 119-136.
- Sartori, G. (1970). Concept *Misformation* in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053. <https://doi.org/10.2307/1958356>
- Sartori, G. (1984). *La Política: Lógica y Método en las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sartori, G. (1992). *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- Sartori, G. (1994). *Ingeniería constitucional comparada. Una investigación de estructuras, incentivos y resultados*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. y Morlino, L. (eds.) (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid, Alianza.
- Sartori, G. (1996). *La ingeniería constitucional y sus límites*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (2011). *Cómo hacer ciencia política: lógica, método y lenguaje en las ciencias sociales*. Madrid: Taurus.
- Sartori, G. (2004). Where is Political Science Going. *Political Science and Politics*, 37(4), 785-789.
- Scarrow, S. (2005). Political parties and democracy in theoretical and practical perspectives. Implementing intra-party democracy. Washington: Instituto Nacional Demócrata para Asuntos Internacionales.
- Schattschneider, E. (1942). *Party Government*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sotomayor, A. (2008) Los métodos cualitativos en la ciencia política contemporánea: avances, agendas y retos. *Política y Gobierno*, 15(1), 159-179.
- Wildavsky, A. (1959). Una crítica metodológica de Los Partidos Políticos de Duverger. *The Journal of Politics*,.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAZ  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano,  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

RESEÑAS

# El triunfo del No: la paradoja emocional detrás del plebiscito

Mauricio Hernández Pérez<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Hernández, M. (2017). El triunfo del No: la paradoja emocional detrás del plebiscito. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 92-96.

**doi:** <https://doi.org/10.14483/2422278X.12218>

**Fecha de recepción:** 16 de junio de 2017

**Fecha de aprobación:** 31 de octubre de 2017

## ¿Por qué el no? ¡Porque sí... y punto!

Los resultados del plebiscito referendatorio realizado el 2 de octubre de 2016 y presentados por la Registraduría Nacional del Estado Civil fueron más que contundentes: de un potencial electoral de 34 899 945 de personas en Colombia, apenas 13 066 047 fueron quienes se acercaron a las mesas para definir la aceptación (o no) de lo acordado en su momento. De estas, 6 431 376 votaron por el no (50.21%), mientras que por el sí lo hicieron 6 377 482 (el 49,78%). La diferencia entre ambos resultados fue de apenas 53 894 votos, una cifra muy pequeña pero con grandes consecuencias de lo que fue y de lo que será el futuro del país. Pero, como se ha vuelto una costumbre dentro de la cultura política colombiana, la gran vencedora fue la abstención, pues no ejercieron este derecho 21 833 898 personas (es decir, el 62.5% del censo posible de votantes).

Las reacciones ante la situación no se hicieron esperar y los medios, más por el afán de comunicar los resultados, dieron rienda suelta a la ya acostumbrada “pirotecnia mediática” que se hizo manifiesta en algunos titulares: “Polarización del país, reflejada en resultados del escrutinio” (*El Tiempo*), “Resultados del plebiscito: el No se impuso en la jornada electoral” (*Semana*), “Dólar sube por

resultado del plebiscito que rechazó el Acuerdo de Paz” (*Dinero*), “Así registra el mundo el triunfo del NO en el plebiscito en Colombia” (*El Espectador*).

Con el tiempo, se abrieron paso a las columnas de opinión y análisis en un intento por ahondar en los elementos explicativos del asunto: “Las molestas verdades que dejó el ‘mapa del plebiscito’” (*El País*), “¿Dónde está la gente de la paz?” (*Revista Arcadia*), “El triunfo del NO y el fracaso de la educación colombiana” (*Semana*).

Bajo esta dinámica de incertidumbre y expectativa que en su momento se dio (y que aún hoy continúa siendo motivo de preocupación), asalta la duda sobre cuál es la reflexión que, desde la academia, podría hacerse sobre este fenómeno y resultado en particular. Es aquí donde el texto que se reseña, escrito por Andrei Gómez-Suárez, doctor en Relaciones Internacionales y magíster en Guerras Contemporáneas y Estudios de Paz de la Universidad de Sussex, especialista en Resolución de conflictos armados y politólogo de la Universidad de los Andes de Bogotá D.C., ocupa y tiene pertinencia, toda vez que se constituye como una de las primeras (y esperemos que no la única) aproximación realizada sobre el fenómeno desde la academia.

1 Magíster en Estudios Políticos, Universidad Nacional de Colombia. Docente del Programa de Negocios y Relaciones Internacionales, Universidad de La Salle, Colombia. Correo electrónico: mahernandezpe@gmail.com

Podríamos señalar, junto con Jaramillo (2014), que el papel de Gómez-Suárez se acerca más al de un “activista teórico”, es decir, aquel quien siente tener un fuerte compromiso ético para con la sociedad en general y quien, con rigor académico, acompaña sus reflexiones a través del impulso de iniciativas como Rodeemos el diálogo (ReD) experiencia que, como es presentada en su página web, constituye:

una red transnacional, no partidista, de colombianos y amigos de Colombia que surgió en el Reino Unido entre septiembre y octubre de 2012, cuando iniciaron los diálogos de paz entre el gobierno Santos y las Farc. ReD apoya la solución negociada de conflictos armados y aporta a la construcción de paz mediante el fortalecimiento de una cultura de diálogo. En 2017, ReD tiene tres objetivos: (1) acompañar la implementación del acuerdo de paz Gobierno-Farc, (2) apoyar la negociación Gobierno-ELN y (3) reflexionar en pos de la reconciliación con diversos sectores. ReD cree en el poder de un diálogo basado en seis principios: el respeto para escuchar y valorar la diferencia, la generosidad para compartir, la honestidad para reconstruir la confianza, la solidaridad para ponerse en el lugar de otros, la corresponsabilidad para construir desde la diversidad y la Autocrítica para reevaluar y crecer. ReD construye alianzas con universidades y organizaciones – gubernamentales y no gubernamentales, movimientos sociales y personalidades públicas– para integrarlas en una expresión de ciudadanía activa. (ReD, s.f.).

A través de lo que se ha denominado como una cultura de diálogo, Rodeemos el diálogo a través de conversatorios, desayunos de paz, tertulias de reconciliación y los “No-talleres”, se constituyó como una de las tantas plataformas colaborativas cuyo propósito era realizar una pedagogía en construcción de paz.

En este orden de ideas, el texto que se reseña a continuación adquiere una particular vigencia; para el “calor” del momento se constituyó como uno de los escritos que procuró respuestas y reflexiones en frío, ya no desde la perspectiva de la pirotecnica mediática o de lo que columnistas de opinión presentaron de manera casi que inmediata aunque sí tomando como referente lo que, en su momento, desde los medios se canalizó hacia la opinión pública<sup>2</sup>.

---

2 Aunque como el autor mismo indica en la introducción a su texto, hay tres salvedades metodológicas que se requieren señalar (de las cuales solo destacamos la primera): “En primer lugar, la reconstrucción de la estrategia uribista se basa fundamentalmente en revisión de prensa, en particular de los periódicos El Espectador y El Tiempo de cobertura nacional, así como de la revista Semana. Por tanto, deja por fuera del análisis los espacios de RCN y Caracol, canales televisivos que han

De manera más reciente —y posterior a la publicación del texto de Gómez-Suárez—, De Miera (2017) desarrolla en su trabajo una reflexión sobre el papel de la sociedad civil colombiana y el comportamiento de esta durante los resultados del plebiscito. Lo particular de este texto es que ofrece una mirada externa, particularmente desde España —de hecho, es llamativo como titula la primera parte de su texto: “uno que viene de fuera” y la última: “palabras desde España”—, ameritaría una posterior reseña ante la ausencia de material académico conducente hacia la identificación de explicaciones plausibles sobre lo ocurrido. Llama la atención que Gómez-Suárez y De Miera coincidan en una idea central para explicar parte de los resultados del no, esto es, el fortalecimiento de un sentimiento generalizado: el miedo. Podría decirse que el miedo tramitado en una doble vía: el miedo *top-down*, es decir, aquel gestado desde las fuerzas políticas hacia el conjunto y grueso de la sociedad civil, pero también el miedo *down-top*, infundado por quienes desinformados —y creyendo en la desinformación— replicaron el mensaje hacia el grueso de la sociedad colombiana.

Pero ¿miedo a qué?:

miedo a la implementación de un delirante castro-chavismo, miedo a la pérdida de prebendas y privilegios, miedo a la pérdida del concepto de propiedad privada. Precisamente, tal como enseña la historia, los miedos más paralizadores y efectivos entre los que menos tienen. Entiendo que fue así, en gran medida, como se gestó la pinza del No, desde arriba y desde debajo de la sociedad colombiana. (De Miera, 2017, p. 62)

Como sea, la producción académica sobre el fenómeno está por producirse, pero contar con unas primeras aproximaciones contribuye a cualificar la reflexión que, hacia el futuro, se desarrolle, y para esto, dar cuenta de una de las primeras aproximaciones que se dio sobre el tema se hace mucho más que útil.

En este orden de ideas, la reseña presenta tres momentos: el primero (las audiencias) en el que se describen los grupos poblacionales hacia quienes el texto se encuentra dirigido; un segundo momento corresponde a una reconstrucción, si no en detalle sí por lo menos en términos, de ideas fuerza del texto; por último, se presentan algunas ideas de reflexión derivadas por parte del autor.

---

contribuido con fuerza al establecimiento de las narrativas uribistas” (Gómez, 2016, p.22).

### **Las audiencias<sup>3</sup>**

Lo primero que llama la atención del texto y que se ve reflejado en la introducción, lo cual podría interpretarse a su vez como un criterio pedagógico seguido por parte del autor o, quizás, una señal de respeto para quien se introduce en sus líneas, tiene que ver con las audiencias hacia las cuales está dirigido el ensayo, elemento que habitualmente se deja de lado por parte de quienes presentan desarrollos de orden reflexivo o teórico.

En este orden de ideas, los miembros y simpatizantes del Centro Democrático se presentan como la primera audiencia, esto con un firme propósito: incorporar elementos que posibiliten ciertas dosis de autocritica a la colectividad (ejercicio aún en deuda por parte de quienes la conforman); en segundo lugar, se encuentran los integrantes del gobierno, así como de las organizaciones sociales, partidos políticos, gremios y ciudadanos que apoyaron el sí; en tercer lugar, los ciudadanos indiferentes, aquellos sobre quienes no sabemos si continúan aún hoy día manteniéndose como indiferentes ante las realidades que nos ofrece el país y, por último, pero no menos importantes los jóvenes, quienes tuvieron (y continúan teniendo) una gran responsabilidad hacia futuro.

Se podría considerar como un acierto esta primera parte porque quien se aproxime al texto podría “hacerse el autoexamen” y eventualmente reconocerse como parte de algunas de estas audiencias para, en este orden de ideas, asumir las consideraciones a las que hubiese lugar; sin embargo, también habría otro escenario, que quien se acercara por primera vez al texto no se reconozca como parte de ninguna de las audiencias que el autor menciona, lo que haría más rico el alcance del texto en lo que a esta materia corresponde, pues quedaría manifiesto que el ejercicio planteado —en términos de audiencias— es incompleto y cabría la posibilidad de seguir indagando al respecto.

### **El texto**

Con respecto al problema central, objeto de preocupación, pregunta de investigación o cualquier otro apelativo con el que se quiera acercarse a la intensión del autor al momento de escribir este ensayo, un conjunto de referentes distribuidos a lo largo de la introducción da cuenta de ello y gozan de un “enganche” atractivo en función de cómo son presentados.

Se hace necesario señalar que el texto se propone una mirada crítica a la cartografía emocional de lo que sucedió para alimentar los resultados del plebiscito. El texto

se propone, además, hacer un diagnóstico, ir un poco más allá, y procurar un ejercicio que permita “mapear la esperanza” desde la perspectiva afectiva emocional del momento transicional de Colombia y que permitiría tramitar emocionalmente la transición de la guerra hacia la paz. En términos mucho más concretos, el autor se propone examinar el marco de referencia emocional adverso al proceso de paz en un intento por dar respuesta a la pregunta ¿cómo logró el uribismo el triunfo del no? De esta pregunta central se desprenden otras subsidiarias y no menos importantes: ¿cuál es el componente emocional que explican los resultados del plebiscito?, y ¿a qué estrategias emocionales se recurrieron?

Las inquietudes y preocupaciones anteriormente planteadas tienen como fundamento un punto que se materializó en los resultados del 2 de octubre de 2016: “La gente no se conectó”. Ante esta problemática, por lo pronto tres razones parecerían alimentar una explicación plausible en la totalidad del ensayo: (a) emocionalmente la gente no comprendió la importancia de ir a las urnas, (b) existe un descrédito e incredulidad hacia la política y (c) no es claro aún determinar con exactitud cómo se posicionan los actores políticos.

El texto se encuentra dividido en cuatro partes y un apartado de reflexiones finales. La primera parte (“De la ruptura Santos-Uribe a la oposición del Centro Democrático”), Gómez-Suárez establece que lo acontecido el 2 de octubre se explica en relación con un conjunto de emociones fundamentales (no es gratuito que el subtítulo del texto intente hacer el llamado de atención sobre esto). Destaca la génesis de la cuestión: la traición que Uribe sintió por parte de Santos a medida que avanzaba su mandato y que trajo consigo un elemento polarizador determinante. La aceptación de un conflicto armado por parte de Juan Manuel Santos y que se constituyó como ventana de oportunidad para la apertura del proceso de paz fue, entre otros factores, ejemplo de ello. Como sea, la reacción emocional de Uribe no fue algo que le afectó solamente a él como persona, como sujeto, sino que fue una sensación que en persona logró tramitar a través de la bancada y los simpatizantes del Centro Democrático hacia el resto del país y que trajo consigo una polarización de este a través de un marco de referencia emocional adverso al proceso de paz (idea central trabajada por Gómez-Suárez a lo largo de su texto), y que posplebiscito ha quedado sembrado como una herencia para el futuro del país pero que se ha constituido a la par como “un trauma que heredamos del nacimiento de la República: la negación del otro a través de narrativas que simplifican la realidad y justifican la violencia para alcanzar un fin” (p. 36).

El segundo apartado (“El arsenal discursivo del Centro Democrático”) desarrolla una cartografía de lo que el autor ha denominado como el arsenal de dispositivos

3 Se hace necesario destacar que algunos de los elementos dispuestos en esta reseña derivan de los aportes presentados en un conversatorio con el autor del libro realizado el 23 de mayo de 2017 por parte del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (Iepri) de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá.

retóricos, acuñados durante cinco años, específicamente entre septiembre de 2011 y agosto de 2016 como antesala del ataque frontal al proceso de refrendación del acuerdo final de paz, a través de un conjunto de acciones y reacciones por parte de un proyecto político de oposición. Valdría la pena señalar que, si bien la categoría de arsenal de dispositivos retóricos, entendidos como términos, narrativas y mecanismos a través de los cuales se conectan hechos políticos con la emocionalidad de los colombianos con el fin de hacer contrapeso al proyecto político de Santos, es un elemento que llama la atención dentro de la totalidad del texto, particularmente del segundo apartado, no solo por el juicioso y sistemático examen, recuento y análisis de prensa que se hace de cada uno de los seis dispositivos considerados —el castrochavismo, paz sin impunidad, Santos entrega Colombia a las FARC, no más Santos, resistencia civil, y la ideología de género—, sino porque es una categoría que por el excesivo uso dado por el autor, puede llegar a producir una sensación al lector de agotamiento y sobrevaloración. En definitiva, cuando una idea es reiterada de manera excesiva, su fuerza, de alguna u otra manera, tiende a perderse.

Como sea, y aunque criticable en términos operativos, la idea del arsenal de dispositivos retóricos es uno de los aportes que el autor apuntala en su ensayo toda vez que es desde allí donde se podría explicar la manipulación emocional que trajo consigo la férrea oposición al proceso de paz y los resultados obtenidos; básicamente aquí se aventura una de las ideas explicativas de los resultados del 2 de octubre: esto fue posible en tanto rabia, miedo, decepción e indignación frente al proceso de paz se constituyeron como las emociones que fueron tramitadas y movilizadas dentro del pleno de la sociedad colombiana desde el uribismo.

La tercera parte del ensayo (“La campaña por el No del Centro Democrático”), mucho más descriptiva, da cuenta de la dinámica y estrategia que los simpatizantes del Centro Democrático emplearon en su contraofensiva y campaña por el no. La estrategia, para el autor, fue básicamente “sacar a la gente a votar verraca” (Gómez-Suárez, 2016, p.72), y ello solo fue posible a través de la tramitación y reiteración, que, aunque pequeña, contó con una gran carga simbólica de los dispositivos retóricos expuestos en la segunda parte y que de alguna u otra manera revelaron una característica (que podría estar ausente en las otras colectividades políticas): una coherencia en el discurso del Centro Democrático durante cinco años.

La cuarta parte (“La economía política de disposiciones afectivas detrás del triunfo del No”), es, por decir lo menos, el apartado más denso dentro del conjunto total del ensayo, toda vez que si bien los anteriores apartados podrían considerarse como una especie de análisis e interpretaciones de coyuntura (realizado a través de los elementos que para esto se requieren: identificación de

actores, discursos, estrategias, correlaciones de fuerza, etc.), el cuarto apartado en particular ofrece aproximaciones mucho más teóricas y de orden conceptual.

En este el autor advierte que el concepto de economía política de disposiciones afectivas (utilizado varias veces en la introducción pero que logra su acotación y explicación solo hasta esta cuarta parte) tiene su origen y construcción a través de dos fuentes. La primera, tomada de su libro publicado en 2015 *Genocide, Geopolitics and Transitional Networks*, en el que estipula que por disposiciones afectivas se entienden:

... los mecanismos suprarracionales —no necesariamente restringidos al lenguaje— que componen nuestros cuerpos y a través de los cuales se transmiten los contenidos subjetivos integrantes de los circuitos narrativos en los que ocurren nuestras acciones y reacciones, es decir, nuestras emociones. (Gómez-Suárez, 2015, p. 94)

En este orden de ideas, las disposiciones afectivas no son algo que pertenecen al cuerpo *per se*, sino que, por el contrario, se activan *entre* cuerpos como parte de un mecanismo de ejercicio de poder y pueden ser afectadas y dinamizadas por procesos políticos.

La segunda fuente para la construcción de su categoría —advierte el autor— recae en lo que Marx ha denominado como “economía política” y que para el caso de estudio en particular se refiere al “siempre cambiante conjunto de enlaces a través de los cuales un sentimiento circula, es producido y reproducido” (Gómez-Suárez, 2015, p. 95).

De esta manera, Gómez-Suárez advierte que la economía política de disposiciones afectivas es aquella que permite la producción y reproducción de sentimientos en una coyuntura particular, y que una vez alguno de estos mecanismos (simpatía,<sup>4</sup> antipatía,<sup>5</sup> indiferencia<sup>6</sup> y olvido<sup>7</sup>) es colonizado, se genera una polarización entre ellos, trayendo consigo una “polarización de la economía política de disposiciones afectivas” (Gómez-Suárez, 2015, p.95) y desde la cual se podría explicar los resultados del comportamiento del conjunto de la sociedad colombiana en el marco del plebiscito refrendatorio en tanto “Uribe había logrado transmitir e instalar cuatro emociones a través de

4 “... mecanismo que nos permite sentir lo mismo que otros seres humanos y, de allí, la colectivización de emociones” (Gómez-Suárez, 2015, p. 96).

5 “... mecanismo a través del cual se transmiten emociones opuestas entre individuos o grupos” (Gómez-Suárez, 2015, p. 97).

6 “... disposición afectiva que crea un corto circuito en la colectivización de emociones” (Gómez-Suárez, 2015, p.97).

7 “... capacidad de olvidar la experiencia de una emoción transmitida” (Gómez-Suárez, 2015, p. 98).

la radicalización de la simpatía: rabia, decepción, indignación y miedo” (Gómez-Suárez, 2016, p. 103).

De este apartado, podría surgirle al lector la inquietud de por qué Uribe tiende a gozar de simpatía hoy día para que dentro de un conjunto de la sociedad sus mecanismos, acciones y discursos sean bien recibidos y vistos con buenos ojos. Aquí podría encontrarse una tensión dentro del texto reseñado; por una parte, la invitación del autor según la cual, “Para el bien del país, es fundamental que Uribe revise sus acciones y las emociones que lo llevaron a actuar así” (Gómez-Suárez, 2016, p. 106), pero por otra parte, la posición de un lector desprevenido para quien le queda la duda de por qué las otras fuerzas, e incluso, los promotores del no fueron incapaces de conectar emocionalmente a la gente dentro de la naturaleza de la propuesta, esto es, la promoción de la capacidad del perdón, de la reconciliación y, en definitiva, la apuesta hacia lo que hasta el momento, nos ha sido desconocido: pensar un modelo diferente de sociedad.

Reflexiones con (pro)vocación de futuro

En la última parte del ensayo (“La repolitización de los indiferentes y el desmonte de la banalización de la política”) se plantea un conjunto de reflexiones y consideraciones de orden descriptivo y propositivo; dentro del orden descriptivo, el autor presenta un balance satisfactorio sobre el accionar posplebiscito<sup>8</sup> y el conjunto de iniciativas que dieron muestra de una ciudadanía activa y que permitió, de alguna u otra manera, que se avanzara en la dinámica de la consolidación del proceso de paz. Así, se destacan la “marcha del silencio” del 5 de octubre de 2016, iniciativa que si bien contó con la aprobación de algunos sectores de la sociedad, no dejó de recibir críticas en tanto se hizo alusión a que, efectivamente, los jóvenes se manifestaron, pero lo hicieron tarde, su real participación se esperaba justo tres días antes y en las urnas. La “marcha de las flores” del 12 de octubre de 2016 y las asambleas de la iniciativa #PazALaCalle son, entre otras, experiencias destacadas por el autor como muestra de un dinamismo de una masa crítica preocupada por el futuro del país.

Dentro del orden propositivo, Gómez-Suárez hace una invitación a algunas de las audiencias hacia las que están dirigidas sus reflexiones. En primer lugar, para que las personas apáticas a toda la situación descrita, analizada y ahora diagnosticada, erradiquen “la manipulación emocional a la que es sometida por algunos de sus dirigentes” (Gómez-Suárez, 2016, p.115) y de esta manera se evite el estancamiento de la polarización emocional ya sembrada desde 2012; también vaticina que “La solución a

los problemas del país no está en que los del No y los del Sí se abracen, como muchos sugieren” (Gómez-Suárez, 2016, p. 118), sino que las personas y organizaciones articuladas en pro de la paz continúen trabajando para terminar con la banalización de la política colombiana. Para el conjunto de la sociedad, se extiende una invitación para transformar el maniqueísmo cultivado desde el uribismo a partir de frases vacías en su contenido, pero cargadas de emocionalidad que es, en últimas, lo que dinamiza y moviliza colectividades. Frente al uribismo, extiende un llamado para la cimentación de la autocrítica y la corresponsabilidad en materia de construcción de paz. Por último, hace una invitación a los jóvenes para que construyan un marco de referencia emocional (que refleje a su vez inteligencia emocional y un proyecto de país diferente) en el que prime la alimentación de tres emociones fundamentales: calma, templanza y ecuanimidad.

No podría señalar, como suele ser habitual al momento de construir reseñas, que el texto aquí descrito se presenta como de obligada consulta, pero sí como referente o fuente primaria para quienes se encuentren interesados en profundizar en el tema. Por supuesto, futuras líneas de reflexión estarían trazadas por interrogantes como: ¿cuáles fueron —si los hubo— los dispositivos retóricos del sí y por qué no fueron efectivos? ¿Por qué se continúa gobernando bajo un enfoque de *Realpolitik* en que en lugar de procurar diálogos constructivos se aventura, por el contrario, a desconocer el principio básico de negociación y resolución de conflictos (esto es, la aceptación del otro como un otro legítimo en la convivencia)? Y ¿cómo trabajar en el fortalecimiento, cambio y redireccionamiento de la cultura política de manera que la gente no continúe siendo indiferente hacia la política? El diálogo queda abierto.

## Referencias

- De Miera, A. (2017). *Sociedad civil y paz. Reflexiones en torno al plebiscito del 2 de octubre de 2016*. Colombia: Aurora.
- Gómez-Suarez, A. (2015). *Genocide, Geopolitics and Transnational Networks*. Londres: Routledge.
- Gómez-Suarez, A. (2016). *El triunfo del No: la paradoja emocional detrás del plebiscito*. Bogotá D.C.: Ícono.
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las Comisiones de Investigación (1958-2011)*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodeemos el Diálogo (RED). Recuperado de <http://www.rodeemosdialogo.org>

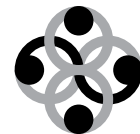
8 Dentro del conjunto de la sociedad, para dar cuenta de la desalentadora situación de los resultados por quienes apoyaron el sí, se empezó a hablar, jocosamente, de la “plebitusa”.





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU  
DAD  
PAZ  
AN  
DO



IPAZUD  
Instituto para la Pedagogía,  
la Paz y el Conflicto Urbano.  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas

ENTREVISTA

# “Estamos entusiasmados y compartimos con ustedes la esperanza de la paz en Colombia” Entrevista con Ángela Sierra y Pablo Ceto

Entrevista realizada por

**Johan Stephen Antolínez Franco y Ángela Sánchez**

Editores revista Ciudad Paz-ando

Hay un síndrome que parece afectar a Colombia en muchos aspectos de la vida social, política y económica del país, ese indicio de acción y creencia de que los acontecimientos que suceden aquí son únicos e irrepetibles. La conversación que da origen a esta entrevista busca desmentir el principio de que lo que pasa en este país no tiene par y que sólo los colombianos pueden entender lo que ha sucedido con el conflicto armado y el camino de la construcción de paz.

En el marco del Evento Internacional Agendas Territoriales para la Paz llevado a cabo en octubre del 2017, en el IPAZUD tuvimos la oportunidad de compartir, por un lado, con Ángela Sierra, Doctora en Filosofía y Derecho y profesora de la Universidad de La Laguna, experta en construcción y mantenimiento de la democracia; y por otro lado, desde la Comunidad Maya Ixil de Guatemala, Pablo Ceto, quien brindó sus puntos de vista desde su experiencia como ex combatiente y negociador de paz en su país.

**Johan Antolínez (JA):** Muchas gracias por acompañarnos en el Evento Internacional organizado por el IPAZUD, para todos los asistentes sus posiciones y enseñanzas fueron significativas para comprender la actualidad del proceso de paz con las FARC, sin embargo,

quisiéramos ahondar en algunos temas en particular. Ángela, Pablo, ¿cuál es la percepción, desde el exterior, del proceso de paz?, ¿qué hemos aprendido? y ¿qué nos falta?

**Ángela Sierra (AS):** Desde el exterior se observa el proceso de paz en Colombia positivamente. En términos generales no he visto analistas que hayan sido críticos con el proceso, puede ser que hayan reparos a algunos detalles, pero en general el proceso mismo se ha saludado como un paso adelante para Colombia, para la construcción, incluso, de un proyecto de nación mediante la homogenización de territorio, al menos en la centralización legislativa, defensiva, educativa y política del mismo. Este apoyo comienza en América y se extiende por Europa. Ahora bien, desde el interior, hay que señalar que el apoyo depende de cómo se hayan construido las alianzas para llegar a la firma de los Acuerdos, mencionó esto para hacer una matización, en este tipo de acuerdos, generalmente, no se puede aspirar a ser unánime, y ese es creo uno de los elementos básicos de las interpretaciones negativas que desde la mirada interior se dan en Colombia sobre el proceso mismo.

Existe una especie, al menos de lo que he podido leer y apreciar en la prensa y algunos analistas, de un deseo que el acuerdo fuera unánime, pero este tipo de conflicto

no llega nunca a resolverse por unanimidad, si no por mayoría. Es importante destacarlo por una razón, por la sensación de fracaso que yo creo que hay en Colombia respecto al proceso de paz.

**Pablo Ceto (PC):** Nosotros compartimos esa esperanza de la paz en Colombia. En Guatemala llevamos 20 años intentando construir la paz; nosotros también salimos de una guerra interna y sabemos que la paz es necesaria, es un derecho y también, sabemos ahora, en base a nuestra experiencia, que la paz hay que construirla. Es una nueva situación afortunada, somos parte de los pueblos que, con mucha expectativa, cree que la paz de Colombia va echar raíz y va a germinar en todos sus valles, montañas, en todos sus sectores y en todas sus instituciones. Esto es importante, porque la paz hay que construirla. Así como es importante que terminará la guerra, más importante es que empiece la paz. En Colombia se necesitan constructores de paz, que en primer lugar son las instituciones del Estado, porque su deber de velar por el bien común del país, y posteriormente, se deben sumar los sectores sociales.

Dada la experiencia de Guatemala, hay que destacar que la composición social tiene mucho que ver en la construcción de paz, en nuestro caso una alta proporción de pueblos indígenas, en el caso de Colombia tenemos a los pueblos indígenas, los pueblos campesinos y una alta participación de afrodescendientes, esto es importante porque es con estos sectores que hay que construir la paz; así como no se puede olvidar la participación de las universidades e instituciones no gubernamentales implicadas en el proceso de paz. Creo que en este sentido, la paz nace en Colombia con condiciones políticas internas más avanzadas que en Guatemala, sin decir que todos estén de acuerdo. El arte es cómo construimos la paz en medio de tantas contradicciones que tiene un proceso de fin de la guerra, un proceso de paz y la propia sociedad colombiana. Estamos entusiasmados y compartimos con ustedes la esperanza de la paz en Colombia.

**JA:** Me llena de esperanza lo que nos dicen, porque las percepciones son encontradas, dependen de quien sea el interlocutor que narra cómo está viviendo el proceso. Quisiera que, desde su experiencia, nos dieran pistas para entender ¿cuáles serían las acciones que deben emprender el Estado y la sociedad civil para rodear y fortalecer el proceso?

**AS:** Creo que en el proceso de paz en Colombia habría necesidad de extender los acuerdos a otros sujetos, que quiero decir, los acuerdos de Colombia sobre todo han comprometido a los antagónicos, han comprometido al

Gobierno representado por el ejército y han comprometido a las FARC, son dos sujetos sin los cuales tampoco hubiera sido posible llegar a ningún acuerdo de paz; pero para que el proceso de paz permee en el conjunto de la sociedad, este o no parte de la sociedad en contra o a favor, es preciso que ese mismo acuerdo sea asumido por las instituciones y eso que quiere decir, no solo que sean instituciones administrativas, derivadas del Gobierno mismo, incluso administraciones civiles, es decir, los sujetos tienen que ser más diversos de lo que son ahora y cada uno de los sujetos tiene que poner en juego también sus intereses, porque en el proceso de paz de Colombia ha habido una no muy clara, al menos para mí, exposición de los intereses.

---

**este tipo de conflicto no llega nunca a resolverse por unanimidad, si no por mayoría. Es importante destacarlo por una razón, por la sensación de fracaso que yo creo que hay en Colombia respecto al proceso de paz.**

---

Hay un interés de las FARC por desmilitarizarse, llegar a acuerdos, pacificar los territorios y ofrecer vías de resiliencia a territorios destruidos por la guerra, porque así como las personas precisan tener procesos de recuperación, tanto física como psíquica, los territorios como objetos de destrucción bélica también necesitan la resiliencia. Por parte del Ejército, según he podido leer, su interés era cesar los combates en la medida que incluso había otros sujetos delincuenciales que ya atravesaban los dos mundos, el mundo de los combatientes de la izquierda y el mundo de los combatientes del Estado, con el peligro que conllevaba convertir a Colombia en un estado delincencial, por lo tanto, el apoyo de una alianza de actores externo, es un paso para evitar que Colombia se convierta en un Estado delincuente. Esas alianzas sin las cuales no hubiese sido posible en ningún caso llegar a un acuerdo, precisan ser compartidas por otros sujetos, que deben poner en juego qué les interesa, en el nuevo

estado del posconflicto, qué es lo que quieren construir, porque dentro de la paz hay guerra y dentro de la guerra hay paz. La pregunta en sí sería: ¿qué les interesa a los sujetos de la sociedad civil colombiana que se alcance como objetivo en ese escenario de posconflicto? ¿Qué les gustaría que se preservara o que apareciera como una realidad nueva en una construcción de la paz de la que hablaba Pablo Ceto?

Esos intereses no acaban de manifestarse abiertamente, y se manifiestan a través de descalificaciones interpuestas como que: no se han condenado, no han pasado por la justicia, los delitos de sangre no se han castigado debidamente, etc. Sucede que en las construcciones de la paz se han cometido tantos crímenes, no me refiero solo a Colombia, sino en todos los escenarios bélicos, que la voluntad de hacerles pagar todos los crímenes que han cometido se convierte a su vez en un elemento disuasorio

de construir la paz. Resulta, desde el punto de vista jurídico, un poco incómodo hablar tan abiertamente de la cuestión, las críticas que se le están haciendo desde el interior de Colombia al proceso de paz son críticas interpuestas por no hablar claramente de: ‘nos interesa preservar esto’, ‘nos interesa que aparezca esto otro en la construcción de la paz’ y por lo tanto, cualquier acuerdo de paz tiene que tener en consideración estos intereses, porque a medida que lo convenido por sujetos enfrentados sea más concreto, precisa ir redefiniendo otros consensos, es decir, que un proceso de paz es un proceso continuo de consensos.

**PC:** Quisiera agregar que hay prioridades inmediatas en la construcción de la paz, una de ellas es curar las heridas de la guerra, me parece que eso es básico y tanto en la gente como en el territorio. En el caso de Guatemala, no solo fueron las masacres, 600 masacres por parte del Estado en las comunidades indígenas, sino también los bosques, ríos, casas, iglesias que fueron destruidos por la política de contra insurgencia del Estado, ¿cómo curar eso?, además que no se cura en cinco o diez años, hoy en día, veinte años después ahí están todavía las heridas.

Otro elemento a resaltar es que la construcción de la paz no es solo tarea del Estado, aunque sea éste quien tiene los recursos del país, la paz se construye con todos los sectores de la sociedad. Por otra parte, como lo explico Ángela, cada sector tiene interés y cada sector tiene derechos, el proceso de paz solo se puede nutrir si cada sector accede a sus derechos, derecho a la vivienda, al trabajo, a la salud, a la educación; porque necesitamos sociedades plenas que ejerzan sus derechos plenos. Para nosotros, los indígenas en Guatemala, la paz no se puede construir si no hay una recuperación plena de la dignidad humana y eso implica muchas cosas de las cuales se nos despojó a lo largo de los últimos cinco siglos. La paz tiene aspectos concretos, la paz sólo puede ser con dignidad y con derechos, si eso no lo resuelve el Estado, las contradicciones sociales, políticas y culturales se mantendrán.

Hay instituciones un poco más avanzadas y comprometidas en el proceso de paz, en el caso de Colombia, en comparación de cómo nos tocó a nosotros en Guatemala, un déficit que nosotros seguimos jalando; son importantes las instituciones y los medios de comunicación, tienen que ser constructores de la paz; por otra parte, tenemos que despojarnos de las contradicciones que también padecemos y a donde ya conduce la polarización, porque solo se ven dos sujetos, dos espacios,

dos perspectivas, dos enfoques, pero hay más, y se puede nutrir la paz con todos esos matices, de enfoques de miradas, de culturas, de historias en un horizonte común, de paz, todos queremos la paz.

**JA:** Quisiera destacar elementos que me parecen contundentes: los dos hablan de la diversidad de opiniones y de actores que van a construir la paz; la resiliencia como un valor y un concepto fundamental para nuestra sociedad, con el fin de adaptarse a estos cambios y las vicisitudes de procesos futuros, y algo muy importante, que debe haber una recuperación de la dignidad y de la condición de humanidad, porque deshumanizamos en el conflicto lo que fue el otro, la otredad.

**Ángela Sánchez (AS1):** Me gustaría preguntarles, pensando en el escenario en que Colombia se encuentra en la actualidad, ¿qué daños produce la guerra en los territorios? y ¿cómo podemos empezar a reconstruir eso que cambió negativamente el territorio?

**AS:** Cuando un territorio ha sido un escenario de guerra, las formas de bordar el después son diversas, hay quien aborda el después como la restauración de las industrias destruidas, por ejemplo, hay quien aborda la restauración de los cultivos erradicados, o de las ciudades que han quedado en pie, o de las obras de arte, como ocurre con Palmira en Siria, es decir, hay muchas formas de analizar el después y de pensar en el después, pueden ser todas convergentes, depende de la amplitud de una concesión de cuál es la relación o la inversión que se quiere hacer sobre el territorio mismo.

Ahora bien, existe una nueva perspectiva sobre los daños al medio ambiente, por ejemplo, escenarios de guerra con petrolíferas que han sido dinamitadas o esos ríos que han sido contaminados por el petróleo. Se sugiere que una de las primeras inversiones sea evitar que se amplíe el daño al medio ambiente en concordancia con el concepto de la resiliencia del territorio, que busca que el territorio mismo se recupere, incluso de intervenciones brutales antes de la guerra. Pensar en los escenarios

de recuperación es pensar en industrias productivas, pero a lo mejor esa industria que quieres recuperar porque era productiva es tremendamente lesiva para el propio territorio, de manera que este es un concepto que contempla no solo el volver a lo que se era, sino a lo mejor cambiar lo que se era.

**PC:** En el caso de Guatemala es evidente que una de las causas de la guerra fue el racismo del Estado y la sociedad

---

## **Hay un interés de las FARC por desmovilizarse, llegar a acuerdos, pacificar los territorios y ofrecer vías de resiliencia a territorios destruidos por la guerra, porque así como las personas precisan tener procesos de recuperación, tanto física, como psíquica, los territorios como objetos de destrucción bélica también necesitan la resiliencia**

---

hacia los pueblos indígenas: el desprecio, la exclusión en las políticas públicas y en los diferentes niveles de participación del Estado, en el marco de estados de pobreza extrema y atraso, elementos que han agravado la guerra, entonces, ¿cómo reconstruimos? Se ha iniciado un proceso de entendimiento desde el Estado de que en Guatemala los pueblos indígenas tienen territorios, costumbres, cultura, una relación distinta con la madre naturaleza y que parte de las costumbres no se perdieron en la guerra, lo que enriquece al país y a los pueblos indígenas. Estamos ahora en el entendimiento de que los pueblos indígenas tienen intereses, tienen derechos, tienen aportes. Es necesario tener nuevas condiciones para apostar a una nueva situación en la vida de los guatemaltecos en la construcción de la paz, esto nos lleva a dos condiciones importantes: Primero, la paz es una construcción donde todos tenemos derechos, intereses y tareas, esto es importante pero requiere de un convencimiento de las instituciones del Estado, porque el Estado debe poner la carretera, la educación, la salud, poner la producción agrícola, en el sentido de la inversión y entender que los pueblos indígenas y comunidades campesinas tienen sus trabajos, el territorio y que, sobretodo, son capaces de reconstruir.

El segundo elemento estratégico en el caso de Guatemala es la dificultad que tienen las instituciones del Estado en confiar en que las comunidades indígenas y las comunidades campesinas, pero estas están en la capacidad de reconstruir su entorno y relación con la naturaleza, y, pueden construir la paz, es decir, la paz no es sólo desde los despachos ministeriales, la paz se construye en el territorio. En los últimos diez años, quienes han llegado a los territorios indígenas son las empresas transnacionales que quieren nuestros bosques, ríos y minerales, entonces ahí hay una ruptura en la reconstrucción de nuestro país, hay una ruptura en la construcción de la paz, porque no se ha presentado una comprensión del Estado y quienes dirigen el Estado, pero sí de quienes tienen intereses económicos en nuestros territorios.

**JA:** Todo lo que nos cuentan ratifica la necesidad de aprender de las experiencias internacionales, máxime teniendo en cuenta que Colombia ha vivido un largo proceso de guerra y un tardío proceso de paz. En complemento de lo que nos han dicho, teniendo en cuenta que vivimos en un país mega diverso, con potencialidades bióticas importantes, y a propósito del descubrimiento, por parte de algunos biólogos, de especies animales en territorios de antiguo control territorial de las FARC, en lugares como la Macarena, la Serranía, la selva amazónica, quisiera que nos ampliarán más sobre el papel de los actores sociales,

distintos a los organismos del Estado, en la construcción de paz y la reconstrucción del territorio en Colombia.

**AS:** Cuando Pablo se refería al deber del Estado de construir las carreteras, hablaba de la infraestructura que comunica y homogeniza una construcción nacional, por lo tanto, es obvio que si dentro de esa construcción nacional hay territorios o minorías culturales que han sido marginadas u oprimidas, el Estado tiene que velar para que esa situación cambie. Pero, tenemos que tener en cuenta que en todas las ocasiones en que se producen conflictos existen inversores de la paz, de los que dan el dinero para la reconstrucción, una palabra que en el caso de Siria, Irak e incluso Afganistán siempre está presente en espacios multilaterales; pero la idea de reconstruir presupone que lo que se va a hacer va a impactar en la productividad del territorio, a lo mejor en ampliar las posibilidades de productividad, lo que quiere decir que hay dos mentalidades: una que se pretende así misma, modernizadora

---

**el proceso de paz solo se puede nutrir si cada sector accede a sus derechos, derecho a la vivienda, al trabajo, a la salud, a la educación; porque necesitamos sociedades plenas que ejerzan sus derechos plenos**

---

y productivista, y, la segunda, enunciada como retrograda, aquella que coloca en primer lugar lo que podríamos denominar los valores éticos en relación a la naturaleza. Sobre la segunda quisiera llamar la atención, en las conferencias internacionales aparece la necesidad de recuperar la producción, de que se vuelvan a encontrar las ciudades reconstruidas, que vuelvan a tener la infraestructura, por lo tanto, la educación, la salud, el transporte deben estar accesibles, pero es muy difícil encontrar en ese escenario alguna reflexión sobre si no se deben introducir nuevos valores y que no hablemos de reconstrucción como retornar a lo que estaba y ampliarlos, sino a lo mejor, modificar la intervención y eso es lo que podríamos denominar la introducción de valores éticos en relación a los propios territorios, no solo a las culturas oprimidas o marginadas sino a los propios territorios.

Ahora ya no se discute una ética animal, tenemos que pensar que tampoco puede ser discutible que la sociedad despliegue conceptos éticos en relación al propio territorio, que es el sustento físico, no solo de estas generaciones presentes si no de las generaciones futuras. Quisiera añadir algo más, cuando se habla de un reconocimiento de derechos, el tema está en que todos los conflictos nacen por un reconocimiento de derechos y nacen con un relato, el derecho de existir, que la cultura exista o que la lengua se mantenga, el derecho la tierra de determinadas comunidades; todo conflicto tiene un relato y las dos partes tienen relatos que se contraponen, entonces la solución no está solo porque aparezca en primer lugar el derecho, sino porque aparezca una palabra que la gente rehúye mucho: intereses.

**PC:** Nosotros empezamos a reflexionar la importancia de los intereses y los derechos. En el caso de la paz se vuelve un interés de todos el derecho de todos; en el caso de Guatemala, pensando en los actores, nosotros en su momento hablamos con todos los sectores: los políticos, los religiosos, los campesinos, poblaciones indígenas, cooperativas, sectores empresariales y con funcionarios del gobierno, porque entendíamos o estábamos muy ilusionados que al menos, un sector de los empresarios debía tomar en sus propias manos el proceso de paz. Pasados veinte años ni las instituciones del Estado ni ninguno de los sectores empresariales asumió la agenda de la paz, asumieron otra agenda y las instituciones del Estado se deterioraron, se debilitaron o están atravesadas por una línea de corrupción fuertísima.

La paz es un acuerdo de intereses y de derechos, podríamos sacar tanta riqueza del país que los pueblos indígenas, los sectores marginados y la sociedad en general podrían tener acceso al bienestar. En mi territorio, el IXIL en Guatemala, somos muy ricos en montañas, bosques y ríos, el gobierno central pensó en construir 15 hidroeléctricas sobre la base que los indígenas no tienen derechos, hoy producimos en mi territorio energía eléctrica que se va para el comercio exterior, mientras en mi comunidad, en mi pueblo, sufrimos por la baja de la luz, por ejemplo, a las 6 de la tarde ya no podemos usar las computadoras y dos o tres veces a la semana se va la luz. No es que no creamos en la necesidad de la inversión, pero antes que la inversión queremos ver el bien común, como se traduce, como se construye, porque tantos derechos tiene el empresario como derechos tiene la madre tierra, así como los indígenas que la han cuidado durante los últimos 5000 años.

Nosotros convenimos en el proceso de paz que todo lo acordado pasara a hacer parte del pensum en las universidades y de la educación general nacional, para que otras generaciones entendieran y conocieran lo que había sucedido; pero eso no se cumplió, se desvirtuó, por ello es importante que las instituciones educativas, universidades y cualquier institución no gubernamental hagan parte de la construcción de paz, porque cuando se abren las ventanas a la paz, esta se puede construir en muchos espacios, en las escuelas, en las iglesias, en el campo de

fútbol, es necesario que la paz pase a ser contenido central de nuestro quehacer. La paz no es exclusivamente de un solo sector, los territorios de la paz son tantos como se quieran y yo creo que es muy importante curar las heridas de la guerra, nosotros tuvimos 36 años de guerra, el terror que se impuso sobre la población ciudadana ha alargado ese silencio de las capas medias de los estudiantes, de los profesionales para que peleen sus derechos; la guerra inhibe y deja indiferencia durante un buen tiempo, eso hace difícil retomar el espíritu y la energía para construir paz con alegría.

**JA:** Para finalizar, quisiera que se aventurarán a decirnos ¿qué nos puede esperar en nuestro país, el cual ha vivido la violencia desde su vida republicana hasta ahora, para abordar el desafío de construir un futuro que esté basado en la paz?

**AS:** No sé si puedo expresarme con tanta precisión sobre Colombia, pero de lo que si estoy convencida es que esto no tiene vuelta atrás, que los desacuerdos importantes que hay dentro de la sociedad colombiana no serán tan fuertes como para volver atrás, a pesar que se produzcan elementos de violencia desde los propios grupos combatientes, tanto de un lado como del otro, e incluso casos de represión como ha sucedido con las comunidades campesinas, creo que Colombia no tiene vuelta atrás, pero creo que la paz en Colombia precisa de ampliar el número de sujetos que consensuen, en el futuro, que paz quieren.

**PC:** Creo que lo más importante es que en los próximos años se dirija la mirada a cuales son las causas de la guerra, porque esas hay que superarlas en diez, quince, treinta años, una generación, dos, tres generaciones. No se puede solo decir la paz y ahí va, este es un proceso que cuesta mucho, primero hay que curarse el dolor y a la Madre Tierra lo que corresponda, lo otro es que pensemos que las nuevas generaciones, la futura Colombia necesita construirse con otras miradas, con esa diversidad de pueblos, de sectores, esa riqueza de culturas, todas las historias que son de aquí; una nueva Colombia es posible en la medida que hayan muchos constructores de paz. Por último, quiero decirles a ustedes que los admiramos, sigan adelante, es difícil, cuesta, pero están en la ruta, ¡ánimo y adelante!



## — Directrices para los autores —

Los artículos deben presentarse en un archivo Word, tamaño carta, márgenes de 2,5 cm por cada uno de los cuatro lados, en fuente Times New Roman tamaño 12, a espacio y medio (1.5) y debe estar paginado en la parte inferior hacia el centro de la página.

- La extensión de los artículos debe estar comprendida entre 4.000 y 8.500 palabras incluyendo título, subtítulos, resumen, palabras clave, notas a pie, lista de referencias bibliográficas y anexos.
- Las notas a pie de página deben estar en letra Times New Roman 10 y a espacio sencillo.
- En términos de contenido, además del desarrollo central, los textos deben contar con los siguientes elementos:
  - **Título**
  - **Nombre de Autor(es):** Se debe disponer el nombre completo de quien(es) escriben el artículo, un breve perfil profesional, afiliación institucional y correo electrónico.
  - **Resumen en español, inglés y portugués** que no supere las 120 palabras.
  - **Palabras clave en español, inglés y portugués**, máximo cuatro, máximo seis.
  - **Introducción:** En esta parte se hace una presentación al tema a desarrollar, la descripción del problema o la pregunta de investigación a resolver, así como una presentación de las secciones o apartados en las que estará dividido el texto.
  - Al final del artículo debe aparecer la **lista de referencias completas** que se utilizaron en la elaboración del contenido; toda referencia que se haga en el texto debe estar respaldada por una referencia en esta lista.
- Los artículos deben ser inéditos, lo que implica que no deben estar publicados en otras revistas ni en proceso de revisión /o evaluación.
- Los artículos deben estar escritos en un lenguaje accesible a públicos de diferentes disciplinas y preferiblemente se esperan que sea un resultado de un proceso de investigación culminado o en curso, en el que se evidencie los aportes a la discusión disciplinar.

## — Author's guidelines —

All articles should be submitted in a letter size, Microsoft Word document, with 2,5 cm margins on every side, written in Times New Roman size 12, 1.5 spacing, and the page number must be at the bottom-center part of the page.

- All articles must be between 4000 and 8500 words long, including title, subtitles, abstract, keywords, foot notes, references and annexes.
- Foot notes must be written in Times New Roman, size 10 and single-spaced.
- All articles must have the following:
  - **Title**
  - **Author's name** (author's full name, a brief professional profile, institutional affiliation and e-mail)
  - **Abstracts in English, Spanish and Portuguese** must be included, and should not be longer than 120 words.
  - List of four to six **keywords** for the article in English, Spanish and Portuguese must be included at the end of each abstract.
  - **Introduction:** In this section, the author must include a presentation to the article's main subject, the description of the problem or the research question, as well as a presentation of the sections in which the paper has been divided.
  - The author must include a **complete reference list** (based on APA guidelines) at the end of their article. All references made throughout the paper must be backed up by a reference in this list.
- All articles must be original and unpublished. Authors have to assure Ciudad Paz-Ando that their articles have been neither previously published in its submitted form or essentially similar version, nor sent elsewhere to be considered for publication.
- The language of all articles must be accessible and understandable for readers of multiple disciplines. Preferably, the content of all articles must be a result of research exercises, completed or ongoing, which show inputs to the disciplinary discussion.



## — Referencias bibliográficas —

La primera vez que se use una sigla o abreviatura, ésta deberá ir entre paréntesis, después de la fórmula completa; las siguientes veces se usará únicamente la sigla o abreviatura.

Las citas textuales que sobrepasen las 40 palabras deben colocarse en formato de cita larga, a espacio sencillo y márgenes reducidos.

La bibliografía debe presentarse en estricto orden alfabético.

Las referencias bibliográficas y citas deben incorporarse al texto siguiendo la modalidad APA, sexta edición. Es importante tomar en consideración que bajo la norma APA, en ningún caso se utiliza *op. cit.*, *ibid.* o *ibidem*. La citación se debe hacer tomando como referencia los siguientes ejemplos:

### Libro de un solo autor:

**Cita dentro del texto:**

(Kaldor, 2001, p.23)

**Cita en la bibliografía:**

- Kaldor, M. (2001). *Las nuevas guerras*. Barcelona: Tusquets.

### Libro de dos o tres autores:

**Cita dentro del texto:**

(González, Bolívar, Vázquez, 2002, pp.35-37)

**Cita en la bibliografía:**

- González, F; Bolívar, I; Vázquez, T. (2002). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Colombia: Antropos.

### Libro de cuatro o más autores:

**Cita dentro del texto:**

(García et al, 2013, p.130)

**Cita en la bibliografía:**

- García, R; Buendía, H; Medina, M; Zuluaga, J; Uprimny, R; Sánchez, N; Ramírez, S; Giraldo, F; Pardo, A. *Entre Uribe y Santos. La hora de la paz o la solución imposible de la guerra*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### Capítulo de libro:

**Cita dentro del texto:**

(Jaramillo, 2012, p.124)

### Cita en la bibliografía:

- Jaramillo, J. (2012). Representar, narrar y tramitar institucionalmente la guerra en Colombia: una mirada histórica –hermenéutica a las comisiones de estudio sobre la violencia.

En García, R; Jiménez, A; Wilches, J. (eds). *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp.121-136). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### Artículo de revista:

**Cita dentro del texto:**

(Arbeláez, 2001, p.20)

**Cita en la bibliografía:**

- Arbeláez, M. (2001). Comunidades de paz del Urabá Chocoano. *Controversia*, febrero, 177, pp.11 40.

### Documentos de internet:

**Cita dentro del texto:**

(Rodríguez, 2002)

**Cita en la bibliografía:**

- Rodríguez, F. (2002). *Fukuyama y Huntington en la picota*. Recuperado de: <http://nodulo.org/ec/2002/n009p07.htm> (2013, 24 de mayo).

### Artículo de prensa:

**Cita dentro del texto:**

(El Espectador, 2013, 31 de marzo, p.17)

**Cita en la bibliografía:**

- ¿incubadoras de miseria? (2013, 24 de marzo). *El Espectador*.

### Tesis o trabajos de grado:

**Cita dentro del texto:**

(Hernández, 2006, pp.14-15)

**Cita en la bibliografía:**

- Hernández, M. (2006). Sociedad civil, formación de redes e inventarios de paz. Diplomatura de Cultura de paz. Universidad Autónoma de Barcelona.

Las notas a pie de página deben emplearse exclusivamente para presentar comentarios, aclaraciones o información sustantiva. Para mayor información sobre el formato de citación bajo el estilo APA, se recomienda consultar el siguiente link:

[http://www.odiseo.com.mx/estilo-apa/guia\\_apa\\_6ta.pdf](http://www.odiseo.com.mx/estilo-apa/guia_apa_6ta.pdf)