D. PÁEZ, C. MARTÍN BERISTAIN, J. L. GONZÁLEZ,
N. BASABE y J. DE RIVERA
(EDS.)

SUPERANDO LA VIOLENCIA COLECTIVA
Y CONSTRUYENDO CULTURA DE PAZ

D. PÁEZ, C. MARTÍN BERISTAIN,
J. L. GONZÁLEZ, N. BASABE
y J. DE RIVERA
(Eds.)

SUPERANDO LA VIOLENCIA COLECTIVA Y CONSTRUYENDO CULTURA DE PAZ

EDITORIAL FUNDAMENTOS
COLECCIÓN CIENCIA

Editorial Fundamentos está orgullosa de contribuir con más del 0,7% de sus ingresos a paliar el desequilibrio frente a los Países en Vías de Desarrollo y a fomentar el respeto a los Derechos Humanos a través de diversas ONG.

Este libro ha sido impreso en papel ecológico en cuya elaboración no se ha utilizado cloro gas.

© D. Páez, C. Martín Beristain, J. L. González, N. Basabe y J. de Rivera, 2011
© En la lengua española para todos los países
Editorial Fundamentos
Caracas, 15. 28010 Madrid. ☎ 91 319 96 19
e-mail: fundamentos@editorialfundamentos.es
http://www.editorialfundamentos.es

Primera edición, 2011

ISBN: 978-84-245-1236-1
Depósito Legal: M-

Impreso en España. Printed in Spain
Composición Francisco Arellano
Impreso por: Omagraf, S. L.

Diseño de cubierta Paula Serraller.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, conocido o por conocer, comprendidas la reprografía, el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 0

I PARTE
MECANISMOS, IMPACTOS COLECTIVOS Y FACTORES ASOCIADOS A LA VIOLENCIA COLECTIVA

CAPÍTULO 1. *AGRESIÓN, ODIO, CONFLICTOS INTERGRUPALES Y VIOLENCIA COLECTIVA,* S. UBILLOS, C. MARTÍN-BERISTAIN, M. GARAIGORDOBIL & E. HALPERIN 0

CAPÍTULO 2. *LA CULPA EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA POLÍTICA,* I. ETXEBERRIA, S. CONEJERO & A. PASCUAL 0

CAPÍTULO 3. *VALORES Y ACTITUDES: CULTURA DE VIOLENCIA Y PAZ,* N. BASABE, J. VALENCIA & M. BOBOWIK 0

CAPÍTULO 4. *CLIMA EMOCIONAL Y VIOLENCIA COLECTIVA: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN,* E. TECHIO, E. ZUBIETA, D. PÁEZ, J. DE RIVERA, B. RIMÉ & P. KANYANGARA 0

ANEXO AL CAPÍTULO 4. *EVALUACIÓN DE AFECTIVIDAD DURANTE DIFERENTES EPISODIOS EMOCIONALES*, D. PÁEZ, M. BOBOWIK, P. CARRERA & S. BOSCO 0

II PARTE
IMPACTO TRAUMÁTICO EN LAS VÍCTIMAS, SALUD, BIENESTAR, Y AFRONTAMIENTO

CAPÍTULO 5. *LA IMPORTANCIA DE LOS EVENTOS TRAUMÁTICOS Y SU VIVENCIA: EL CASO DE LA VIOLENCIA COLECTIVA,* E. CHÍA, M. A. BILBAO, D. PAEZ, I. IRAURGUI & C. MARTÍN BERISTAIN 0

Capítulo 6. *Bienestar Subjetivo y Psicológico-Social: El Impacto de la Violencia Colectiva,* M. A. Bilbao, E. Techio, E. Zubieta, M. Cárdenas, D. Páez, D. Díaz, J. Barrientos & A. Blanco 0

Capítulo 7. *Violencia Colectiva y Creencias Básicas sobre el Mundo, los otros y el yo: Impacto y reconstrucción,* M. Arnoso, M. A. Bilbao, E. Techio, E. Zubieta, M. Cárdenas, D. Paez, I. Iraurgui, P. Kanyangara, B. Rimé, P. Perez-Sales, C. Martín-Beristain, D. Díaz & A. Blanco 0

Capítulo 8. *Afrontamiento y Violencia Colectiva,* D. Paez, N. Basabe, S. Bosco, M. Campos & S. Ubillos 0

Capítulo 9. *Crecimiento Post Estrés y Post-Traumático: Posibles aspectos positivos y beneficiosos de la respuesta a los hechos traumáticos,* D. Páez, C. Vázquez, S. Bosco, A. Gasparre, I. Iraurgui & V. Sezibera..... 0

III Parte

Memoria, perdón intergrupal, justicia y reconciliación

Capítulo 10. *La superación del trauma a través de la escritura,* I. Fernández & J. Pennebaker 0

Capítulo 11. *Memoria de conflictos, conflictos de memoria: un abordaje psicosocial y filosófico del rol de la memoria colectiva en los procesos de reconciliación intergrupal,* L. Licata, O. Klein, R. Gély, E. Zubieta & A. Alarcón Henríquez 0

Capítulo 12. *Hacia una política positiva: el caso del perdón en el contexto intergrupal de Asia y África,* E. Mullet, M-C. Pinto, S. Nann, J. K. Kadiangandu & F. Neto..... 0

Anexo al Capítulo 12. *Evaluación del perdón intergrupal*, I. Makushema & E. Mullet 0

Capítulo 13. *Papel de los rituales en el perdón y la reparación: efectos de la autocrítica del Obispo Blázquez y de la beatificación de los mártires de la Iglesia Católica durante la guerra,* D. Paez, J. Valencia, I. Etxeberria, M. A. Bilbao & E. Zubieta..... 0

Capítulo 14. *Estudios sociológicos internacionales en población general sobre percepción de la violencia y reparación a víctimas: revisión de datos y análisis comparado,* P. Pérez-Sales 0

Capítulo 15. *La Superación de la Violencia Colectiva: Impactos y Problemas de los Rituales de la Justicia Transicional,* C. Martín-Beristain, D. Paez. B. Rimé & P. Kanyangara 0

IV Parte

Educación para la paz y transformación de conflictos

Capítulo 16. *Educación para la Paz en las sociedades involucradas en Conflictos Complejos e Insolubles: objetivos, condiciones y direcciones,* D. Bar-Tal, Y. Rosen & R. Nets-Zehngut 0

Capítulo 17. *Creencias generales y personales sobre la Justicia en el Mundo: Diferencias de género, relaciones con factores socio-emocionales y efectos de un programa de educación para la paz,* M. Garaigordobil, D. Paez, J. Aliri, P. Kanyangara & B. Rimé 0

Capítulo 18. *La Enseñanza de la Cultura de Paz como un enfoque de la Educación para la Paz,* J. de Rivera 0

Capítulo 19. *El papel de la empatía en la reducción del conflicto y la mejora de las relaciones entre grupos*, C. Huici, J. L. González Castro, A. Gómez, J. F. Morales y A. Bustillos..... 0

Capítulo 20. *Aprender Cooperativamente como instrumento de Mejora de la Convivencia: hacia la Educación Para la Paz y la Prevención de Conflictos en la Escuela,* D. Muñoz, G. Romero, A. Caballero, P. Carrera y L. Oceja..... 0

Capítulo 21. *Comunicación Mediática, Persuasión Narrativa y Educación para la Paz,* J. J. Igartua 0

PRESENTACIÓN

El presente libro recoge una serie de relevantes investigaciones en el campo psicosocial que abordan el impacto de la violencia colectiva, tanto en sus víctimas directas como en la sociedad en general, y los desafíos a los que se enfrentan sociedades fracturadas por la violencia en sus esfuerzos por reconstruir las relaciones sociales, las bases de la convivencia y el respeto a los derechos humanos.

Este trabajo pretende ser una herramienta de trabajo para quienes desde la reflexión y la experiencia práctica tratan de plantear aportes constructivos con los que entender los mecanismos y efectos de la violencia, así como para llevar a cabo acciones preventivas o de rehabilitación social.

El libro está dividido en cuatro partes. La primera está dedicada a los impactos, mecanismos y factores asociados a la violencia colectiva. Trata de proporcionar elementos para analizar factores como el uso del odio en la agresión intergrupal, la importancia de la culpa colectiva, los factores culturales asociados a la violencia o la paz, y el clima emocional en que se origina o induce esta violencia. Es decir, se analizan los aspectos más contextuales y amplios de la violencia colectiva.

La segunda parte recoge una serie de estudios centrados en el impacto de la violencia en las víctimas. En esta se incluyen los trabajos relativos al impacto traumático de la violencia, los estudios con víctimas de guerras o terrorismo, las consecuencias de la violencia en el bienestar psico-social, su impacto en las creencias básicas y visión del mundo, pero también el afrontamiento de la violencia considerando a las víctimas como sujetos activos. En ese sentido se analizan los avances en la investigación sobre la capacidad de resistencia y las formas de crecimiento postraumático que se dan en ciertos casos.

La tercera parte del libro proporciona un panorama de las investigaciones en el campo del testimonio y la memoria, justicia, perdón intergrupal y reconciliación desde

el punto de vista colectivo. Se comparan diferentes países que han sufrido fenómenos graves de violencia, regímenes de terror, guerra o dictaduras. Se repasan algunas investigaciones sobre el papel de la memoria, el impacto y utilidad de las Comisiones de la Verdad y Reconciliación en contextos de transición política o como formas de rendir cuentas con el pasado y reconstruir las relaciones sociales.

La última parte resume algunas investigaciones sobre la educación para la paz, incluyendo los modelos más relevantes de trabajo dentro del ámbito escolar, además de la evaluación de una experiencia piloto realizada en el País Vasco sobre esta temática. También se presentan trabajos que exponen la importancia del aprendizaje cooperativo, la utilización de la empatía en la reducción y manejo de los conflictos intergrupales, así como el papel de los medios de comunicación en la Educación para la Paz.

Los diferentes capítulos incluyen también los instrumentos de medida más importantes en cada uno de los temas analizados. Dicha información especializada será muy apreciada por los estudiosos de estos temas que pueden encontrar en este libro una síntesis de la investigación psicosocial en los avances, los debates y los instrumentos más relevantes. Sin embargo, aunque en un primer instante pueda resultar información algo ajena para el público en general, creemos que tras su lectura los lectores reconocerán la importancia de disponer de instrumentos claros con los que analizar los fenómenos que se tratan en este libro.

Este volumen habla, desde la perspectiva de la investigación académica, de algunos de los problemas más acuciantes de las sociedades actuales donde el impacto de la violencia en términos colectivos, su extensión, y su diversificación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y de las relaciones internacionales, supone un desafío para la defensa de los derechos humanos y la salud pública. Es en este ámbito en el cual las universidades, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores, tienen un papel muy relevante.

CARLOS MARTÍN BERISTAIN

AGRADECIMIENTOS

Los trabajos de este libro han sido desarrollados en su gran mayoría en el marco del Grupo Consolidado de Investigación Cultura, Cognición y Emoción (2001-2012) de las Facultades de Psicología, Farmacia y Medicina de la UPV y han sido sustentado gracias a las becas: MCI PSI2008-02689/PSIC y 9/UPV00109.231-13645/2001/2007 de la UPV, A-133/DJT2008 de la Dirección de Derechos Humanos del Gobierno Vasco y GIC07/113-IT-255-07 del Gobierno Vasco de apoyo a los Grupos Consolidados de Investigación del Sistema Universitario Vasco. Además, un conjunto de investigadores de las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid, Salamanca, Lovaina y Libre de Bruselas en Bélgica, Tel-Aviv, Israel y Clark, EEUU, Kigali, Ruanda, Bari, Italia, de las UC de Valparaíso y Antofagasta de Chile, de la UBA de Argentina, de Sergipe, Brasil, así como de la Escuela Práctica de Altos Estudios de Paris, Francia, han compartido sus trabajos para llevar a buen término este proyecto. Agradecemos también a los XVIII Cursos de Verano de la UPV en donde se desarrolló el curso «Conflictos Históricos en Asia, África y América» en el cual participaron muchos de los autores de este libro. Igualmente agradecemos la buena acogida que han tenido versiones más académicas de los estudios descritos en los capítulos de este libro en las revistas *Journal of Social Issues* (2007, Vol.63, Número 2 Monográfico en Clima Emocional, Seguridad y Cultura de Paz), *Ansiedad y Estrés* (Volumen 10, Números 2-3 Monográfico La reacción humana ante el trauma: consecuencias del 11 de marzo del 2004), *Revista de Psicología Social* (2005, Vol.20, Número 3 Monográfico sobre el Impacto Social del 11-M; 2010, Vol. 25, Número 1, Monográfico Superando los conflictos históricos y afrontando la violencia colectiva), *Psicología Política* (2006 Volumen 32, Monográfico Impacto Psicológico de la Violencia Política) y *Revista de Psicología* de la PUCP de Perú (Volumen 28, Número 1, especial sobre Memoria Colectiva y Procesos Psicológicos). Agradecemos también a la cátedra de profesores visitantes «R. P. Felipe McGregor S. J.» de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que ha

permitido a uno de los coordinadores trabajar durante tres meses en esta institución educativa durante los cuales se editó la última revista citada y desarrollaron los últimos retoques de algunos capítulos. Finalmente, queremos destacar que este libro ha sido apoyado por la Dirección de Derechos Humanos del Gobierno Vasco y quisiéramos agradecer específicamente a Jon Landa su apoyo incondicional en el desarrollo de este proyecto durante su desempeño en esa Dirección.

I Parte

Mecanismos, impactos colectivos y factores asociados a la violencia colectiva

Capítulo 1
Agresión, odio, conflictos intergrupales y violencia colectiva

Silvia Ubillos
Universidad de Burgos
Carlos Martín-Beristain
Universidad de Deusto
Maite Garaigordobil
Universidad del País Vasco
Eran Halperin
University of Haifa, Israel

Factores psico-sociales de los conflictos, la agresión y el odio

En este primer apartado se abordan los conceptos de agresión y odio, y su relación con los conflictos intergrupales y la violencia colectiva. Muchos autores han constatado que la agresividad y el odio cumplen un papel destructivo fundamental a través del efecto violento que ejercen en las relaciones intergrupales, impulsando a las personas, en determinadas condiciones sociopolíticas, a participar en actos violentos incluyendo represión política, cometer matanzas masivas o participar en guerras. Un intenso sentimiento de odio, extendido entre las masas, ha conducido a algunos de los peores desastres en la historia de la humanidad. El odio racial de la Alemania nazi llevó a las cámaras de gas y a los hornos crematorios del holocausto a seis millones de judíos y a millones de otras etnias como eslavos, gitanos, e individuos con discapacidades físicas y mentales, o personas de distinta orientación sexual y credo político. El odio en la paranoia del estalinismo llevó al exterminio de millones de ciudadanos soviéticos. Igualmente se han dado fenómenos masivos de violencia en determinados periodos históricos como las matanzas de los años sesenta durante la revolución cultural de China, la carnicería de los *khmers* rojos en Camboya que acabaron con la vida de dos

millones de personas, las luchas entre extremistas protestantes y católicos en Irlanda del Norte, las dictaduras en América Latina en los años 70 y 80, los episodios de limpiezas étnicas en la antigua Yugoslavia, los asesinatos masivos entre grupos étnicos Hutu y Tutsi en Ruanda, los linchamientos sistemáticos de negros en Estados Unidos en el siglo XX. El odio hacia los individuos y grupos es un fenómeno humano extenso arraigado en la naturaleza de las relaciones inter-grupales y políticas.

Cuando hablamos de *agresión* nos referimos a aquellas *conductas* orientadas intencionalmente a causar daño físico o psicológico a otras personas. La agresión, inclusive limitándonos a la agresión física o violencia, tiene diferentes dimensiones, pudiéndose distinguir diversas facetas, entre las que se encuentra la lucha de y entre grupos armados, así como la agresión colectiva o guerra (Fry, 1998).

Se pueden distinguir dos tipos de agresión (Páez y Ubillos, 2004). La agresión instrumental es aquella que se lleva a cabo cuando se está cumpliendo un rol o bien cuando se quiere obtener algún objetivo específico. Se acompaña de cierto cálculo estratégico y no incluye un fuerte componente emocional. La agresión en defensa propia, de la familia o incluso del grupo nacional se considera en muchas culturas una acción prosocial y una obligación moral. Esta última es frecuentemente manipulada para militarizar conflictos o ganar poder sobre el otro grupo. Casi todas las guerras se justifican con estos argumentos.

La agresión emocional o colérica es aquella cuya finalidad central es causar daño y se acompaña de un estado afectivo de enojo (Geen, 1997). Los linchamientos en Guatemala en la última década o de negros en EEUU en los años 50, son un ejemplo de este tipo de agresión, aunque estas actuaciones solo son posibles con un grado de planificación o estructuras delimitadas.

Cuando hablamos del *odio* nos referimos a una emoción secundaria, extrema y continua que se dirige a un individuo o grupo. La ira, a diferencia del odio, es una de las emociones primarias o innatas. El odio cuando se dirige a un grupo engloba inevitablemente a todos los miembros que forman dicho grupo. A veces, el odio es una reacción directa provocada por el daño prolongado que se infringe a la persona odiada o miembros de su grupo. La persona odiada percibe este perjuicio como deliberado, injusto y una situación que él o ella no pueden afrontar. El odio incluye un amplio abanico cognitivo que establece una clara distinción entre el individuo o grupo odiado y el endogrupo (el propio grupo de referencia), deslegitimando al exogrupo odiado (el grupo contrario o «los otros») (Bartlett, 2005). El aspecto afectivo del odio colectivo es secundario, es decir aprendido o adquirido, y además implica síntomas físicos desagradables, así como ira, miedo y sentimientos negativos intensos hacia los miembros del exogrupo (Sternberg, 2003). Desde el punto de vista de la conducta, el odio puede conducir a las personas a desear el exterminio del exogrupo odiado (White, 1996) y participar en acciones orientadas a ello.

El odio comparte con las emociones primarias algunos componentes, entre los cuales cabe destacar dos de ellos: la valoración cognitiva y el aspecto conductual. Se

convierte así en una emoción destructiva en muchos contextos, y particularmente en el contexto de los conflictos.

Las valoraciones cognitivas se definen como una evaluación subjetiva y comprehensiva que las personas hacen sobre las causas, consecuencias y reacciones que les provoca un acontecimiento desde un punto de vista emocional (ver Roseman, 1984). Recientemente, Lerner y Keltner (2000) han argumentado que cada emoción activa una predisposición cognitiva a evaluar los acontecimientos futuros a partir de ciertas dimensiones valorativas centrales que la emoción provoca. Esto no implica solo que una evaluación determinada conduzca a un cierto sentimiento, sino que algunas emociones continuas (como el odio) se convierten en un prisma a través del cual los individuos y los grupos interpretan cada una de las acciones del grupo adversario.

En el caso del odio, la valoración o evaluación se centra en el objeto odiado. Más específicamente, el odio influye en la percepción que tienen las personas sobre las motivaciones y la naturaleza del grupo odiado. Elster (1999) sugirió que el odio es una emoción causada por el juicio de que la otra persona o grupo es malo o perverso. Cuando se aplica a un grupo esta perspectiva se basa en la creencia de que las categorías son estables a lo largo del tiempo y en una creencia de que todos los miembros de una categoría comparten una esencia subyacente común (Prentice y Miller, 2007). Estas mismas creencias convierten el odio en una emoción que alimenta la desesperación, dando lugar a un sentimiento de incapacidad para cambiar el comportamiento del grupo odiado y a enfatizar la repugnancia y la hostilidad generalizada hacia cada conducta, acción o rasgo del individuo o grupo odiado.

Estas creencias nos permiten diferenciar el odio de otras emociones *aversivas* que comúnmente aparecen en el contexto de los conflictos inter-grupales. Si se tiene en cuenta su dimensión temporal, podría verse el proceso desde un modelo de etapas. En la primera etapa de los conflictos, los individuos perciben que los miembros del exogrupo les han ofendido a ellos o a los miembros de su grupo. Después presuponen que ellos no «merecen» esta ofensa, y por lo tanto, experimentan ira. En algunos casos, los individuos suponen que sus capacidades, poder o habilidades (o las de sus grupos) no son suficientes para afrontar este tipo de ofensas, y por tanto, sienten miedo. En este caso, el odio es acompañado por dos tipos de valoraciones adicionales: a) en las acciones del exogrupo subyace la intención de perjudicar o causar daño a los miembros del endogrupo, y b) las acciones en general, y en particular esta intención, son resultado del carácter «malvado» de los miembros del exogrupo.

A pesar de su importancia, la dimensión valorativa del odio por sí misma, no puede conducir a ningún tipo de daño. Sin embargo, este componente sirve para justificar las tendencias y metas conductuales destructivas. Además del componente valorativo, las emociones incluyen metas motivacionales o emocionales únicas y tendencias de acción muy específicas (Frijda, 2004). Aunque estas no se conviertan en conductas reales (Frijda, 1986), dentro del contexto de los conflictos orientan a los individuos o grupos acerca de cuáles deben ser las reacciones más idóneas ante los acontecimien-

tos.

De forma más específica, las metas emocionales de las personas condicionan el tipo de relación que se desea entablar con la persona o el grupo odiado. El miedo se relaciona normalmente con la distancia ante un exogrupo amenazante y con cierto poder. La ira, enfado o enojo se relaciona con el deseo de cambiar las conductas del exogrupo y cambiar las actitudes de sus miembros, es decir, con restaurar normas y cambiar el medio social. Finalmente el odio se asocia con el deseo de hacer daño e incluso aniquilar o destruir al exogrupo. En otros términos, más que cambiar sus conductas y actitudes, se relaciona con la tendencia a eliminar simbólica y físicamente al exogrupo (Halperin, 2008 — véase el capítulo de Techio et al. sobre clima emocional en este libro). En la práctica, esto no significa que el miedo o la ira no conducirán a la violencia. Sin embargo, mientras que las metas de la violencia en el caso del miedo conducirían a alcanzar seguridad y en el caso de la ira puede llevar a incrementar las relaciones o tratar de cambiar al oponente, la violencia relacionada con el odio es la más problemática, debido a que su fin exclusivo es dañar o destruir al adversario. Un reciente estudio, llevado a cabo dentro del contexto del conflicto Israelí-Palestino, ha mostrado que la ira está asociada con la evaluación de la conducta del exogrupo como injusta y con el deseo de mejorar esa conducta; el miedo está relacionado con una valoración baja de la capacidad potencial para afrontar las consecuencias de los acontecimientos futuros y con el deseo de crear un ambiente seguro que les proteja de dichos eventos; y el odio está relacionado con la evaluación del exogrupo como malvado y la aspiración de eliminar al exogrupo de la vida del endogrupo (Halperin, 2008).

Parece mucho más fácil generalizar una emoción que se dirige hacia un objeto o a un grupo entero (como el odio), que en el caso de una emoción que se centra en acciones específicas (como la ira) o en las consecuencias de los acontecimientos (como el miedo). Por ejemplo, algunos de los entrevistados del estudio de Halperin (2008) tenían miedo del terror, sentían ira contra quienes cometieron el ataque, pero odio hacia todo el grupo de palestinos.

Para concluir, las emociones negativas inter-grupales son un componente inherente de todos los conflictos. Ellas participan en las interpretaciones de los acontecimientos y conducen a los miembros del grupo a acciones que contribuyen a la continuidad del conflicto. En el caso del odio, la emoción asociada a las interpretaciones y acciones puede ser muy destructiva.

DEFINICIONES DE VIOLENCIA COLECTIVA, VIOLENCIA POLÍTICA Y TERRORISMO

En las últimas décadas ha habido un fuerte debate sobre las definiciones de la violencia directa, especialmente entre cómo se puede definir violencia colectiva, violencia política y terrorismo. El término violencia se refiere a un tipo de agresividad que está

fuera o más allá de «lo natural» en el sentido adaptativo. La violencia es la agresión que tiene como objetivo causar un daño físico extremo, como la muerte o graves heridas, así como destrozos materiales (Anderson y Bushman, 2002). Algunos autores también emplean este término para designar aquellos comportamientos y actos simbólicos que hacen expresa la posibilidad de futuros actos destructivos o dañinos (Sabucedo, de la Corte, Blanco y Durán, 2005). Otros autores han definido diferentes formas de violencia como por ejemplo la violencia estructural que no está asociada a conductas agresivas, y supone un ejercicio de poder que conculca derechos humanos básicos (Galtung, 2003).

La violencia política es definida como el uso intencional de la fuerza por grupos organizados, contra un grupo o una comunidad, con el fin de apoyar ciertos fines políticos que tiene como resultado la muerte o el daño físico o psicológico de una persona. La violencia política implica tres premisas (de la Corte, Sabucedo y de Miguel, 2006): a) supone la expresión de un conflicto social sobre las necesidades, valores o intereses básicos para las personas implicadas en sus fases más intensas; b) suele responder a intereses colectivos y no exclusiva ni principalmente individuales, y c) consiste en una sucesión de actos violentos y de amenazas que rara vez puede circunscribirse a una única agresión. La violencia política incluye la guerra, los conflictos violentos, los distintos tipos de terrorismo y la violencia de Estado llevados a cabo por grupos institucionales (OMS, 2002). El odio juega un papel determinante ya que intensifica el ciclo de violencia de ataques y contraataques, el odio genera violencia y esta incrementa a su vez el odio. Las formas de agresión más irracionales, violentas y crueles son motivadas por el odio (Dozier, 2003).

Desde la reciente reemergencia del terrorismo, el interés de los científicos por estudiar y comprender este fenómeno ha aumentado. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), este es un tipo de violencia colectiva que es inflingido por «grandes grupos tales como estados, grupos políticos organizados, grupos militares y organizaciones terroristas» (OMS, 2002, p. 31). Con respecto al tipo de violencia inflingida, las Naciones Unidas define el terrorismo como «cualquier acto cuya intención es causar la muerte o graves perjuicios físicos a un ciudadano, o a cualquier persona que no toma parte activa en las hostilidades en una situación de conflicto armado, cuando el propósito de tales actos, por su naturaleza o contexto, es intimidar a la población, o a imponer a un gobierno o una organización internacional a hacer o a que se abstenga de hacer algún acto» —Artículo 2(b) de la Convención Internacional para la Supresión de la Financiación del Terrorismo (Naciones Unidas, 1999 en Vázquez, Pérez-Sales y Hervás, 2008). Por tanto, el terrorismo sería la acción armada contra civiles no combatientes (asesinatos de mujeres, niños y ancianos) y combatientes desarmados (prisioneros), que rompe las normas o reglas convencionales del Derecho Internacional Humanitario como la Convención de Ginebra y sus dos protocolos adicionales de 1977 (Halliday, 2004). Desde el punto de vista de los objetivos, se trata de actos de violencia con contenido simbólico orientado a influir sobre las decisiones

de actores, buscando provocar reacciones emocionales, que borran la percepción de seguridad y generalizando la imagen del enemigo en cualquiera que comparta determinados rasgos o posiciones.

La mayoría de las definiciones consideran dos tipos de terrorismo (Vázquez et al., 2008). Por una parte, el terrorismo de estado, que busca el control de la sociedad y de sus ciudadanos a través del uso real o psicológico de la intimidación y el terror y que probablemente es y ha sido el tipo de terror más común en numerosos conflictos, dictaduras o guerras. Por otra parte, el terrorismo como una «guerra asimétrica» es definido como una forma de conflicto en la que «un grupo organizado —que carece de fuerza militar convencional y de poder económico— busca atacar, en algunos casos, los puntos débiles inherentes en sociedades relativamente prósperas y abiertas, y en otras situaciones atacan a sociedades consideradas enemigas en conflictos territoriales. Los ataques tienen lugar con tácticas y armas no convencionales y sin tener en cuenta los códigos de conducta militares o políticos» (OMS, 2002, p. 241). En ambos tipos de terrorismo, el objetivo de las acciones terroristas es alcanzar metas políticas provocando terror o pánico en la población civil (Chomsky, 2004).

En algunos casos, la violencia terrorista puede ser potencialmente más devastadora que otros desastres y tipos de violencia (Baum y Dougall, 2002; Torabi y Seo, 2004 en Vázquez et al., 2008) debido a que: a) implica una intención deliberada de hacer daño, b) puede elegir como blanco áreas muy pobladas más que objetivos específicos, c) a menudo no tiene un punto final claro ya que normalmente las amenazas son permanentes, y d) nadie puede estar seguro si lo peor ha terminado o está todavía por venir. Debido a su carácter de amenaza indefinida, en ocasiones difícil de comprender y afrontar, los actos de terrorismo inducen extrema ansiedad, desorientación, sentimientos de desesperanza y desmoralización en la población directa o vicariamente afectada (Crenshaw, 2004). Este fue el objetivo por ejemplo de algunos bombardeos aéreos en la Segunda Guerra Mundial, fuera de cualquier objetivo militar, al margen de su efectividad real (Sebald, 2003).

La clase de terrorismo observado en los ataques del 11 septiembre del 2001 en Nueva York, el 11 de marzo del 2004 en Madrid, o el 7 de Julio del 2006 en Londres representan una modalidad específica de ataque terrorista: un único episodio, que no se ha repetido en el mismo lugar aunque con cierta conexión ideológica al menos, y que proviene de enemigos externos (en todos estos ataques, el autor probablemente fue Al Qaeda). Sin embargo, el terrorismo puede tener incluso efectos personales y colectivos más devastadores cuando es consecuencia de conflictos civiles o proviene de miembros del propio grupo social. Si los ataques de Al Qaeda en los Estados Unidos dieron lugar a un resurgimiento del patriotismo, un mayor sentimiento de cohesión social y un mayor confianza en las decisiones que el gobierno podrían tomar, en los casos de Sri Lanka, Irlanda del Norte o el País Vasco en España (Vázquez et al., 2008), la violencia terrorista interna, proviene de miembros de la misma comunidad o país, lo que ha tenido probablemente efectos más negativos en la población al crear

un clima de suspicacia colectiva, desconfianza, y situándose al margen del sistema moral del país (Vázquez et al.,2008). Ahora bien, primero la propia delimitación de lo que es endogrupo es una parte primordial del conflicto ideológico subyacente: los tamiles en Sri Lanka o los grupos europeos como IRA y ETA afirman actuar contra exogrupos, ya que reivindican una comunidad nacional diferente de la estatal existente. Segundo, en muchos casos, como la España franquista o las dictaduras latinoamericanas, es el Estado nacional y grupos supuestamente del endogrupo nacional, quienes han creado un clima de miedo y desconfianza (véase Techio et al. sobre el clima de miedo en Chile por ejemplo). Hay que destacar que también en estos casos se definía a los miembros del grupo «nacional» contra los que se dirigía la violencia como extraños y realmente no miembros del endogrupo nacional.

A continuación haremos un repaso de los distintos factores o modelos psicosociales que nos ayudan a explicar y comprender la violencia de tipo social o colectiva.

AGRESIÓN SOCIAL, ODIO Y VIOLENCIA COLECTIVA

Los fenómenos de violencia social, como la guerra, los disturbios étnicos y las revoluciones, no pueden ser explicados a partir de los procesos que sirven para explicar la violencia individual o interpersonal.

Primero, *las grandes explosiones de violencia social*, como los genocidios de Ruanda (aproximadamente 800.000 muertos), el armenio en Turquía (millón y medio de muertos), el judío en Alemania y Europa Central (cinco millones de muertos), las razzias de kulaks en la época estalinista, la expulsión y masacre de la población urbana en Camboya, *no son fenómenos sociales espontáneos*. Estas matanzas se organizan cuidadosamente, antes se justifican desde un punto de vista ideológico y se llevan a cabo para cumplir objetivos políticos, como por ejemplo la creación de un estado nacional Turco homogéneo en el caso armenio (Kapuscinski, 2000; Hobsbwam, 1995 en Páez y Ubillos, 2004).

Además *la guerra no se debe a las tendencias psicológicas agresivas de las personas*, ya que las personas que participan lo hacen de manera forzada u obligadas por las circunstancias. La inmensa mayoría de los soldados no encuentran la guerra excitante o placentera, sino que la perciben como horrible, caótica o en el mejor de los casos como una experiencia difícil de sobrellevar (Nordstrom, 1998 en Páez y Ubillos, 2004).

En tercer lugar, en contra del mito de la valentía viril, *la mayor parte de los hombres no son buenos soldados*. Los estudios en el ejército republicano y en la Segunda Guerra Mundial mostraron que la mayoría siente miedo en el combate y se vuelve pasivo o se paraliza. Los soldados son reticentes a matar cuerpo a cuerpo o en cercanía. Las tasas de obediencia son mayores cuando se trata de matar «a distancia» y se han incrementado desde la Segunda Guerra Mundial, debido al entrenamiento más duro y a la mayor desensibilización de los soldados (Moghaddam, 1998 en Páez y Ubillos, 2004).

Otro aspecto a tener en cuenta es que *la mayoría de las víctimas en las guerras del siglo XX y actuales son no-combatientes*. Si en la Primera Guerra Mundial la mayoría de las víctimas fueron combatientes (un 90%), en la Segunda Guerra Mundial lo fueron solo la mitad de las víctimas y en las siguientes guerras, como la del Vietnam o la ex Yugoslavia, la mayoría de las víctimas son civiles. A partir de los años 30 del siglo XX los ataques aéreos contra ciudades se generalizaron, por la voluntad deliberada de quebrar la organización social y la moral de los ejércitos, destrozando sus sociedades. Estas técnicas de ataque a los civiles, su reagrupación en campos de concentración y otras tácticas como la tortura y el asesinato masivo de no combatientes, se habían aplicado previamente en las colonias (Inglaterra en Sudáfrica e Irak, Alemania en África, España en Marruecos) y luego se trasladaron a suelo europeo (razzias en Andalucía occidental o bombardeo de Gernika, por ejemplo). Hiroshima, Nagasaki y Dresde son ejemplos de masacres perpetradas por los aliados. Inclusive en el caso de las violencias masivas por conflictos inter-étnicos, perpetrados por grupos no organizados institucionalmente, como ocurrió en 1946-1947 cuando se escindió Pakistán de la India, la mayoría de las víctimas fueron no-combatientes. En el caso de la guerra civil española, cayeron cerca de 70 mil combatientes por cada bando, pero luego, cerca de 200 mil personas fueron asesinadas y 30 mil personas desaparecieron en la represión franquista de la post-guerra (Obiols, 2002 en Páez y Ubillos, 2004; Rivas, 2003 en Páez y Ubillos, 2004).

Por último *la violencia masiva se lleva a cabo por personas que matan masivamente siguiendo roles institucionales*, obedeciendo órdenes superiores, decididas por élites organizadas socialmente, matan siguiendo los «deberes» y «derechos» de los roles institucionales. No actúan agresivamente debido a la frustración, privación relativa, a la existencia de emociones negativas de enojo o cólera, ni para obtener fines personales (Arendt, 1963/1999).

Varios procesos socio-cognitivos van a facilitar la agresión social colectiva y el odio (Fein, 1996 en Páez y Ubillos, 2004):

1) *La justificación moral de la agresión*: la agresión se explica y se percibe como una obligación moral, como una forma de cumplir con un orden social valorado que ha sido cuestionado y debe ser restaurado (*la nuestra es una «guerra limpia», que cumple con la obligación de defender a la nación*). Colectivamente, la violencia social aparece en momentos en que la sociedad y su *organización política se percibe amenazada*, por una crisis económica o militar, y en los que una nueva élite intenta una fórmula para reorganizar y *justificar los derechos del grupo dominante*.
2) *El distanciamiento psicológico* y la *deslegitimación* del enemigo que se produce generalmente por una *deshumanización* del adversario: *ellos son inhumanos, bestias que no merecen vivir y ante las cuales no hay obligaciones morales*, así que la agresión y el odio están legitimados. Situaciones de *marginación y descalificación ideológica de grupos* son su correlato social y ocurren durante mucho tiempo antes de la violencia, como la deslegitimación cristiana de los judíos y su segregación en ghettos (Bar-Tal, 1990).
3) *La desindividuación de los agresores*: la agresión se refuerza cuando se actúa en grupo, anónimamente, con impunidad y con pocas posibilidades de tener que rendir cuentas personalmente a sus víctimas. Según diferentes autores, la falta de responsabilidad ante otros, la falta de sanción o impunidad ayuda a explicar buena parte de la actuación despiadada de los soldados en Vietnam (Milgram, 1980). Socialmente, los genocidios son más probables cuando por *alianzas de guerra o por situaciones de relativo aislamiento*, las élites que deciden las violencias colectivas y las tropas que las ejecutan saben que tienen pocas posibilidades de que se les exijan cuentas, como ocurría con los nacionalistas turcos durante el genocidio armenio, ya que estaban cubiertos por los conflictos de la Primera Guerra Mundial (Fein, 1996 en Páez y Ubillos, 2004).

CUADRO 1. PROCESOS SOCIO-COGNITIVOS DE LA AGRESIÓN SOCIAL

Procesos individuales	*Procesos colectivos*
Justificación moral.	Organización política amenazada.
Distanciamiento psicológico y deslegitimación.	Marginación y descalificación ideológica de grupos.
Desindividuación de los agresores.	Alianzas de guerra, las elites que ejecutan saben que tienen pocas probabilidades de que se les exijan cuentas.

Tanto el aprendizaje como la aplicación de la agresión colectiva se hacen paulatinamente, y pasando de niveles inferiores a niveles superiores de deslegitimación, deshumanización y discriminación. El odio también se desarrolla progresivamente, y tras la devaluación moral o humana de la víctima, agredirla o matarla puede ser considerado por el agresor como «un derecho» produciéndose una inversión de las claves morales. Cuando miembros de un grupo hacen daño a otro grupo diferente en su situación social o educativa (por ejemplo, discriminándolo en la educación, o explotándolo laboralmente), es posible que comience un proceso de evolución de los sentimientos de odio (Navarro, 2006). Una de las características del odio es que es necesario devaluar a la víctima más y más (Staub, 2005). Al final del proceso, aquella pierde toda consideración moral o humana a los ojos del que odia. Cuando se intensifica el odio, puede surgir más fácilmente una cierta obligación fanática de acabar con el grupo al que se odia (Opotow, 1990). Este proceso gradual de entrenamiento y desensibilización graduada se ha ilustrado en el caso de los nazis ante los judíos, o en el entrenamiento de torturadores en Europa (Grecia) y América (Chile). Este aprendizaje y aplicación paulatina facilitan la desensibilización progresiva, la justificación progresiva y el compromiso conductual en el que los grupos siguen el curso de acción decidido, aunque este implique costes y sufrimientos mucho más altos de los inicialmente esperados. Unido todo ello a una lógica

particular de justicia que cree que la víctima merece su suerte, esta implicación paulatina provoca una espiral que puede culminar en violencia colectiva masiva y, generalmente, solo se interrumpe por la intervención de terceras facciones no implicadas —como ilustra el conflicto palestino-israelí, por ejemplo— (Páez y Ubillos, 2004), o cuando se dan condiciones para la despolarización, como cuando el conflicto se ve desde los costes, se da una distancia creciente entre ideología o creencias y realidad, o se da una situación de empate militar (Martín-Baró, 1986).

APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN DE LA AGRESIÓN Y EL ODIO

¿Cómo se aprende la conducta agresiva? En este apartado se analizan los modelos y las investigaciones que inciden en el aprendizaje y socialización que tratan de explicar la agresión y el odio. *La agresión se puede aprender de forma directa*, mediante castigo y recompensa, como otras muchas conductas (lo que se entiende habitualmente como condicionamiento operante). Cuando la conducta agresiva es castigada, esta se inhibe, mientras que cuando las conductas agresivas son recompensadas de distintos modos (alabanza verbal, recompensa material...) aumentarán su probabilidad de aparición. Al igual que con otras conductas, se ha confirmado que el refuerzo intermitente (refuerzo solo en algunas agresiones y sin un orden claro de refuerzo) es más eficaz para mantener la conducta que el refuerzo continuo (recibir una recompensa cada vez que se lleva a cabo un acto agresivo). Aunque las agresiones tengan éxito solo a veces, esto bastaría para mantener la agresión durante un periodo posterior y sin recompensas (Pahlavan, 2002 en Páez y Ubillos, 2004). Esta forma de condicionamiento con su dosis de arbitrariedad refuerza también a quien detenta el poder.

La agresión también se aprende *observando e imitando a otras personas que actúan agresivamente*. Los niños aprenden que los buenos castigan a los malos y que la violencia es algo justo y necesario para el final feliz de las historias que leen, miran o se les cuentan De hecho, el aprendizaje por *imitación a través de los* massmedia *de actos violentos* es otro mecanismo plausible de adquisición de conductas agresivas (Felson, 1996 en Páez y Ubillos, 2004; ver capítulo de Igartua). El estudio de Anderson y Bushman (2001 en Páez y Ubillos, 2004) confirmó que los individuos que más juegan con vídeojuegos violentos tienen más probabilidad de agredir a otro, además de sentir más emociones negativas. Algunos estudios longitudinales confirman que los niños que más ven programas violentos, tienen más probabilidades de cometer actos agresivos cuando son adultos. Asimismo, a corto y medio plazo, las personas en situaciones reales que son expuestas a estímulos agresivos (por ejemplo, películas violentas) muestran una mayor agresividad que las personas expuestas a estímulos pacíficos o neutros. Además, aunque en parte sea cierto que las personalidades más agresivas son las que más buscan ver estímulos violentos en los medios de comunicación, varios estudios confirman que la exposición a mensajes violentos refuerza las tendencias agresivas previas (Pahlavan, 2002 en Páez y Ubillos, 2004). Diversos factores, como la identificación con los personajes, el creer que la violencia es real y justificada, refuerzan el impacto de los programas y estímulos violentos sobre la agresión (Felson, 1996 en Páez y Ubillos, 2004).

La exposición a modelos violentos, según estudios experimentales, facilita la agresión mediante los siguientes mecanismos: a) debilita la inhibición de los espectadores con respecto a la conducta agresiva; b) permite aprender nuevas ideas y técnicas; c) preactiva o hace salientes los pensamientos y recuerdos agresivos; y c) reduce la sensibilidad a la violencia: personas que han visto películas violentas luego muestran menor activación fisiológica cuando son expuestos a nuevos estímulos violentos (Felson, 1996 en Páez y Ubillos, 2004).

La agresión también se puede aprender por asociación o *condicionamiento clásico*, cuando un estímulo se vincula a otro que provoca agresión intrínsecamente. Ciertos estímulos pueden actuar como claves o señales orientadoras de la agresión. Un estudio comparativo de meta-análisis (Carlson, Marcus-Newhall y Miller, 1990 en Páez y Ubillos, 2004) confirmó que la mera presencia de «instrumentos de agresión» actúa como señal que aumenta la respuesta agresiva. Por ejemplo, personas que debían dar castigos los daban más fuerte cuando había armas de fuego en el entorno, que cuando había objetos de deporte. La frustración, es decir, el bloqueo de actividades que le permiten a la persona conseguir una meta, provoca agresión, más aún cuando en el ambiente hay señales asociadas a la violencia como son las armas. No solo la frustración sino que la ira y los sentimientos negativos, cuando interactúan con estímulos condicionados a la agresión como las armas, refuerzan la violencia.

Además de todas las fuentes de socialización mencionadas, el entorno familiar también es un contexto de gran influencia. Diversos estudios han destacado que en el comportamiento agresivo juega un papel fundamental la familia como transmisora de la cultura, y la forma en que se aprenden las actitudes, los valores, las funciones de los símbolos sociales en la formación de la personalidad. Además, algunos estudios muestran que *determinados estilos de socialización son más susceptibles de reforzar la agresión*. Entre ellos se ha mencionado *el trato autocrático, la falta de cuidado y cariño, la falta de estructura y control o permisividad y el castigo físico duro*, que es imitado por niños y adolescentes.

Los jóvenes que crecen en hogares en que se utiliza la coacción dura y física (el castigo físico para imponer las órdenes) actúan de forma agresiva en el exterior, probablemente imitando la agresión como mecanismo de control que han aprendido en el hogar. El uso de técnicas de control de afirmación de poder, como el castigo físico, la eliminación de privilegios y la amenaza están asociadas con la agresión, la hostilidad y la delincuencia. Los estudios muestran que un estilo parental crítico, hostil y punitivo se asocia y predice un mayor riesgo de conductas anti-sociales y de problemas de delincuencia. Si bien es cierto que los niños problemáticos inducen un estilo parental más punitivo, los estudios muestran que el estilo parental punitivo tiene un papel causal

en los problemas de adaptación posteriores, en particular en conductas violentas y delictivas. Por otro lado, el castigo físico fuerte no tiene efectos negativos en ciertos grupos culturales. Esto sugiere que el estilo punitivo es negativo cuando no es normativo, es decir, no es aceptable en la cultura local y se asocia a un déficit en el apoyo emocional de los padres (Rutter, Giller y Hagell, 1998 en Páez y Ubillos, 2004). Ahora bien, con la falta de demostración de apoyo emocional ocurre algo parecido a lo que ocurre con el castigo físico, es decir, un nivel menor de cariño y apoyo es negativo si no es normativo en la cultura y si implica una falta de interés y una pobre relación entre padres e hijos.

El control y disciplina basados en el castigo físico, ya sea en la escuela o en la familia, se asocian a la agresión, en el niño, adolescente o adulto (Pahlavan, 2002 en Páez y Ubillos, 2004). La mala relación entre padres e hijos hace que los vínculos sociales formados sean débiles e impidan que los primeros actúen como inhibidores eficaces de conductas violentas y anti-sociales. Lazos deficitarios con los padres también pueden producir un desarrollo limitado de habilidades sociales que les permitan satisfacer necesidades interpersonales mediante la conducta pro-social. Además, dado que la agresión es utilizada como forma normal y aceptable de control social, se imita y aplica en el exterior. Los niños socializados en la agresión tienden a ser impopulares entre sus pares por su conducta.

La falta de cariño y el castigo físico duro es probable que provoquen una imagen negativa del mundo y de los otros, y de sí mismo (Staub, 1996). Un estudio holocultural (en donde las culturas son tratadas como una unidad) confirmó la importancia de la socialización autocrática, baja en cariño y alta en castigo físico, para explicar la agresión interpersonal (Ross, 1995). Aquellas sociedades donde la socialización temprana era severa y físicamente punitiva (se infligía dolor grave, se usaba el castigo corporal, se regañaba a los niños y se valoraba la entereza y agresividad) y donde había poca calidez y afectividad (poca accesibilidad del padre, poca expresión de afecto, poca valoración de la confianza, de la generosidad y de los niños) se caracterizaban por niveles altos de conflictos y violencia interna, según las descripciones etnográficas.

CAUSAS HISTÓRICAS: NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

Las naciones que han pasado por guerras, ya sean grandes o pequeñas, muestran un aumento de los homicidios en el periodo posterior. Esto ocurre tanto en naciones que perdieron como en las que ganaron las guerras. Además, estas conductas de violencia no ocurren solo entre los veteranos, no se asocian al nivel de desempleo y se dan en todas las franjas de edad y sexos (Archer y Gartner, 1984). Por eso se deduce que la explicación no se debe a la desorganización social (debería ser superior en las naciones que perdieron la guerra en ese caso), ni a la crisis económica (debería asociarse al nivel de desempleo) ni a las dificultades personales de readaptación (la violencia debería darse

fundamentalmente entre los ex combatientes). Dado que afecta en general a todas las naciones o facciones que perdieron e hicieron las guerras, *parece que la glorificación y legitimación general de la violencia que las guerras producen es el factor clave en la explicación del aumento de los homicidios*.

También puede darse este efecto en la legitimación de nuevas guerras en otras generaciones. Un estudio encontró que las personas pertenecientes a los países vencedores en la II Guerra Mundial recordaban o mencionaban más esta guerra como hecho histórico, la evaluaban de forma menos negativa y estaban más dispuestos a luchar nuevamente en una guerra por su país. Además estos factores se asociaban entre ellos, es decir cuanto más se recordaba y mejor se evaluaba la II Guerra Mundial, las personas estaban más de acuerdo con participar en una nueva guerra. Esto sugiere que la glorificación de guerras exitosas pasadas legitima en generaciones posteriores el recurso a la guerra (Páez et al., 2008).

Ember y Ember (1994 en Smith y Bond, 1998) correlacionando la frecuencia de la guerra con las tasas de homicidios de 186 sociedades o culturas pre-industriales también encontraron que la guerra reforzaba las conductas agresivas interpersonales dentro del propio grupo.

La frecuencia de la guerra se asociaba a su vez a una mayor socialización de los chicos durante la niñez tardía en el combate y la agresión. Esta mayor socialización, que probablemente es más una consecuencia que una causa de las guerras, predecía mayores niveles de homicidios y conflictos (Páez y Ubillos, 2004).

PROBLEMAS ECONÓMICOS, FRUSTRACIÓN Y AGRESIÓN

Otros mecanismos causales de la violencia tienen que ver con las desigualdades sociales y la privación económica o de derechos básicos. En términos psicosociales, la frustración es una reacción que se produce ante la imposibilidad de obtener los fines deseados. Una primera explicación clásica fue que la frustración conducía a la agresión. Aunque esta afirmación no se considera exacta, sí se ha confirmado que *la frustración es un factor que facilita la agresión*, en particular la agresión desplazada u orientada hacia algo o alguien que no es el responsable de la frustración.

Los periodos de frustración económica que suceden a periodos de desarrollo se asocian a violencias sociales, como los linchamientos de afro-americanos en Estados Unidos a finales del siglo XIX y comienzos del XX. La investigación clásica de Hovland y Sears, analizada con métodos más sofisticados por Hepworth y West (1988 en Páez y Ubillos, 2004), confirmó que había una asociación entre la disminución del precio del algodón y los linchamientos de afro-americanos por blancos.

Las ciudades y regiones en las que hay muchas diferencias de ingresos entre las capas altas y bajas de la población, también se caracterizan por tasas mayores de violencia

(asesinatos y robos), según un estudio realizado en EEUU (Bond y Tedeschi, 2001). Podemos suponer que *la frustración de necesidades por los problemas y diferencias económicas refuerza la tendencia a las conductas colectivas agresivas, así como a la violencia social con fines económicos*.

Sin embargo, no siempre la frustración lleva a la agresión: solo cuando la frustración es fuerte y aparece injustificada conduce a la agresión. La frustración media y baja justificada no lleva a la agresión y los períodos de frustración prolongados y estables conducen a la apatía. Además, las víctimas de la violencia colectiva del estilo de linchamientos y disturbios son generalmente o miembros del grupo de pares (por ejemplo la mayoría de las víctimas de los robos, muertes y heridas en los disturbios raciales de EEUU son negros) o las minorías de menor estatus (población negra en los linchamientos de EEUU o delincuentes pobres en los linchamientos en América Latina) o con estatus paradójicos, estigmas y una inserción social ambigua (como los judíos en los pogromos) que combinan cierto poder económico con una posición cultural distinta o marginal y falta de poder político. Ejemplos de estas minorías son los judíos en la Europa anterior a la Segunda Guerra Mundial, los chinos en Indonesia y los indios en África. Todos estos grupos eran comerciantes o financieros de cierto éxito, aunque al mismo tiempo estaban marginados parcialmente en el ámbito cultural y político.

Se ha postulado que un desfase entre el estatus social (bajo) y el económico (alto), unido a su instalación en un nicho económico, a su carácter de extranjero y habitante ocasional, así como una diferenciación cultural, alta cohesión interna, «visibilidad» (indios o asiáticos en África, por ejemplo) explicaría por qué estos grupos de minorías serían el chivo expiatorio en momentos de crisis económica. Estas afirmaciones han sido relativizadas. Primero, por un lado, la instalación en un nicho económico tiende a evitar más que a reforzar los conflictos con otros grupos étnicos, ya que no se disputa el mismo mercado laboral. Segundo, el carácter de extranjero y de visitante ocasional es relativo: en muchas culturas tradicionales las personas del poblado vecino son tan extranjeras como los ocasionales comerciantes asiáticos o árabes. Una novela costumbrista latinoamericana tiene como título *El afuerino*, refiriéndose a una persona que llevaba decenas de años viviendo en el pueblito aunque era originario de otro pueblo vecino. Este ejemplo muestra cómo alguien cultural y geográficamente cercano se puede percibir como extranjero (Zenner, 1996 en Páez y Ubillos, 2004). De todos modos, teniendo en cuenta estas relativizaciones es probable que las condiciones antes descritas conviertan a una minoría cultural con desfase de estatus en chivo expiatorio.

DEPRIVACIÓN RELATIVA, RELACIONES DE PODER, CULTURA Y VIOLENCIA COLECTIVA

Por último, se analiza en este apartado la relación entre relaciones de poder y cultura con las formas de agresión o violencia. Diferentes autores como Davies (1962) o Gurr

(1970) desarrollaron la idea de Tocqueville sobre las circunstancias en que surgen revoluciones, con el fin de explicar la violencia sociopolítica interna (disturbios, golpes de estado, guerrillas e insurrecciones). Según Tocqueville, las revoluciones no se producen en periodos de declive o estancamiento dado que la miseria estable y permanente produce desesperanza y no origina rebelión. Como ya hemos mencionado, frecuentemente *las conductas colectivas violentas se producen cuando después de un periodo de mejora, la situación empeora*. Las expectativas de progreso y mejora se ven frustradas y, en ese momento, se desarrollan las conductas colectivas violentas. Las revoluciones norteamericana y francesa de finales del siglo XVIII, la rusa de 1917 o la egipcia de 1952 tuvieron lugar tras una larga etapa de crecimiento económico. En otros casos la conquista de los derechos ciudadanos, que fue inmediatamente precedida por una regresión económica y/o política inesperada, encolerizó a la población, lo que sirvió como detonante de la rebelión violenta (Dowse y Hughes, 1999 en de la Corte, Sabucedo y de Miguel, 2006). Esto también se produce cuando una identidad se siente amenazada, y se da la utilización del dolor y el sufrimiento como refuerzo de la polarización. Las expresiones extremas, que son utilizadas por discursos extremistas, son un bálsamo para las heridas según Amin Maalouf (1999). Según él, los movimientos islamistas no son un producto del Corán o de la historia de quince siglos del Islam, sino producto de las tensiones sociales actuales. Plantea que se puede entender mejor el integrismo leyendo treinta páginas sobre colonialismo que diez voluminosos libros sobre la historia del Islam.

Davies (1962) postuló la teoría de la *curva J* o del ascenso frustrado de expectativas y el sentimiento de insatisfacción. Para medir colectivamente la privación relativa se utilizan indicadores de discriminación política y económica, de falta de oportunidades educativas y divisiones religiosas. La magnitud del descontento provocado por la privación relativa es un primer factor explicativo de la violencia sociopolítica. El segundo es el grado de politización de este descontento, analizado mediante justificaciones ideológicas. La ilegitimidad del régimen, la ineficacia demostrada por el régimen en el pasado para resolver las situaciones que provocan privación relativa, y el éxito pasado de acciones violentas políticas son indicadores de este proceso de politización del descontento. El tercer proceso explicativo de la magnitud real de la violencia sociopolítica es la relación de fuerzas organizadas, entre fuerzas institucionales y de control coercitivo entre el régimen y los oponentes. Utilizando datos sobre 21 naciones occidentales entre 1961 y 1965, Gurr (1970), autor de la *Teoría de la Privación Relativa,* confirmó que «la privación persistente, la ilegitimidad del gobierno, la fortaleza institucional y la capacidad coercitiva del régimen se asociaban al nivel de conductas colectivas violentas».

Otros estudios como los de Feierabend y Feierabend (1969 en Moya y Morales, 1994), con una muestra de 84 naciones y analizando los años 1955-1961, mostraron que la frustración colectiva producida por la modernización tenía una correlación positiva con la inestabilidad. Sus estudios confirmaron que en los países en los que la educación y modernización eran más altos que su desarrollo social, y por ende discrepantes con su grado objetivo de desarrollo (salud, ingesta calórica), mostraban mayor

inestabilidad política y violencia sociopolítica como parte de los intentos de transformar dichas situaciones. Mientras que 34 de los 36 países de alta frustración sistémica eran inestables políticamente, solo lo eran 6 de los 26 países de baja frustración sistémica (Moya y Morales, 1994). Sin embargo, no hay que identificar inestabilidad con violencia política dado que está también asociada a movilización y cambio social.

Además de la privación relativa y de las contradicciones inducidas por la modernización, existen condicionantes culturales que influyen en las respuestas agresivas. De hecho, la variación intercultural en los niveles de agresión es enorme. Algunas sociedades se caracterizan por un bajo nivel de agresión tanto endogrupal como exogrupal, como es el caso de los Huteristas en EEUU o los Semai de Malasia, en el que hay pocos homicidios y se ignora la guerra con otros grupos (Robarchek y Robarchek, 1998 en Páez y Ubillos, 2004). Los Semai y otras culturas pacíficas similares tienen escasa identidad como grupo, sus sociedades suelen estar organizadas con escaso rigor, y no resulta importante ser miembro de un grupo de cualquier tipo. Los conceptos como patriotismo y la identificación política son casi incomprensibles para ellos. Por eso no suelen crear estereotipos «nosotros-ellos» y tratan generalmente a los demás como a individuos (Dozier, 2003). Otras culturas, como la cultura china tradicional, se caracterizan por una agresión endogrupal baja (bajo nivel de conducta antisocial individual) y una agresión exogrupal alta (guerras externas y civiles). La inseguridad ante los exogrupos ha definido la experiencia sociocultural china durante los siglos XIX y XX (Ember y Ember, 1992). Otras culturas presentan niveles altos de agresión endo (duelos, homicidios) y exogrupal (guerras), como es el caso de algunas culturas tradicionales como los Jíbaros de Ecuador, los Yanomani de Brasil y Venezuela que tradicionalmente han sido guerreros como parte de su modo de vida en la selva, o la cultura norteamericana más moderna con un componente importante de violencia interpersonal y estatal (altas tasas de homicidio y alta implicación en guerras).

Entre los determinantes culturales, *el predominio de valores culturales autoritarios o de alta distancia jerárquica se ha asociado a actitudes y conductas colectivas de violencia sociopolítica*. En estas culturas o sociedades donde el poder está controlado por elites relativamente autocráticas, la confianza en la policía es baja y los cambios políticos ocurren de forma súbita. Todo esto sugiere que la legitimidad del régimen será baja. Las fuertes diferencias de ingresos entre los más ricos y más pobres, típicas de estos contextos, son una fuente de privación relativa. En otros términos, *la mayor magnitud de la privación y la menor legitimidad relativa del régimen político parecen explicar la asociación entre cultura jerárquica y la tendencia a la violencia sociopolítica*.

Como se señaló anteriormente, los estudios muestran que la frustración o deprivación personal conducen a la apatía y depresión y no a la movilización. Lo que motiva a la participación en conductas colectivas (de todo tipo y no solo violentas) es la *deprivación fraterna o centrada en el grupo*. Las personas que percibían que su grupo social (no ellos individualmente) recibía menos de lo que esperaban o creían merecer, en relación a otros grupos, eran quienes mostraban mayor tendencia a la movilización

social —por ejemplo, ciudadanos francófonos de Quebec en relación a los angloparlantes—. Además de esta comparación social intergrupal, la fuerte identificación con el grupo, la atribución de las causas de la situación a la estructura social y a los grupos dominantes, así como la percepción de ilegitimidad, serían los procesos psicológicos mediadores que explicarían cuándo una situación de injusticia se transforma en descontento (Guimond y Tougas, 1996).

Además de las contradicciones socioestructurales y de la cultura autoritaria, *se ha asociado la cultura del honor con la agresión*. Las culturas basadas en actividades pastoriles o ganaderas, como en Grecia, los Balcanes o en áreas del Lejano Oeste, con baja densidad poblacional y poca organización social, se asocian a tasas superiores de violencia. En estas culturas se desarrolla un síndrome cultural del honor, en el que los hombres deben responder violentamente a cualquier amenaza a su propiedad o reputación. En un contexto en el que los bienes de los que depende la supervivencia son vulnerables, la protección de estos por parte del individuo es importante. Una persona debe ser capaz de demostrar que una intrusión en su terreno no será tolerada y será socializada en esta cultura de defensa violenta del honor. Esta cultura de auto-defensa violenta del honor también se ve reforzada por:

a) Situaciones de frontera o debilidad institucional: es más frecuente en tierras sin ley.
b) Dominación de siervos y esclavitud, con su secuela de disciplina y castigo sistemático: la existencia de instituciones esclavistas «legitima» el uso de la violencia y el castigo físico de los «inferiores».
c) Instituciones de «caballería»: la importancia de la carrera de armas como una de las pocas alternativas de movilidad social (como en la España del siglo de Oro) también refuerzan esta cultura violenta del honor.

En el caso del Sur de EE.UU. en el siglo XIX se combinaba la ganadería, la esclavitud, la situación de frontera y debilidad institucional, así como la importancia de la caballería —recordemos la relevancia de la carrera de armas y del caballero sureño, con tradición de mal genio—. Los sureños le daban una gran importancia como rasgo de carácter al honor masculino, que era fácilmente vulnerable y se debía demostrar siendo combativo (Páez y Ubillos, 2004). Aunque el Sur perdiera la guerra y la ganadería no fuera ya la actividad principal, esta cultura subsiste en las instituciones y se transmite como valores de orgullo viril y defensa del honor familiar en la socialización familiar.

Las tasas de homicidio ocurridas en pueblos pequeños durante las peleas entre hombres blancos son superiores en el Sur que en el Norte de EE.UU. Esto podría explicarse por la relativa subsistencia de una cultura que legitimaba la respuesta violenta masculina ante amenazas a su propiedad y reputación. Esta cultura se manifiesta además de en las conductas, en las creencias y actitudes. Por ejemplo, el doble de personas del Sur que de personas de la zona Norte dicen tener armas para protegerse. El porcentaje de personas que estaban muy de acuerdo con que un hombre tiene derecho a matar para auto-

defenderse, defender a su familia o a su casa era mayor en el Sur que en el Norte (Blumentahl, 1972 en Hogg y Graham, 2002, p. 613). No hay diferencias entre Norte y Sur en creencias y actitudes sobre la violencia en general, sino solo en el marco de la defensa de la reputación y la familia. Estos factores culturales pueden asociarse entonces a otros como el comercio de armas.

Esta cultura del honor también se manifiesta en las instituciones. Las leyes sureñas son más tolerantes con la posesión de armas, el maltrato familiar, el castigo físico de niños y la pena capital (Ross y Nisbett, 1991; Cohen, 1998 en Páez y Ubillos, 2004).

También se sugiere que las *culturas masculinas, que valoran la dureza masculina y la competencia legitiman la violencia familiar y general*. Personas de culturas masculinas, como Japón y EE.UU. —en particular los EE.UU. en situaciones defensivas—, justifican más la agresión física interpersonal que personas de culturas femeninas, como España (Fujihara, Koyhama, Andreu y Ramirez, 1999 en Páez y Ubillos, 2004). También se ha constatado que la masculinidad cultural de una nación se asocia a la tasa de maltrato familiar o violencia doméstica (Pérez y cols, 2003 en Páez y Ubillos, 2004). Todo esto sugiere una relación entre lo que se entiende habitualmente por masculinidad (valores como competencia o dureza), las actitudes y conductas violentas.

En otras ocasiones, las subculturas comparten los mismos valores o fines y medios generales deseables, pero difieren en las actitudes y creencias específicas hacia la violencia. El caso paradigmático es el de un poblado mexicano de Oaxaca zapoteco, denominado por los antropólogos La Paz. Este no difiere en patrones de producción, creencias religiosas o valores (familismo, marianismo, etc.) de otros de la región, y en él se registran pocos hechos violentos de todo tipo: peleas, homicidios y violencia familiar. Lo que hace a ese poblado diferente de los otros es que allí hay una actitud desfavorable hacia la violencia. «Más vale un mal acuerdo o arreglo que una buena pelea» es un dicho local que refleja su *ethos* (Fry, 1998).

Algunas culturas facilitan el *acceso a las armas* y el despliegue público de ellas, con la evidente *facilitación instrumental directa de las agresiones violentas* que la disponibilidad de armas provoca. Además de este efecto de fácil acceso, se ha encontrado que la presencia de armas no solo favorece su uso agresivo, sino que incita a la agresión. Los Estados Unidos son un paradigma de este tipo de sociedad de despliegue de armas, factor que explica en parte su mayor tasa de homicidios. La mitad de los hogares tienen armas en EE.UU., hecho que también ocurre en Suiza, ya que los varones en edad de hacer el servicio militar tienen las armas en casa, pero sin que se dé una tasa tan alta de homicidio. A nuestro parecer, otros factores políticos y el carácter masculino y competitivo de la cultura de EE.UU. unido a los atributos de la cultura del «cowboy», antes descritos en el apartado sobre la cultura de honor sureña y de frontera, explicarían esta mayor tasa.

Las culturas que tienen una actitud favorable hacia el consumo excesivo de alcohol también producirán indirectamente una mayor violencia. Algunos estudios muestran que la intoxicación alcohólica se asocia a un aumento de la agresión (Bushman y Cooper, 1990 en Páez y Ubillos, 2004). Las personas que ingieren alcohol muestran menor conciencia de las consecuencias de sus acciones, y por ende, se desinhiben más en sus conductas. Además, el alcohol refuerza el centrar la atención en ciertos estímulos amenazantes y en frustraciones, reforzando la agresión (Hull y Bond, 1986 en Páez y Ubillos, 2004). El alcohol no conduce automáticamente a un aumento de la agresión, sino que hace a las personas más sensibles a la presión social, y más reactivas ante señales incitadoras de violencia.

CONCLUSIONES

La agresividad y el odio cumplen un papel destructivo fundamental a través del efecto violento que ejercen en las relaciones intergrupales, lo que ha conducido a algunos de los peores desastres en la historia de la humanidad. Sin embargo hay que diferenciar la ira del odio, dado que la ira es un sentimiento normal en las situaciones de violencia o injusticia y puede ser movilizadora hacia el cambio social. Sin embargo, la valoración cognitiva así como el aspecto conductual incluidos en el odio lo convierten en una emoción devastadora, especialmente en el contexto de los conflictos, ya que enfatizan la repugnancia y la hostilidad hacia cada conducta o rasgo del grupo odiado, evaluando al exogrupo como malvado e incluso aspirando a aniquilarlo. El odio intensifica el ciclo de violencia de ataques y contraataques, genera violencia y esta incrementa a su vez el odio. Si bien la violencia política está sujeta a una racionalidad instrumental y un proceso de organización en la búsqueda de objetivos políticos, en su desarrollo las formas de agresión más irracionales y crueles son motivadas por el odio, como sucede muchas veces en el caso de la violencia política, y de forma particular en el terrorismo, tanto el que proviene del Estado como de grupos organizados, cuyo fin es lograr metas políticas provocando el pánico en la población civil. Los actos terroristas se caracterizan porque suponen una amenaza indefinida, son difíciles de comprender y afrontar, induciendo un malestar generalizado tanto en la población que los sufre de forma directa como de forma vicaria. Probablemente la violencia política y los ataques terroristas que provienen del Estado y del propio grupo social tienen efectos personales y colectivos más negativos en la población por la polarización o el clima de desconfianza que suscitan. Esta idea se ve reafirmada por el hecho que los bombardeos masivos de los aliados en la Segunda Guerra Mundial o ataques similares no afectan negativamente la cohesión nacional. Por otro lado, situaciones de ataques masivos, como el ataque del Tsahal en Gaza en 2009, probablemente generen más desconfianza que la represión que realizaron los miembros de Hamas contra disidentes políticos (como los policias de Al Fatah).

Los procesos que explican los fenómenos de violencia colectiva difieren de aquellos que justifican la violencia individual o intrapersonal debido a que las grandes explosiones de violencia social no se producen de forma espontánea. Además, algunos tipos de

violencia colectiva como las guerras no se deben a las tendencias psicológicas agresivas de las personas, ya que las personas suelen ir obligadas por las circunstancias y en general la mayor parte de los hombres no son buenos soldados. La mayoría de las víctimas actuales no son combatientes, sino población civil, incluyendo mujeres y niños, y las violaciones de derechos humanos se dan en contextos de obediencia, control de grupo y siguiendo roles grupales o institucionales.

La justificación moral de la agresión, el distanciamiento psicológico y la deslegitimación del enemigo que se produce por una deshumanización del adversario y la desindividuación de los agresores son procesos socio-cognitivos que favorecen la agresión social colectiva y el odio. El aprendizaje y la aplicación de la agresión colectiva se dan de forma progresiva, incrementándose paulatinamente los niveles de deslegitimación, deshumanización y discriminación. El odio también se desarrolla progresivamente, y tras la devaluación moral o humana de la víctima, agredirla o matarla puede ser visto como un «derecho». Todo este proceso puede provocar una espiral que podría culminar en violencia colectiva masiva.

La agresión se aprende a través de diversos procesos de socialización, bien de forma directa mediante recompensas y castigos, observando e imitando a personas que se comportan de forma agresiva, como por ejemplo la imitación de modelos violentos que se exhiben en los medios de comunicación, y por asociación o condicionamiento clásico. Además de estas fuentes de socialización, el entorno familiar es también un contexto determinante. De forma que algunos estilos de socialización son más susceptibles de reforzar la agresión, como el trato autocrático, la falta de cuidado y cariño, la falta de estructura y control o permisividad y el castigo físico duro. Tanto el estilo punitivo como la falta de demostración de apoyo emocional son negativos cuando no son normativos dentro de la cultura donde se aplican.

Analizando los factores históricos y culturales que se asocian con las conductas colectivas violentas, encontramos que la guerra produce una normalización de la violencia, reforzando las conductas agresivas interpersonales en el endogrupo, así como legitimando en generaciones posteriores el recurso a esta forma de violencia colectiva. La frustración económica e importante deprivación posterior a periodos de desarrollo también se asocia con la violencia social, de forma que cuando la situación empeora se producen conductas colectivas violentas. La teoría de la privación relativa afirma que la privación persistente, la ilegitimidad del gobierno, la fortaleza institucional y la capacidad coercitiva del régimen se asocian con las conductas colectivas violentas. Asimismo las contradicciones inducidas por la modernidad, como la existencia de un nivel educativo alto que no se ve acompañado de un desarrollo social, también se asocian con mayor inestabilidad política y en determinados contextos también con violencia sociopolítica. Junto a estos factores, existen condicionantes culturales que influyen en la violencia colectiva. Entre ellos el predominio de valores culturales autoritarios o de alta distancia jerárquica se ha asociado a actitudes y conductas colectivas de violencia. La cultura del honor que también se manifiesta en las instituciones y en las personas, refuerza las conductas, actitudes y creencias de tipo agresivo. Se sugiere que las culturas masculinas en donde se valora la dureza masculina y la competencia justifican más la violencia familiar y general. A veces existen culturas que compartiendo los mismos valores, difieren en las actitudes y creencias hacia la violencia, de forma que dentro de una nación pueden existir zonas con una mayor tasa de actos violentos. Por último existen culturas que facilitan el acceso a las armas, favoreciendo su uso e incitando a la agresión. Las culturas que tienen una actitud favorable hacia el consumo excesivo de alcohol también producirán indirectamente una mayor violencia.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, C. A. y BUSHMAN, B. J. (2002): «Human Agression.» *Annual Review of Psychology, 53*, 27-31.

ARCHER, D. y GARTNER, R. (1984): *Violence and Crime in Cross-National Perspective*. New Haven: Yale University Press.

ARENDT, H. (1963/1999): *Eichman en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.

BAR-TAL, D. (1990): *Group Beliefs*. Nueva York: Verlag-Springer.

BARTLETT, S. J. (2005): *The pathology of man: A study of human evil*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

BOND, M. H. y TEDESCHI, J. T. (2001): «Polishing the jade: a modest proposal for improving the study of social psychology across cultures.» En D. MATSUMOTO (ed.): *The Handbook of Culture and Psychology* (pp. 309-324). Oxford: Oxford University Press.

CHOMSKY N. (2004): «The new war against terror: Responding to 9/11.» En N. SCHEPER-HUGHES y P. BOURGOIS (eds.): *Violence in war and peace* (pp. 217-223). Oxford: Blackwell Publishing.

CRENSHAW, M. (2004): «The Psychology of political terrorism.» En J. T. JOST y J. SIDANIUS (eds.): *Political Psychology*. Nueva York: Psychology Press.

DAVIES, J. (1962): «Toward a Theory of Revolution.» *American Sociological Review, 6*, 5-19.

DE LA CORTE, L. SABUCEDO, J. M. y DE MIGUEL, J. (2006): «Tres hipótesis sobre las causas de la violencia política y sus supuestos psicosociales». *Estudios de Psicología, 27(3),* 251-270.

DOZIER, R. W. (2003): *¿Por qué odiamos? Un método para comprender, refrenar y eliminar el odio en nosotros mismos y en nuestro mundo*. Madrid: McGrawHill.

ELSTER, J. (1999): *Alchemies of the mind: Rationality and the emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

EMBER, C. y EMBER, D. (1992): «Warfare, aggression, and resource problems: cross-cultural codes.» *Behavioral Science Research, 26*, 169-226.

FRIJDA, N. H. (1986): *The emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.

FRIJDA, N. H. (2004): «Emotions and action.» En A. S. R. MANSTEAD., N. FRIJDA y A. FISCHER (eds.): *Feeling and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 158-173). Cambridge: Cambridge University Press.

FRY, D. P. (1998): «Anthropological perspectives on agression.» *Aggresive Behavior, 24*, 81-95.

GALTUNG, J. (2003): *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Red Gernika 7.

GEEN, R. G. (1997): «Agression and antisocial behavior.» En D. T. GILBERT, S. FISKE y G. LINDZEY (eds.): *The Handbook of Social Psychology* (pp. 317-356). Nueva York: McGraw Hill.

GUIMOND, S. y TOUGAS, F. (1996): «Sentimientos de injusticia y acciones colectivas: la privación relativa». En R. Y. BOURISH y J. P. LEYENS (eds.): *Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre grupos*. (pp.171-194). Madrid: McGraw Hill.

GURR, T. R. (1970): *Why men rebel*. Princenton, NJ: Princenton University Press.

HALLIDAY, F. (2004): «Terrorismo y perspectivas históricas: Comprender y evitar el pasado.» *Vanguardia Dossier, 10*, 14-32.

HALPERIN, E. (2008): «Group-based hatred in intractable conflict in Israel.» *Journal of Conflict Resolution, 52*(5), 713-736.

HOGG, M. A. y GRAHAM, V. A. (2002): *Social Psychology*. Harlow, UK: Prentice Hall.

LERNER, J. S. y KELTNER, D. (2000): «Beyond valence: Toward a model of emotion-specific influences on judgment and choice.» *Cognition and Emotion, 14,* 473-493.

MAALOUF. A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN-BARÓ, I. (1986): «Hacia una psicología de la liberación.» *Boletín de psicología. UCA, 22*, 219-231.

MILGRAM, S. (1980): *Obediencia a la autoridad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MOYA, M. y MORALES, J. F. (1994): «Agresión.» En J. F. MORALES (ed.): *Psicología Social*. (pp.465-494). Madrid: McGraw Hill.

NAVARRO, J. I. (2006): *Psicología del odio*. Conferencia impartida en el curso de verano «Tres retratos de violencia: hijos tiranos, alumnos violentos y bandas juveniles. Reflexiones y prácticas para la prevención.» Valencia, 18-20 de septiembre de 2006.

OMS (2002): *World report on violence and health.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OPOTOW, S. (1990): «Moral exclusion and injustice: An introdution.» *Journal of Social Issues, 46*(1), 1-20.

PÁEZ, D., LIU, J. H., TECHIO, EL., SLAWUTA, P., ZOBLINA, A. y CABECINHAS, R. (2008): «"Remembering" World War II and Willingness to Fight: Sociocultural Factors in the Social Representation of Historical Warfare across 22 Societies». *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(4), 373-380.

PÁEZ, D. y UBILLOS, S. (2004): «Agresión». En D. PÁEZ, I. FERNÁNDEZ, S. UBILLOS y E. ZUBIETA (coors.): *Psicología social, cultura y educación* (pp. 553-604). Madrid: Pearson Eucación.

PRENTICE, D. A. y MILLER, D. (2007): «Psychological essentialism of human categories». *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 202-206.

ROSEMAN, I. J. (1984): Cognitive determinants of emotions: A structural theory. En P. SHAVER (ed.): *Review of Personality and Social Psychology*, *5*, 11-36. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

ROSS, M. H. (1995): *La cultura del conflicto*. Barcelona: Paidós.

SABUCEDO, J. M., DE LA CORTE, L., BLANCO, A. y DURÁN, M. M. (2005): «Psicología social de la violencia política.» En M. MOYA y F. EXPÓSITO (ed.): *Aplicando la psicología social* (pp 277-294) Madrid: Pirámide.

SEBALD, W. G. (2003): *Sobre la historia natural de la destrucción*. Barcelona: Anagrama.

SMITH, P. B. y BOND, M. H. (1998): *Social Psychology across cultures* (segunda edición). Londres: Prentice Hall Europe.

STAUB, E. (1996): «Cultural-societal roots of violence.» *American Psychologist, 51*, 117-132.

STAUB, E. (2005): «The origins and evolution of hate, with notes on prevention». En R. STERNEBERG (ed.): *The Psychology of hate* (pp. 51.66). Washington: APA.

STERNBERG, R. J. (2003): «A duplex theory of hate: Development and application to terrorism, massacres and genocide.» *Review of General Psychology, 7(*3), 299-328.

VÁZQUEZ, C., PÉREZ-SALES, P. y HERVÁS, G. (2008): «Positive effects of Terrorism and Post-traumatic Growth: An Individual and Community Perspective». En A. LINLEY y S. JOSEPH (eds.): *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Post-traumatic Stress* (pp. 63-91). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

WHITE, R. (1996): «Why the Serbs fought: Motives and misperceptions». *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 2(*2) 109-28.

Capítulo 2
La culpa colectiva en contextos de violencia política

Itziar Etxebarria
Universidad del País Vasco
Susana Conejero
Universidad Pública de Navarra
Aitziber Pascual
Universidad del País Vasco

Introducción

Las emociones colectivas son emociones que las personas pueden experimentar en cuanto miembros de un determinado grupo con el cual se identifican. El interés por estas emociones, aunque relativamente reciente, es cada vez mayor (Pennebaker, Páez y Rimé, 1997). De todas ellas, una de las que más interés ha suscitado es la culpa colectiva.

Esta tendencia hacia el estudio de la culpa colectiva corre paralelo a la propensión actual a reconocer el daño que el propio grupo ha podido provocar en otros grupos, tendencia claramente observable en los últimos tiempos en muchos países (p. e. Alemania, Sudáfrica, Argentina, Chile, Brasil, etc.) que, a su vez, se produce de forma paralela a los crecientes esfuerzos de las víctimas por hacer oír su voz y en demanda de justicia. En principio, esta tendencia a revisar la responsabilidad del propio grupo en el sufrimiento de otros puede ser muy positiva: los sentimientos de culpa colectiva se asocian a actitudes de apoyo a la petición de perdón, a políticas de discriminación positiva y a acciones concretas de reparación en favor del grupo victimizado (Branscombe y Doosje, 2004; Doosje, Branscombe, Spears y Manstead, 1998). Sin embargo, tales sentimientos también pueden tener algunos efectos negativos, y existe diversidad de opiniones sobre si merece la pena revisar las valoraciones de las acciones del propio grupo en el pasado.

En este capítulo, tras revisar aspectos conceptuales y de medida, así como la investigación empírica existente en torno a los factores que influyen en la culpa colectiva, los efectos de esta y las defensas que pueden erigirse en su contra, y sobre la conveniencia o no favorecerla..

¿QUÉ SE ENTIENDE POR «CULPA COLECTIVA»?

Se denomina «culpa colectiva» —o, también, «culpa basada en el grupo» y «culpa por asociación»— a la culpa que puede sentir una persona o un grupo de personas en una sociedad por las acciones que realizaron una parte más o menos amplia de su grupo hacia otro grupo. Los sentimientos de culpa colectiva tienen su origen en el sufrimiento que los miembros de un grupo experimentan cuando aceptan que su propio grupo es responsable de acciones inmorales contra otro grupo (Branscombe, Doosje y McGarty, 2002; Doosje et al., 1998).

Esta respuesta emocional es perfectamente comprensible desde la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986). Esta teoría plantea que el yo puede construirse tanto a nivel de identidad personal como colectiva. Consecuentemente, las emociones auto-conscientes, es decir, las emociones positivas y negativas derivadas de juicios acerca de las propias acciones (orgullo, vergüenza y culpa), pueden surgir tanto de percepciones de responsabilidad personal como de percepciones de responsabilidad grupal.

La culpa colectiva es una emoción auto-consciente que no requiere que el individuo tenga responsabilidad alguna en las acciones negativas del grupo. De hecho, uno de los rasgos más curiosos de la culpa colectiva es que se da en muchos miembros del grupo que de ningún modo han participado en las acciones generadoras de culpa (Doosje et al., 1998). Más aún, hasta es más probable que se dé en ellos en comparación con personas directamente implicadas en tales acciones, dado que estas últimas, los auténticos responsables de las mismas, tienden a poner en marcha fuertes defensas a fin de anular unos sentimientos de culpa cuya aparición les resultaría altamente problemáticas, tanto desde un punto de vista moral y psicológico como, en muchos casos, político y social.

Pero no solo los responsables de las acciones negativas de un grupo tienden a poner defensas frente a tales sentimientos. También la gente común tiende a protegerse de la culpa que experimenta por las acciones de su propio grupo, por ejemplo, legitimando —sin darse cuenta, o de un modo inconsciente— dichas acciones (más adelante nos referiremos a las múltiples defensas que pueden ponerse en marcha para acallar este tipo de sentimientos). La culpa colectiva parece, por tanto, una experiencia emocional poco probable. Sin embargo, este tipo de experiencias se han dado en muchos países. Branscombe y Doosje (2004), en su interesante compilación de diversos estudios al respecto, presentan trabajos en los que se analiza esta experiencia emocional en países como Australia, Alemania, Irlanda del Norte, Israel, Canadá, Holanda o EE.UU. Recientemente se han publicado también varios estudios en los que se analiza dicha experiencia en nuestro país (Etxebarria, Conejero y Ramos de Oliveira, 2005; Conejero y Etxebarria, 2008), de los que hablaremos más adelante.

Los eventos que pueden provocar sentimientos de culpa colectiva son muy variados: prácticas genocidas como las que se dieron en la Alemania nazi contra los judíos o en Turquía a principios del siglo XX contra los armenios, pero también el trato dado a los nativos durante las experiencias colonizadoras en muchos países, la discriminación racial, etc. La historia ofrece numerosos ejemplos de eventos que pueden provocar culpa colectiva. Pero esta emoción no tiene que ver solo con acciones del pasado. Puede darse también por desequilibrios sociales del presente en los que la persona siente que forma parte del grupo privilegiado. Así, puede darse, por ejemplo, en algunos hombres por su posición privilegiada respecto a las mujeres (Branscombe y Doosje, 2004). Con más probabilidad puede aparecer en relación con los daños provocados en el presente por miembros de un grupo terrorista o del ejército del propio país. Es importante destacar que cuando los hechos que provocan la culpa colectiva pertenecen al presente frecuentemente los límites entre la culpa individual y la culpa colectiva se desdibujan, pudiendo llegar a desvanecerse por completo: si pertenezco al mismo grupo que el perpetrador y ambos vivimos en el mismo lapso temporal, ¿es posible asumir una ausencia total de responsabilidad individual respecto a sus acciones?

¿CULPA COLECTIVA O VERGÜENZA COLECTIVA?

Simon Wiesenthal (1998), judío polaco superviviente del Holocausto posteriormente conocido como el «cazador de nazis», escribió lo siguiente:

> «(...) ningún alemán puede negar su responsabilidad. Aunque no sea directamente culpable de lo que ocurrió, debería compartir la vergüenza de lo que hicieron. Como miembro de una nación culpable no puede desentenderse del problema, fuera cual fuera su conducta. El deber de los alemanes es encontrar a los culpables. Y aquellos que no lo sean deben rechazar públicamente a los asesinos» (p. 77).

Eventos tales como las prácticas genocidas en la Alemania nazi u otros acontecimientos como los citados en el apartado anterior pueden provocar no solo sentimientos de culpa, sino también de vergüenza. ¿Qué distingue estas emociones?, ¿de qué depende que se sienta una u otra?

Son escasos los estudios que han analizado de qué depende el que se experimente culpa o vergüenza colectivas. Son numerosos, en cambio, los realizados para analizar

las diferencias entre la culpa y la vergüenza en cuanto emociones individuales, es decir, en cuanto emociones que la persona puede experimentar en relación con sus propios actos. Veamos brevemente a qué conclusiones han llegado estos estudios.

Se han propuesto diversos criterios para diferenciar la culpa y la vergüenza en cuanto emociones individuales (Etxebarria, 2003). Según un primer punto de vista, la vergüenza es una emoción más pública, una emoción que surge de la desaprobación de los demás y requiere de la presencia (real o imaginada) de los otros, mientras que la culpa es una emoción más privada, que surge de la propia desaprobación y no requiere de observadores externos. Un segundo punto de vista defiende que una y otra emoción son provocadas por distintos tipos de fallos o transgresiones: la culpa aparece cuando se transgreden ciertas normas o reglas, y la vergüenza lo hace cuando no se alcanzan ciertos estándares o metas. En otras palabras, en el caso de la culpa la persona siente que ha hecho algo que no está bien desde el punto de vista ético o moral, mientras que en la vergüenza este componente moral está ausente. Un tercer punto de vista sostiene que la vergüenza deriva de la percepción de un fallo relacionado con el yo como incontrolable (por ejemplo, la falta de habilidad), mientras que la culpa deriva de la percepción de un fallo personal como controlable (por ejemplo, la falta de esfuerzo). Un cuarto punto de vista defiende que a diferencia de la vergüenza, en la que un acto, omisión, fallo o defecto produce en la persona avergonzada el deseo de huir, esconderse y desaparecer, en la culpa, el acto u omisión de la persona que se siente culpable tiende a causar temor al castigo o a la represalia, deseo de pagar la culpa, de autocastigarse o de llevar a cabo alguna acción reparadora. Por último, según un quinto punto de vista, mientras que en la experiencia de vergüenza el foco de atención de la persona es el *self* (*Yo* hice esa cosa horrible), en la de culpa lo es la conducta concreta (Yo *hice esa cosa horrible*).

Esta última posición se ha convertido hoy en día en el punto de vista dominante entre los investigadores de este campo. Sin embargo, aun cuando la diferencia Yo *versus* conducta concreta constituyera la diferencia clave en el ámbito anglosajón, cosa que algunos autores discuten, pudiera no ser válida en nuestro contexto. El criterio Yo/conducta podría ser válido para distinguir entre *guilt* y *shame*, pero no para distinguir entre *culpa* y *vergüenza*. De hecho, un estudio realizado en nuestro país no apoya la validez de este criterio para distinguir entre lo que en castellano se entiende por culpa y vergüenza, como tampoco para distinguir entre los términos correspondientes en otros idiomas como el euskera, *erru sentimendua* y *lotsa* (Pascual, Etxebarria y Pérez, 2007). Dicho estudio apoya, en cambio, la validez de otros criterios: frente a la vergüenza, la culpa depende más del juicio negativo de la propia persona sobre su acción que de la presencia de una mirada externa; asimismo, el acto que la provoca se percibe como más controlable; además, aunque en ocasiones la persona que se siente culpable pueda huir para eludir un castigo que intuye severo, normalmente no lo hace y, en cambio, tiende a llevar a cabo algún tipo de acción para solucionar la situación. En este estudio se constató que hay formas de vergüenza que pueden ser provocadas por faltas de carácter moral. Por tanto, el segundo de los criterios anteriormente citados no se reveló válido. Sin embargo, podemos decir que, aunque determinadas trasgresiones morales pueden provocar vergüenza además de culpa (y, en este sentido, puede hablarse de una «vergüenza moral»), la vergüenza tiende a activarse más ante faltas que denotan algún tipo de defecto, debilidad o inferioridad.

Lo que distingue a la culpa y la vergüenza puede diferir hasta cierto punto del nivel individual al grupal. En cualquier caso, tal como plantean Branscombe, Slugoski y Kappen (2004), no parece que la distinción conducta concreta *versus* carácter del grupo constituya la diferencia crucial entre la culpa colectiva y la vergüenza colectiva. Ante acciones como las que tienden a elicitar estas emociones, casi siempre se hacen inferencias acerca del carácter del grupo. A nivel grupal, se percibe poca diferencia entre la conducta del grupo y su carácter. Los grupos tienden a ser percibidos en términos de esencias subyacentes a partir de las cuales se explica su conducta.

Frente a dicha distinción, los datos apuntan a que la controlabilidad de la acción constituye un elemento fundamental en el caso de la culpa colectiva, y el estatus público en el de la vergüenza colectiva. En este sentido, en su análisis de la distinción entre culpa colectiva y vergüenza colectiva, Lickel, Schmader y Barquissau (2004) sostienen que la culpa colectiva por las acciones negativas del grupo se da cuando los miembros de un grupo consideran que tenían un cierto grado de control sobre el comienzo de los hechos o sobre las repercusiones de estos (podían haber hecho o no haber hecho algo), mientras que la vergüenza colectiva implica algo negativo de carácter estable, no modificable, en el grupo. Las personas sienten vergüenza colectiva por las acciones de su grupo en la medida en que sienten que tales acciones proyectan una imagen negativa de este y, por extensión, de ellas mismas. Del mismo modo que la vergüenza personal aparece cuando el individuo siente que un aspecto negativo de su identidad ha quedado en evidencia, la vergüenza colectiva lo haría cuando se percibe que las acciones del endogrupo confirman o revelan un aspecto negativo de la propia identidad social.

La importancia que el papel del control sobre las acciones juega en la culpa, y el de la imagen proyectada sobre los otros en la vergüenza, permite entender por qué la culpa tiende a aparecer en los víctimarios y la vergüenza en los grupos que han sido victimizados (Branscombe et al., 2004). Estos últimos, en principio, no deberían avergonzarse de nada, puesto que son los destinatarios y no los agentes del daño cometido. Esta reacción de vergüenza de los grupos victimizados se entiende en la medida en que su posición de víctimas les coloca en una situación de debilidad e impotencia como grupo, nada favorable al orgullo colectivo.

Primo Levi (1963/2001b) escribió lo siguiente al hablar de los sentimientos que surgían en el momento de la liberación del campo de concentración:

> «(...) Era la misma vergüenza que conocíamos tan bien, la que nos invadía después de las selecciones, y cada vez que teníamos que asistir o soportar un ultraje: la vergüenza que los

alemanes no conocían, la que siente el justo ante la culpa cometida por otro (...)» (p. 8).

Obviamente, es posible sentir estas dos emociones colectivas a un tiempo en relación con unos mismos hechos: las personas pueden sentir a un tiempo culpa colectiva por la responsabilidad de su grupo en determinadas acciones y, al mismo tiempo, vergüenza colectiva ante el juicio que puede tener los otros sobre el propio grupo en cuanto capaz de realizar tales acciones. O puede ocurrir también que un grupo determinado pase de sentir una emoción a sentir otra con respecto a las mismas acciones del pasado. Este sería el caso de los alemanes en relación con el genocidio nazi: cuando, tras la derrota ante los aliados, a través de los juicios de Nuremberg, se hizo público internacionalmente todo el horror del periodo nazi, probablemente los alemanes sintieron sobre todo vergüenza, vergüenza colectiva; en cambio, en las generaciones posteriores, que han aceptado la responsabilidad moral de su nación en los hechos, lo que se experimenta no es tanto vergüenza como culpa colectiva. Por otra parte, las llamadas a la responsabilidad y al afrontamiento de los hechos es muy probable que no solo susciten sentimientos de culpa sino también de vergüenza colectiva. Esta es una cuestión que habrá de tenerse en cuenta al plantearse la conveniencia o no de favorecer las experiencias de culpa colectiva, pues la activación de sentimientos de vergüenza asociados al grupo puede tener efectos muy negativos.

Aunque, como hemos visto, existen puntos de vista divergentes sobre lo que provoca culpa y lo que provoca vergüenza, existe un amplio acuerdo sobre las tendencias de acción que caracterizan a una y otra emoción: mientras que la culpa implica una tendencia a la reparación de la falta y a la reconsideración de las propias acciones, de consecuencias muy positivas (aunque, como veremos más adelante, también puede tener algunos efectos negativos), la vergüenza tiende más bien a provocar respuestas evitativas, ira y agresividad (Etxebarria, 2003). De forma similar, en el plano social, se considera que la culpa colectiva puede tener efectos de gran interés, mientras que la vergüenza colectiva es mucho más problemática.

Sin embargo, hasta el momento la evidencia respecto a las diferentes consecuencias sociales de la culpa y la vergüenza colectivas es escasa. Merece destacarse en este sentido un estudio de Brown, González, Zagefka, Manzi y Cehajic (2008) con chilenos no indígenas, en el que se exploró el papel predictor de estas dos emociones sobre las actitudes de reparación hacia los mapuches, el grupo indígena mayoritario en Chile. En él se encontró que la culpa colectiva predecía actitudes de reparación a largo plazo mientras que la vergüenza tan solo las predecía a corto plazo. Por otra parte, la relación entre la vergüenza colectiva y las actitudes de reparación estaba mediada por un deseo de mejorar la reputación del propio grupo.

Estos resultados muestran que la culpa tiene efectos más positivos que la vergüenza. No obstante, las diferencias no son tan radicales como podría esperarse: junto con el citado, otros estudios han encontrado también una asociación entre vergüenza y reparación a corto plazo (por ejemplo, Harvey y Oswald, 2000). Quizás ello se deba a

que la vergüenza que se analiza en este tipo de estudios suele estar provocada por eventos claramente inmorales, y se trataría, por tanto, de una «vergüenza moral», la cual, al menos a nivel interpersonal, presenta similitudes con la culpa, implicando, al igual que esta, una tendencia a la reparación (Pascual et al., 2007). En cualquier caso, dado el carácter fuertemente aversivo de la vergüenza, estos efectos positivos a corto plazo no excluyen otros efectos de carácter negativo.

En los apartados siguientes, nos centraremos en la culpa colectiva, aunque no deberíamos perder de vista que esta emoción, tal como se acaba de señalar, a menudo aparece entremezclada con la experiencia de vergüenza.

LA MEDIDA DE LA CULPA COLECTIVA: LA ESCALA DE BRANSCOMBE ET AL. (2004)

Antes de seguir adelante nos detendremos a presentar con cierto detalle la medida de culpa colectiva diseñada por Branscombe et al. (2004), que ha sido utilizada en buena parte de los estudios que posteriormente citaremos.

En 1995, estos autores diseñaron y realizaron una serie de estudios para validar una escala de auto-informe para evaluar diversos aspectos de la experiencia de culpa colectiva. Al diseñar dicha escala, además de evaluar la experiencia de culpa asociada a las acciones del propio grupo, se propusieron medir la asignación de culpa colectiva a otro grupo por las acciones de miembros de este en el pasado. Asimismo, partiendo de que la emoción de culpa colectiva tiene un carácter aversivo que hace que las personas traten de evitarla, se propusieron analizar una defensa contra dicha emoción que consideraban especialmente importante: la negación de cualquier forma de responsabilidad colectiva, esto es, la afirmación de que uno solo es responsable de sus propios actos, no de lo que haga su grupo social.

En primer lugar, administraron la escala de culpa colectiva a una muestra de 334 americanos, todos ellos blancos. La escala definitiva, tomada de Branscombe et al. (2004, p. 21) y que se presenta en el anexo, incluye tres de las subescalas que emergieron a partir de un análisis de componentes principales utilizando la rotación varimax. Los cinco ítems referidos a la *aceptación de culpa colectiva* pesaban todos ellos en un único factor y formaban una escala internamente consistente (• =.79); *M* = 4.39, *DT* = 1,49. Igualmente, los cinco ítems elaborados para evaluar la *asignación de culpa colectiva* pesaban en un único factor, que también mostró buena consistencia interna (• =.77); *M* = 3,54, *DT* = 1,41. Por último, los ítems relativos a la *responsabilidad grupal* formaban un factor separado, que también mostró buena consistencia interna (• =.81); *M* = 4.18, *DT* = 1,63.

A fin de evaluar la fiabilidad de las respuestas a través del tiempo, Branscombe et al. (2004) contactaron con una submuestra aleatoria de la muestra original y dos meses más tarde pidieron a los 53 componentes de la misma que respondieran de nuevo a las subescalas de culpa colectiva. Los análisis revelaron la misma estructura factorial y los coefi-

cientes de fiabilidad test-retest fueron todos sustanciales.

Tanto la escala de culpa colectiva como la de asignación de culpa colectiva mostraron una correlación alta con la escala de responsabilidad grupal. A este respecto, los autores señalan que, en la medida en que se acepta la idea de responsabilidad grupal, tanto la aceptación como la asignación de culpa colectiva son posibles. También se encontró una correlación positiva entre culpa colectiva y asignación de culpa colectiva. Tal como lo plantean los autores, la correlación entre estas dos subescalas a pesar del diferente foco de atención de una y otra (el endogrupo *versus* el exogrupo) implica que en ellas subyace un constructo general referido a la tendencia a «ir más allá de lo individual», que lleva a atribuir una responsabilidad a los miembros del propio grupo o de otro grupo por las acciones de miembros del grupo de pertenencia. Esto sugiere que la defensa de la idea de responsabilidad colectiva puede ser utilizada estratégicamente no solo, como ya se ha señalado, para evitar la aceptación de culpa colectiva (negando dicha responsabilidad) sino también para defender la necesidad de que otro grupo experimente culpa colectiva (subrayando la idea de responsabilidad colectiva).

Validez discriminante

A fin de comprobar que las subescalas de culpa colectiva eran empíricamente distinguibles de otros constructos personales existentes, Branscombe et al. (2004) pidieron a los participantes en su estudio, después de que hubieran respondido a la escala de culpa colectiva, que respondieran a una serie de escalas de diferencias individuales.

En especial, les interesaba asegurarse de que sus subescalas no se confundían con medidas ya existentes de culpa basada en la identidad personal. Por ello, pidieron a los participantes que rellenaran el *Personal Guilt Inventory (PGI)* de Kugler y Jones (1992). Este inventario incluye tres subescalas: una de *culpa estado*, que evalúa los sentimientos de culpa presentes debidos a transgresiones personales recientes (p. e. «Recientemente he hecho algo de lo que me siento profundamente arrepentido»); otra de *culpa rasgo*, que evalúa la tendencia a experimentar culpa personal (p. e. «La culpa y el remordimiento han sido parte de mi vida desde siempre»); y una tercera de *principios morales*, relativa a la defensa de determinados principios morales sin referencia a conductas concretas («Yo creo en una interpretación estricta de lo que está bien y está mal»). Por otra parte, a fin de asegurarse que las subescalas de culpa colectiva no reflejaban simplemente motivación por la aprobación social o nivel de autoestima personal, los autores aplicaron, por un lado, la *Social Desirability Scale* (SDS) de Crowne y Marlowe (1964), una escala que evalúa la búsqueda de aprobación social («Nunca he dicho nada buscando deliberadamente herir los sentimientos de otra persona»); y por otro, la medida de *Personal Self-Esteem* (PSE) de Rosenberg (1979) (p. e. «A veces creo que no soy nada bueno»).

Ninguna de las subescalas del *PGI* mostró correlaciones significativas con la tendencia a asignar culpa a otros en cuanto miembros de determinado grupo. En cambio, tal como se esperaba, tanto la escala de culpa rasgo como la de culpa estado mostraron correlaciones significativas con la aceptación de culpa colectiva. Asimismo, dichas escalas mostraron correlaciones significativas con la escala de responsabilidad grupal. De todos modos, y pese a que tanto las medidas personales como las colectivas se refieren a la misma emoción (culpa), las correlaciones fueron bajas. Por otra parte, ninguna de las subescalas de culpa colectiva mostró correlaciones significativas ni con la deseabilidad social ni con la autoestima personal. Puede concluirse, por tanto, que la escala de culpa colectiva no refleja simplemente sentimientos íntimos de valía personal o una preocupación general por proyectar un yo socialmente atractivo.

Validez convergente

Para mostrar que las subescalas de culpa colectiva correlacionan positivamente con variables con las que teóricamente deberían asociarse, Branscombe et al. (2004) incluyeron en su estudio varias medidas adicionales. Para no extendernos demasiado, solo mencionamos aquí las más importantes.

Se supone que para aceptar o asignar culpa colectiva respecto a las acciones de otros durante un periodo histórico previo la gente tiene que considerar la causalidad en espacios de tiempo amplios. Por ello, Branscombe et al. (2004) incluyeron la medida de *Temporal Attributional Complexity* (TAC) de Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson y Reeder (1986), que evalúa la tendencia a asignar la causalidad a factores que transcienden el momento presente (p. e. «Cuando analizo la conducta de una persona a menudo encuentro que sus causas forman una cadena que retrocede en el tiempo, a veces años.») Esta medida mostró una correlación significativa con la tendencia a aceptar la culpa colectiva por las acciones del endogrupo en el pasado, pero no mostró correlación alguna con las otras dos subescalas de culpa colectiva.

Igualmente, se supone que cuando se hace saliente la raza, los individuos más racistas aceptarán menos la culpa colectiva y asignarán más culpa al otro grupo racial. Por ello, Branscombe et al. (2004) incluyeron también en su estudio la medida de *Social Dominance Orientation (SDO)* de Pratto, Sidanius, Stallworth y Malle (1994) («Algunos grupos de personas son simplemente inferiores a otros»), que en muestras norteamericanas constituye básicamente una medida de racismo. Los resultados revelaron que los más racistas presentaban puntuaciones más bajas en aceptación de culpa colectiva por el daño infligido por su grupo a otros grupos raciales y, en cambio, más altas en asignación de culpa colectiva a otros grupos raciales.

Los autores evaluaron asimismo las creencias acerca de la existencia de igualdad de oportunidades de Kluegel y Smith (1986) («En América, toda persona tiene iguales oportunidades de prosperar.») De forma consistente con los resultados anteriores, encontra-

ron que las creencias en la igualdad de oportunidades se asociaban negativamente con la aceptación de culpa colectiva.

Por último, Branscombe et al. (2004) midieron las actitudes hacia las políticas de discriminación positiva con la escala de Kravitz y Platania (1993) («La discriminación positiva es una buena política.») Tal como se esperaba, de todas las correlaciones observadas en el estudio, la más fuerte fue entre las actitudes positivas y la aceptación de culpa colectiva. También se observó una correlación significativa entre dichas actitudes y la tendencia a considerar a los grupos responsables por las acciones de sus miembros.

Validez de constructo

Dado que la aceptación y asignación de culpa colectiva probablemente dependa de la posición histórica real del endogrupo (de su posición como perpetrador o como víctima), Branscombe et al. (2004) realizaron un estudio adicional para analizar la culpa colectiva en grupos con posiciones históricas diferentes. Concretamente, compararon, por un lado, a personas blancas y personas de distintas minorías de EE.UU. y, por otro, a canadienses anglófonos y francófonos, tras pedirles que indicaran, en el primer caso, el grupo racial al que pertenecían y, en el segundo, el grupo lingüístico.

En la muestra estadounidense, los blancos mostraron puntuaciones más elevadas en aceptación de culpa colectiva por el trato dado a otros grupos por parte de sus antepasados que en asignación de culpa colectiva a otros grupos por el daño hecho a su grupo. Las personas de distintas minorías presentaban el patrón justamente contrario: mostraban puntuaciones más elevadas en asignación de culpa colectiva a otros grupos por el daño hecho a su grupo que en aceptación de culpa colectiva por las acciones de su grupo con respecto al grupo dominante. Los blancos mostraban más aceptación de culpa colectiva y menos asignación de culpa colectiva que las minorías. En la muestra canadiense, los anglófonos mostraron puntuaciones más elevadas en aceptación de culpa colectiva por el trato dado a otros grupos por parte de sus antepasados que en asignación de culpa colectiva a otros grupos por el daño hecho a su grupo. Los francófonos presentaban el patrón contrario: puntuaciones más elevadas en asignación de culpa colectiva a otros grupos que en aceptación de culpa colectiva. Los anglófonos mostraban más aceptación de culpa colectiva y menos asignación de culpa colectiva que los francófonos.

En definitiva, en dos contextos nacionales diferentes, cuando la pertenencia de grupo se hacía saliente, los miembros del grupo dominante aceptaban más culpa por el daño infligido en el pasado por su endogrupo de la que asignaban al grupo minoritario. En cambio, entre los miembros del grupo minoritario la asignación de culpa a los otros por el daño que les habían hecho en el pasado era mayor que la aceptación de culpa colectiva.

Para demostrar que las diferencias en la historia grupal que afectan a la aceptación y asignación de culpa colectiva no se limitaban a aspectos como la raza o la lengua del grupo, Branscombe et al. (2004) hicieron un último estudio de validación con una muestra canadiense haciendo saliente el género de los participantes. Tal como se esperaba, las mujeres tendían a asignar más culpa colectiva que los hombres. Asimismo, estos tendían a aceptar más culpa colectiva, pero en este caso la diferencia entre los sexos no fue significativa. En las mujeres no se daban diferencias significativas entre la asignación y la aceptación de culpa colectiva, pero en los hombres las puntuaciones en aceptación eran significativamente más altas que en asignación.

Datos de muestras españolas

En un estudio en el que se analizó la culpa colectiva en relación con los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid (Etxebarria et al., 2005), aplicamos a una amplia muestra (N = 1410) de distintas comunidades autónomas dos de las escalas de Branscombe et al. (2004), concretamente, la escala de aceptación de culpa colectiva y la de responsabilidad grupal. En los análisis, la escala de aceptación de culpa colectiva mostró un • =.89, y la de responsabilidad grupal, un • =.90, índices, ambos, muy satisfactorios, algo superiores a los originales.

Estas escalas se aplicaron en dos versiones diferentes. En una versión, que se aplicó al 50% de la muestra, se pedía a los participantes que respondieran a la escala teniendo en cuenta que en ese momento la autoría del atentado de Madrid se atribuía a un grupo islamista. En la otra versión, aplicada al otro 50% de la muestra, se planteaba que, aunque en ese momento la autoría del atentado se atribuía a un grupo islamista, respondieran suponiendo que la autoría fuera de ETA. Más adelante nos referiremos a los resultados de este estudio. Lo que aquí nos interesa es contrastar las medias obtenidas en nuestra muestra con las obtenidas por Branscombe et al. (2004). En particular, consideramos de especial interés las medias obtenidas dentro de la muestra vasca en los participantes que respondieron suponiendo que la autoría era de ETA, puesto que es en el grupo de los vascos, y con respecto a ETA, en donde la medida de culpa colectiva tiene más sentido.

Los participantes de este subgrupo (N = 113, M edad = 27.76, DT = 11.26), compuesto por un 73 % de mujeres y un 27% de varones, se manifestaron en su mayoría como personas con ideología de izquierda y con un alto grado de identificación como vascos. En este estudio el rango de la escala de respuesta fue de 1 a 7 y no de 1 a 8, como es el de la medida diseñada por Branscombe et al. (2004). Por ello, para poder comparar nuestras medias con las obtenidas por estos autores, previamente transformaremos nuestras medias a un rango de 1 a 8. La forma en que se realiza esta transformación se describe en el capítulo de Garaigordobil, Aliri, Páez, Kanyangara y Rimé en este libro. En un rango

de 8 puntos, la media de aceptación de culpa colectiva de los vascos fue de 4.48 y la de responsabilidad grupal, de 5.39. Como se puede apreciar en la Tabla 1, la primera es muy similar a la encontrada por Branscombe et al. (2004) (4.39), mientras que la segunda es sensiblemente más alta que la de estos autores (4.18).

TABLA 1. MEDIAS EN ACEPTACIÓN DE CULPA COLECTIVA Y RESPONSABILIDAD GRUPAL OBTENIDAS EN DISTINTOS ESTUDIOS

	Aceptación de culpa colectiva	Responsabilidad grupal
Branscombe et al. (2004)	4.39	4.18
Etxebarria et al. (2005)	4.48	5.39
Bobowik, Bilbao y Momoitio (2010)	4.22	5.12
Páez (2009)	3.8	5.36

En otro estudio más reciente se evaluó la aceptación de culpa colectiva y la responsabilidad grupal en otra muestra de vascos (N = 107, M edad = 31.43, DT = 13.31) en relación con las víctimas de la violencia política en el País Vasco en los últimos cuarenta años (Bobowik et al., 2010). Los participantes en el estudio —un 60% de ellos mujeres y un 40% varones— se definieron también en su mayoría como personas de izquierda y con alta identificación como vascos. Tras leer un texto donde se presentaban cifras concretas del número de muertos provocados por ETA, de manifestantes muertos por la policía, de muertos por grupos parapoliciales, etc., a lo largo de todos esos años, se pedía a los participantes que, en relación con esos hechos de violencia colectiva y política, respondieran a los ítems de las dos escalas citadas situándose en el punto de vista del grupo nacional y político con el que más se identificaban. De nuevo, la escala de respuesta era de 7 puntos. Las medias obtenidas, transformadas a un rango de 1 a 8, fueron: en aceptación de culpa colectiva, 4.22, y en responsabilidad grupal, 5.12.

Asimismo, contamos con datos de otra muestra vasca (N = 154, M edad = 43.88, DT = 20.76) en la cual se evaluó la aceptación de culpa colectiva y la responsabilidad grupal en relación con los acontecimientos de la guerra civil española y posguerra (Páez, 2009). La muestra era similar a la anterior: los participantes (un 62% mujeres y un 38% varones) se mostraban en su mayoría como personas de izquierda con alta identificación como vascos. Tras leer un texto en el que se describían hechos terribles protagonizados por personas de uno y otro bando, se les pedía que respondieran a los ítems de esas dos escalas situándose en el punto de vista del grupo nacional y político con el que más se identificaban. Al igual que en los estudios anteriores, la escala de respuesta fue de 7 puntos. Las medias obtenidas, transformadas a un rango de 1 a 8, fueron: en aceptación de culpa colectiva, 3.8, y en responsabilidad grupal, 5.36.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, las medias en aceptación de culpa colectiva obtenidas en los dos primeros estudios con muestras vascas, ambos referidos a actos de violencia política muy cercanos, son similares a las obtenidas por Branscombe et al. (2004). En cambio, la media obtenida en el tercer estudio, referido a la guerra civil española, es más baja. Estos resultados no resultan sorprendentes. Parece lógico que las personas experimenten menos culpa por hechos que les quedan ya lejanos, en los que de ningún modo participaron, que por hechos más recientes: con los responsables de estos últimos pueden experimentar una mayor proximidad que con quienes participaron en la guerra civil, con los cuales, aunque pueda haber afinidad ideológica, la distancia histórica marca una distancia psicológica; además, aunque los responsables de los hechos más recientes sean tan solo algunos miembros del grupo, la propia persona puede tener un cierto sentido de culpa personal por ciertas acciones de apoyo a los mismos o por no oponerse suficientemente a ellos, culpa individual que alimentaría el sentimiento de culpa colectiva.

Por lo que se refiere a la responsabilidad grupal, en los tres estudios con muestras vascas las medias obtenidas son muy similares, todas ellas sensiblemente más altas que las encontradas por Branscombe et al. (2004). Esta diferencia es susceptible de diversas interpretaciones: podría estar reflejando tanto el carácter más colectivista de las muestras vascas en comparación con la muestra de estos autores, conformada por norteamericanos blancos, como el alto sentimiento nacionalista de la muestra vasca, en el que la idea de grupo es fundamental.

INFLUENCIA DE DIVERSOS FACTORES EN LA CULPA COLECTIVA

Según se ha señalado anteriormente, la culpa colectiva aparecería cuando las personas perciben que su grupo de pertenencia, el grupo del que se reconocen como miembros, ha infligido un daño a otro grupo. En apoyo de tales planteamientos, un estudio de Branscombe et al. (2002) confirmó que la experiencia de culpa colectiva depende de factores como la *categorización del self en términos grupales* y la *aceptación de responsabilidad del endogrupo* en el daño infligido. En otro estudio posterior, Wohl y Branscombe (2005) constataron asimismo que la categorización de los otros en términos grupales influye en la *asignación* de culpa colectiva. En dicho estudio, realizado con una muestra de judíos norteamericanos y nativos canadienses, se analizó la asignación de culpa colectiva a los alemanes contemporáneos y a los blancos canadienses, respectivamente, en dos condiciones: en la primera condición, la categoría social (el nivel intergrupal) se hacía saliente y, en la segunda condición, la categoría humana se hacía saliente. Los participantes fueron asignados de forma aleatoria a ambas condiciones. Los resultados revelaron que en la condición en la que la categoría humana era saliente los participantes consideraban que los alemanes contemporáneos y los blancos ca-

nadienses debían sentir en menor grado la culpa colectiva.

Es también fundamental la *percepción de la acción como ilegítima* (Branscombe y Miron, 2004). Aunque se acepte la responsabilidad del propio grupo por una acción, si esta se considera legítima, no se experimentará culpa colectiva. Así, a menudo se recurre a todo tipo de justificaciones de los actos del grupo a fin de evitar experimentar esta emoción.

Por otra parte, todo sugiere que el grado de *identificación con el propio grupo* es crucial para entender las reacciones ante la conducta de dicho grupo y, por consiguiente, la experiencia de culpa colectiva. En principio, es lógico esperar que quienes más se identifican con su grupo sientan más culpa colectiva cuando este, o parte de él, sea responsable de los daños hacia otros. Sin embargo, los estudios sobre la cuestión ofrecen resultados muy diversos: aunque algunos estudios han encontrado correlaciones positivas entre identificación con el grupo y culpa colectiva, otros las han encontrado negativas, y otros, por último, no han encontrado correlaciones significativas.

Esta diversidad de resultados es comprensible si se tiene en cuenta que la relación entre la culpa colectiva y un antecedente distal de la misma como es la identificación con el grupo puede verse alterada por otros antecedentes más próximos de dicha reacción emocional. Por ejemplo, la alta identificación puede llevar a la puesta en marcha de mecanismos defensivos como la difusión de la responsabilidad, la minimización de los hechos o la justificación de los mismos, mecanismos que pueden afectar tanto a la percepción de responsabilidad del grupo como a la percepción de inmoralidad o ilegitimidad de la acción. Y si esto ocurre, lógicamente, la culpa disminuirá. En otras palabras, la correlación negativa entre grado de identificación y culpa colectiva puede deberse, al menos en parte, al papel mediador de los *mecanismos defensivos* en la relación entre ambas variables.

Doosje et al. (1998) han profundizado experimentalmente en esta cuestión, proporcionando apoyo a dicho papel mediador. Estos autores plantean que, en principio, las emociones colectivas o basadas en el grupo serán más intensas en aquellas personas más identificadas con su grupo, pero que así sea o no depende del tipo de emoción. Quienes tienen una alta identificación con su grupo es probable que sientan más emociones colectivas de carácter positivo como, por ejemplo, orgullo por los logros de este en el campo científico, deportivo o económico. Pero cuando se trata de hechos amenazantes para la imagen del grupo, esas personas tenderán a poner en marcha más mecanismos defensivos que las que no se identifican tanto, lo que dificulta que sientan emociones negativas como la culpa o la vergüenza. Para poner a prueba esta hipótesis, Doosje et al.(1998) seleccionaron universitarios holandeses que se identificaban mucho o muy poco con la nacionalidad holandesa y les enfrentaron a la historia de su grupo con respecto a Indonesia, presentándola de tres modos: de forma desfavorable, favorable o ambigua (mencionando, en este último caso, tanto aspectos favorables como desfavorables). Ante la información desfavorable, todos sentían más culpa que ante la favorable, pero cuando se

presentaban al mismo tiempo aspectos favorables y desfavorables, los que se identificaban mucho con su nación, en comparación con los que presentaban bajos niveles de identificación, percibían más variabilidad intragrupo —es decir, se defendían más, subrayando que en cada grupo hay gente de todo tipo, que no se puede generalizar—, con lo cual sentían menos culpa y, en consecuencia, se mostraban menos dispuestos a compensar al otro grupo.

Parece, por tanto, que los que se identifican altamente con su grupo pueden también poner en marcha más defensas, por lo que, aunque sería esperable que sintieran más culpa, esto no siempre sucede.

En este sentido, merece mencionarse un estudio realizado con una muestra española (Etxebarria et al., 2005) en el que se analizó, en la submuestra vasca, la relación entre grado de identificación con los vascos y culpa colectiva tomando en consideración otro mecanismo defensivo, concretamente, el de la negación de la responsabilidad colectiva, tal como lo mide la subescala correspondiente de Branscombe et al. (2004). Se trata del estudio en el que se analizó la culpa colectiva en los vascos en relación con los atentados en Madrid el 11-M, citado en el apartado anterior. En dicho estudio, aparte de utilizarse las dos versiones ya mencionadas, se preguntó a todos los participantes por su reacción emocional: 1) cuando se creía que la autoría era de ETA, y 2) cuando se supo que la autoría correspondía a un grupo islamista. Los resultados revelaron que los sentimientos de culpa en los vascos fueron significativamente más intensos cuando se creía que la autoría era de ETA que una vez que se supo que la autoría correspondía a un grupo islamista, lo cual no ocurría en las demás comunidades. Y, algo que resulta especialmente interesante en relación con la cuestión que estamos comentando, dichos sentimientos de culpa eran más intensos en quienes más se identificaban como vascos. Esta correlación significativa entre identificación y culpa colectiva es plenamente congruente con el hecho de que los resultados no apoyaran la tendencia a negar la responsabilidad del grupo a medida que la identificación con los vascos aumentaba.

Algunos datos sugieren que la diversidad de resultados respecto a la relación entre grado de identificación con el endogrupo y culpa colectiva puede tener que ver también con la *ideología política*. Klandermans, Werner y van Doom (2008) analizaron la relación de la experiencia de culpa colectiva y la identificación con los sudafricanos blancos. Los resultados revelaron que entre aquellos participantes que se identificaban mucho con los sudafricanos blancos, algunos expresaron fuertes sentimientos de culpa colectiva mientras que otros no mostraban tales sentimientos. La ideología política funcionaba como moderadora en dicha relación: los que se definían como liberales expresaban sentimientos de culpa colectiva, mientras que los que se definían como conservadores no mostraban dichos sentimientos.

Otro factor relevante en la culpa colectiva es la *semejanza ideológica* percibida con respecto a los perpetradores. Así, las acciones terroristas llevadas a cabo por miembros del propio grupo con los cuales, aunque se disienta respecto al uso de la violen-

cia, se comparten importantes elementos ideológicos pueden llevar a las personas a experimentar sentimientos de culpa respecto a los daños ocasionados a otras personas en nombre de dicha ideología. En este sentido, en el estudio de Etxebarria et al. (2005), la culpa de los vascos en el supuesto de la autoría de ETA aumentaba conforme aumentaba la simpatía hacia el nacionalismo vasco. En un estudio más reciente se encontró igualmente una relación positiva entre la simpatía hacia el nacionalismo vasco y los sentimientos de culpa colectiva entre los vascos (Conejero y Etxebarria, 2008).

Otra variable relevante, especialmente en situaciones de conflicto intergrupal dentro de una sociedad, como es el caso de Irlanda o el de Ruanda, es la *experiencia de victimización*, es decir, el hecho de haber sido objeto de violencia por parte del otro grupo. Hewstone et al. (2004), en un estudio con estudiantes de la Universidad del Ulster (la mitad de ellos protestantes y la otra mitad católicos), midieron esta variable preguntando a los participantes, primero respecto a ellos mismos y luego respecto a algún familiar o amigo íntimo, si se habían visto forzados a cambiar de domicilio a causa de algún tipo de intimidación, si su casa se había visto dañada por bombas o si habían resultado heridos debido a algún incidente político. Los resultados revelaron que los que presentaban puntuaciones altas en experiencia de victimización presentaban puntuaciones significativamente más bajas en culpa colectiva por las acciones de su grupo sobre el otro y se mostraban más reacios a perdonar a este. En esta misma línea, Wohl y Branscombe (2008), a través de cuatro estudios experimentales, han comprobado que el recuerdo de la victimización sufrida por el propio grupo (en comparación con el recuerdo de la victimización sufrida por otro grupo), en concreto, el recuerdo del holocausto en una muestra de judíos canadienses (experimento 1) o el recuerdo de los atentados del 11-S en una muestra de estadounidenses (experimento 3), se asociaba a menor culpa colectiva en relación con los daños ocasionados en el presente contra los palestinos y contra Irak, respectivamente. La experiencia de victimización probablemente lleva a percibir como más justificadas las acciones violentas del propio grupo, y, por tanto, a juzgarlas de manera más benevolente.

Por último, al igual que en la culpa individual, en la culpa colectiva conviene tener en cuenta el influjo de la *empatía* experimentada por las personas en relación con las víctimas. La experiencia de culpa, desde la teoría de Hoffman (2002), surge cuando la persona siente empatía ante el sufrimiento ajeno y se reconoce como el agente causal de dicho sufrimiento. Desde estos planteamientos, es esperable que la empatía con el otro grupo, con el grupo victimizado por el propio, favorezca también la experiencia de culpa colectiva. Esta es una cuestión que apenas ha sido abordada empíricamente, aunque sí se ha realizado un estudio con una amplia muestra de ciudadanos vascos (Conejero y Etxebarria, 2009). La culpa colectiva hacía referencia a actos violentos cometidos por vascos contra otras personas. Junto con dicha variable, se evaluó, por un lado, la empatía con todas las personas que se hallaban sufriendo y, por otro, la empatía con las personas que sufrían pertenecientes al exogrupo («las personas que

no piensan como yo»). Tal como se esperaba, los resultados preliminares de dicho estudio revelan una correlación significativa entre las dos medidas de empatía y la de culpa colectiva.

EFECTOS DE LA CULPA COLECTIVA

Los efectos de la culpa por las acciones del grupo son muy similares a los de la culpa por las acciones propias. Veamos en primer lugar qué puede decirse respecto a los efectos de culpa individual, los cuales han sido, lógicamente, mucho más estudiados (para una revisión más amplia de esta cuestión, véase Etxebarria, 2000).

Frente a la visión de los sentimientos de culpa, muy extendida en nuestro contexto, como algo que no genera más que sufrimiento para quien los experimenta, y algo que solo es útil para controlar las conciencias y limitar la libertad individual, la investigación demuestra que esta emoción no solo tiene algunos efectos muy positivos, sino que es esencial en las relaciones interpersonales.

Los sentimientos de culpa, en primer lugar, actúan como un factor inhibidor de la conducta en los más diversos ámbitos. Ciertamente, como en su día señalara Freud (1923/1973, 1930/1973), en ocasiones, por ejemplo, cuando se activan de forma casi automática por determinados condicionamientos de la infancia, pueden llegar a frenar conductas que la persona, desde un punto de vista racional, en absoluto considera reprobables, constituyendo un obstáculo para la autonomía personal. Sin embargo, los sentimientos de culpa pueden constituir también importantes inhibidores de conductas inmorales que el propio individuo reconoce como tales; como por ejemplo todo tipo de acciones que suponen un daño a otros. Por otra parte, las personas que se sienten culpables se ven motivadas a pedir perdón y a llevar a cabo conductas reparadoras a fin de compensar de algún modo a las víctimas de sus actos. Estas tendencias a la petición de perdón y la reparación, implícitas en la culpa, cumplen una importante función: sirven para restaurar el equilibrio en la relación con la víctima, roto a consecuencia de un determinado acto. Pero, además, la culpa no solo provoca deseos de hacer algo a favor de la víctima. Se ha constatado que la culpa genera una tendencia a hacer algo bueno por cualquier persona. En diversos experimentos, las personas a quienes se les había inducido a sentirse culpables, cuando se les ofrecía la posibilidad de llevar a cabo diversas conductas de ayuda y solidaridad, donaban más sangre, mostraban mayor voluntad de ayuda a compañeros en apuros, y tenían una mayor disposición a ayudar en tareas burocráticas a diversas ONG, etc. Por último, se ha constatado que las personas tendentes a sentir culpa tienden también a perdonar más a los demás, lo que de nuevo revela el carácter claramente prosocial de la culpa.

En definitiva, los sentimientos de culpa nos llevan a reparar las relaciones interpersonales que han podido resultar dañadas a consecuencia de nuestras acciones u omi-

siones y a la acción prosocial en general, además de a la reconsideración crítica de la propia acción en el futuro. Por otra parte, la anticipación de la culpa que podríamos experimentar en caso de comportarnos de un determinado modo hace que nos replanteemos nuestro modo de actuar, evitando llevar a cabo acciones que podrían hacer sufrir a otros o realizando acciones que nos resultan costosas pero creemos necesarias, y previniendo así que las relaciones interpersonales resulten dañadas. De este modo, como subrayan Baumeister, Stillwell y Heatherton (1994), los sentimientos de culpa cumplen una función reparadora —*a posteriori* —y preservadora— *a priori*— de las relaciones interpersonales.

Los efectos de la culpa colectiva, como hemos señalado, no han sido analizados tan ampliamente como los de la culpa individual. No obstante, los estudios existentes muestran que, de un modo similar a esta, la culpa colectiva lleva a plantearse la necesidad de llevar a cabo acciones de reparación en favor de las víctimas de las acciones del endogrupo. Diversos estudios ponen de relieve que la aceptación de culpa colectiva media los efectos de la saliencia de las desigualdades pasadas y presentes sobre las actitudes hacia el grupo victimizado y la disposición a llevar a cabo actos de reparación en favor de dicho grupo. Por ejemplo, en un estudio, Doosje et al. (1998, Estudio 2) encontraron que los estudiantes holandeses que sentían culpa por la explotación colonial de Indonesia por parte de su país se mostraban también más favorables a la compensación dando dinero para una «buena causa» en Indonesia. Por su parte, Iyer, Leach y Crosby (2003), analizaron en dos estudios los predictores del apoyo por parte de los americanos de origen europeo a acciones compensatorias por la discriminación racial de los negros. En ambos estudios encontraron que la culpa colectiva predecía, de forma independiente, el apoyo a este tipo de medidas.

En Australia, la presencia de este tipo de sentimientos, fruto de la conciencia de las injusticias sufridas por los aborígenes a manos de los colonos, ha suscitado todo un debate político y diversas acciones positivas en favor de las víctimas de tales injusticias. En dicho contexto, McGarty et al. (2005) han constatado que, al igual que la culpa personal, la culpa colectiva, además de acciones de reparación, favorece la petición de perdón. Estos autores, en dos estudios en los que examinaron algunas variables predictoras del apoyo a la petición de perdón del gobierno por parte de los australianos no indígenas, encontraron que la culpa basada en el grupo era un predictor relevante de dicho apoyo.

La culpa colectiva, como se ha señalado, no solo aparece en relación con acciones del pasado. Puede aparecer, asimismo, en relación con acciones del propio grupo, o parte de él, en el momento presente, y en estos casos los sentimientos de culpa colectiva pueden tener también efectos muy interesantes. Del mismo modo que la culpa personal favorece la revisión crítica de la propia conducta, la culpa colectiva puede llevar a un posicionamiento más crítico respecto a las acciones del grupo y a una oposición más activa a las mismas. No obstante, este posicionamiento más crítico puede considerarse tanto una consecuencia de la culpa colectiva como un prerrequisito de la

misma. Si no existe previamente un mínimo distanciamiento crítico respecto a las acciones del grupo, o parte del grupo, de pertenencia responsable de los daños sobre otros, es difícil que emerja una conciencia clara acerca de la responsabilidad moral de este; en caso de que dicha conciencia, por diversas circunstancias apareciese, es muy probable que inmediatamente se pusieran en marcha todo tipo de defensas para acallarla. La relación entre pensamiento crítico y culpa colectiva, seguramente bidireccional, es una cuestión sobre la que no hemos encontrado ningún estudio empírico y que merecería más atención en un futuro próximo.

Sin embargo sí existe investigación empírica en apoyo de otro efecto positivo de la culpa provocada por acciones relativamente cercanas del propio grupo: se ha constatado que en situaciones de conflicto intergrupal como en Irlanda del Norte, la culpa colectiva favorece, además de la petición de perdón, una actitud positiva hacia el otro grupo y el perdón de este. En un estudio de tipo experimental con jóvenes protestantes, Hart y Cairns (2001) encontraron que el grado de acuerdo respecto a la necesidad de que su grupo pidiera perdón por las acciones del pasado se hallaba mediado por los sentimientos de culpa colectiva en relación con dichas acciones. Por su parte, Hewstone et al. (2004), en el estudio con estudiantes de la Universidad de Ulster anteriormente citado, analizaron el perdón intergrupal. Para medir esta última variable diseñaron *ad hoc* una escala de 10 ítems (p. e. «Solo cuando las dos comunidades de Irlanda del Norte aprendan a perdonarse podremos librarnos de la violencia política»). Los resultados revelaron que, tanto entre los jóvenes católicos como entre los protestantes, la culpa colectiva mostraba una alta correlación con la actitud favorable al perdón intergrupal.

Por último, los sentimientos de culpa colectiva pueden aparecer también en relación con diversas situaciones de desigualdad (entre sexos, razas, grupos sociales...). En tales casos, la culpa que puede experimentarse por pertenecer al grupo privilegiado puede favorecer diversas iniciativas en favor de los grupos desfavorecidos. Sin embargo, la culpa basada en el grupo tiene algunas limitaciones en este sentido. No solo porque es una emoción poco frecuente, sino también porque, en buena medida, parece implicar una preocupación por la restitución de la buena imagen del propio grupo y no un simple deseo de ayudar al otro. A este respecto, se revelan más interesantes otras emociones como la empatía o la indignación moral, en las que el grupo desfavorecido constituye el foco de atención prioritario. Así, un estudio de Iyer et al. (2003, Estudio 2) sugiere que, aunque la culpa colectiva favorece las políticas compensatorias por los daños provocados por el propio grupo en el pasado, puede no ser la base emocional fundamental para el apoyo de la igualdad total entre grupos raciales. En dicho estudio, la empatía experimentada por los americanos de origen europeo hacia los afroamericanos se asociaba fuertemente con el apoyo a acciones en favor de la igualdad de oportunidades (esfuerzos para atraer más personas de minorías a diversas ofertas de empleo, etc.) y también, aunque con menos fuerza, a acciones compensatorias (cuotas de entrada en la universidad, discriminación positiva en el acceso al trabajo...). En cambio la culpa solo predecía el apoyo a las

acciones compensatorias. La empatía muestra mayor fuerza para motivar el apoyo a la igualdad racial. Igualmente, la indignación moral, una emoción dirigida contra el sistema y que no incluye autorrecriminación, se revela más poderosa que la culpa colectiva en este sentido (Pedersen, Iyer y Leach, 2002).

Por otra parte, la culpa colectiva, como la culpa individual, puede tener también efectos negativos. A nivel individual, varios experimentos han demostrado un efecto especialmente peligroso de los sentimientos de culpa: estos aumentan la tendencia a plegarse a las demandas ajenas, no solo a las demandas de las víctimas, sino también a las realizadas por otras personas (véase Etxebarria, 2000). De este modo, la inducción de culpa constituye una técnica muy eficaz para conseguir que las personas se sometan a determinados requerimientos que, de otro modo, no aceptarían tan fácilmente. Esto implica que, al igual que en el plano individual muchas personas utilizan la inducción de sentimientos culpa para conseguir que los demás se plieguen a sus deseos, la inducción de sentimientos de culpa colectiva puede utilizarse para conseguir determinados fines sociales o políticos que de otro modo no serían tan fácilmente alcanzables. Y esto, en el terreno que nos ocupa, puede activar en muchas personas la alerta respecto a cualquier movimiento que trate de señalar la responsabilidad de otro grupo en su sufrimiento. Este tipo de movimientos pueden plantear —lo hacen la mayor parte de las veces— reivindicaciones perfectamente legítimas, pero en algunos casos pueden esconder intereses mucho menos presentables. Y los miembros del grupo perpetrador o del grupo privilegiado pueden agarrarse a la sospecha de tales intereses y a la acusación de «ventajismo» para evitar asumir su responsabilidad y las exigencias y compromisos que esta acarrearía. Este es un aspecto que habrá de tenerse en cuenta a la hora de plantear la conveniencia o no de promover sentimientos de culpa colectiva en un determinado grupo social. Hay que tener en cuenta también que en numerosos países la inducción a la culpa colectiva ha sido una forma de criminalizar a las víctimas y justificar acciones represivas (por ejemplo la dictadura argentina de los años 70 llevó a cabo una campaña a través de vallas publicitarias que inducían al a culpa de las familias de personas desaparecidas con mensajes como «ya sabe usted lo que está haciendo su hijo en este momento»).

Otro aspecto a tener en cuenta es que, en ocasiones, como hemos podido constatar en el estudio realizado con una amplia muestra de ciudadanos vascos, la culpa colectiva se asocia significativamente a la exigencia del perdón pero no a la petición de perdón por el daño ocasionado (Conejero y Etxebarria, 2009). En tales casos, esta experiencia emocional puede tener efectos muy negativos. Algunas personas, motivadas por los sentimientos de culpa, puede que dañen todavía más a las víctimas al exigirles el perdón sin previa disculpa, lo que mantiene el desequilibrio entre las partes, un desequilibrio en el que las víctimas siguen ocupando la posición más débil y sienten que no se respeta su dolor.

DEFENSAS CONTRA LOS SENTIMIENTOS DE CULPA COLECTIVA

Como hemos visto, la culpa asociada al grupo, al igual que la culpa asociada a las acciones personales, puede producir efectos beneficiosos. Sin embargo, a menudo tales efectos no se dan. Ello se debe a que frecuentemente se ponen en marcha todo tipo de defensas para no sentirla, hasta el punto de acallarla por completo.

Hay razones de peso para poner en marcha tales defensas. El sentimiento de culpa en el agente responsable de acciones execrables de un grupo hacia otros (el torturador en una dictadura, o el terrorista), en caso de aparecer, no solo plantearía a este un serio problema moral y, consecuentemente, psicológico, sino que pondría en peligro toda la construcción ideológica y política con la que hasta ese momento venía legitimando tales acciones, provocándole una grave crisis personal. No es de extrañar, pues, que habitualmente los responsables de dichas acciones no muestren signo alguno de remordimiento; algunas de las defensas a las que enseguida haremos alusión son en ellos particularmente obvias. Pero el resto de los miembros del grupo social, aquellos que no tienen responsabilidad directa en tales acciones, también tienen razones para tratar de rehuir unos sentimientos que, pese a la ausencia de responsabilidad personal directa, en más de un momento les podrían asaltar (porque, ¿hasta qué punto uno puede sentirse exento de toda responsabilidad en ese tipo de situaciones?). Estas personas también tienen razones para defenderse de la culpa cuando esta asoma a la conciencia: los sentimientos de culpa colectiva, cuando tienen que ver con hechos del momento presente, apuntan de un modo u otro —por connivencia o pasividad— a cierta responsabilidad *personal* en las acciones del grupo que se reprueban. Por otra parte, dichos sentimientos, sean provocados por hechos actuales o del pasado, llevan un mensaje implícito: señalan que el grupo con el que nos identificamos, o parte de él, ha hecho algo que está mal, hablan de la responsabilidad de nuestro grupo en un acto reprobable, a veces abominable. En definitiva, nos devuelven una imagen negativa del propio grupo que provoca nuestro rechazo. Además, exigen acciones como reconocer el daño provocado, pedir perdón o reparar de algún modo el mal causado, que pueden resultar muy costosas, en cuanto que debilitan la posición política o social del propio grupo. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en contextos en los que el grupo víctimario y las víctimas arrastran una larga historia de conflictos. Todo ello hace que, muchas veces, en cuanto tales sentimientos emergen tímidamente, se trate de acallarlos. Ello puede hacerse de muchos modos.

Branscombe et al. (2004), como hemos visto en el apartado relativo a la medida, destacan una estrategia defensiva: negar la responsabilidad grupal, decirse que uno no es responsable más que de sus propias acciones. Por otra parte, Branscombe, en su análisis teórico del tema, habla también de los diversos modos de legitimar una acción del endogrupo a los que a menudo se recurre para evitar tales sentimientos. Pero las estrategias para defenderse de la culpa colectiva, como las defensas contra la culpa individual, son

múltiples. Por lo común, dichas estrategias utilizan dos vías fundamentales: la primera, el cambio en la valoración del acto como malo o injurioso; la segunda, la negación o el debilitamiento de la responsabilidad del propio grupo en dicho acto.

Un primer modo consiste en modificar la valoración de los hechos, en restarles importancia. Y así algunos grupos sociales, para escapar de los sentimientos de culpa colectiva, dirán que «No fue para tanto». Esta defensa la ejemplificarían muchas posiciones revisionistas respecto a diversas masacres, con especial claridad, las posiciones revisionistas con respecto al Holocausto judío, o la minimización del número de niños aborígenes arrancados de sus familias por el gobierno australiano.

Como negar la gravedad de los hechos no siempre es fácil, es más común recurrir a la segunda vía, esto es, negar o disminuir la responsabilidad moral del propio grupo en el acto. En este caso, es muy común que las personas digan cosas como «*No era eso lo que se pretendía; el objetivo era bueno*», «*La meta era buena; esos eran daños inevitables para alcanzar la meta*». La justificación de los hechos invocando nobles propósitos es una defensa muy común. Como señala Bandura (2003), el lenguaje eufemístico puede ser una poderosa arma para evitar sentir responsabilidad sobre las acciones dañinas que realizamos contra otros, y un claro ejemplo de ello sería denominar al asesinato de civiles «daños colaterales». En la vida cotidiana es muy común recurrir a la difusión de la responsabilidad para eludir los sentimientos de culpa («todos lo hicieron»). Del mismo modo, para eludir los sentimientos de culpa colectiva se puede recurrir a la difusión de la responsabilidad entre los grupos. Otras veces puede aceptarse la responsabilidad en los hechos, pero estos se legitiman, por ejemplo, justificándolos por los males provocados por el otro grupo.

Todas estas estrategias no constituirían sino distintas formas de racionalización, cuya presencia en el ámbito social para justificar muchos desmanes ya fue señalado por el propio Freud (1923/1973, 1930/1973). Entre las defensas descritas en su día por este autor en relación con la culpa individual, una de las más comunes también en el caso de la culpa colectiva, junto con la racionalización, es la «proyección». En el caso que nos ocupa, esta consistiría en percibir como exterior al propio grupo aquello que no queremos reconocer en este. Los otros serían culpables. Los nuestros no habrían hecho otra cosa que reaccionar ante ataques externos, defenderse de su amenaza. Esta estrategia puede tener consecuencias muy perniciosas. En su peor versión, nada infrecuente, lleva a la culpabilización de las víctimas, cuya oposición al grupo perpetrador se interpreta como una provocación. No es infrecuente que se atribuya la situación de la víctima a algo que hizo, a su carácter u origen, haciéndola merecedora de su trágico destino. Primo Levi (1958/2001a), prisionero en el campo de concentración, percibía esto en muchos alemanes:

> «Los civiles (...) piensan que (...) debemos estar manchados por alguna misteriosa y gravísima culpa.» (p. 208).

Pero a veces es difícil culpar a las víctimas, y entonces lo que se hace es desvalorizarlas o deshumanizarlas. Porque uno no se siente igualmente culpable cuando inflige daño a una persona que cuando lo hace simplemente a un animal o a una cosa. Por desgracia, procesos de este tipo se han repetido en muchos países a lo largo de la historia y siguen dándose aún hoy en día. Véanse a este respecto los informes de Amnistía Internacional o las terribles imágenes de las torturas infligidas por soldados norteamericanos en Irak. Puede optarse, también, por denigrar a las víctimas, haciéndolas menos dignas de conmiseración: sugiriendo, por ejemplo, que el grupo victimizado tenía algún control sobre su situación y que el hecho de que no hiciera nada denota algún tipo de tara en él (por ejemplo, cobardía, debilidad), además de cierta responsabilidad por su parte en lo que le ocurrió.

Una última defensa que merece mencionarse, que algunas personas ponen en marcha en casos extremos, es la que el psicoanálisis denomina «formación reactiva». Algunas personas, sintiéndose fuertemente agobiadas por los sentimientos de culpa, pueden poner en marcha este mecanismo y, como resultado, llegar a comportarse de un modo muy displicente, moralmente muy laxo. Es como si la persona, frente a tales sentimientos de culpa, y a modo de muro de contención de esa «voz de la conciencia», opusiera el mensaje «paso de todo» de una forma rotunda y definitiva. Cuesta entender cómo puede actuar esta defensa en el caso de la culpa asociada al grupo. Sin embargo, cabe suponer que el comportamiento de algunos jóvenes nazis podría responder a este tipo de defensa. Estamos aquí ante una especie de huida hacia adelante. El mensaje implícito parece ser: «No solo no me siento culpable, sino que estoy orgulloso», lo que implica la transformación implícita del juicio negativo sobre las acciones del grupo en un juicio positivo.

Para finalizar este análisis de las defensas contra los sentimientos de culpa, conviene prestar atención a un hecho que fácilmente puede pasarse por alto. Es claro que diversos poderes sociales pueden utilizar la inducción de sentimientos de culpa en la gente para llevarla a actuar en un determinado sentido. Pensemos, por ejemplo, en los mensajes que se utilizan en períodos de guerra para favorecer el alistamiento de gente en el ejército del país: «La patria está en peligro, te necesita, ¿qué haces tú por ella?...». Sin embargo, a menudo se olvida que en ocasiones esos mismos poderes pueden también proporcionar defensas contra los sentimientos de culpa colectiva. Así, después de determinados episodios sociales especialmente graves, donde existen importantes motivos para que amplios sectores sociales se sientan culpables o avergonzados, durante un largo tiempo se echa tierra sobre el tema, de modo que la sociedad funciona, y la vida sigue adelante, como si nada hubiera pasado. Otras veces se re-escribe la historia justificando los hechos. Por desgracia, los ejemplos de esto son múltiples. Pensemos, por ejemplo, el tiempo que transcurre tras muchas dictaduras (la española, la chilena, la argentina...) hasta que se empieza a recuperar la memoria, a sacar a la luz muchos hechos y a plantearse algún tipo de justicia para con las víctimas.

¿CONVIENE FAVORECER LAS EXPERIENCIAS DE CULPA COLECTIVA?

Las experiencias de culpa colectiva no son frecuentes, pero aparecen en muchos casos. Sin embargo, ¿conviene favorecer su aparición? No es fácil responder a esta cuestión. Como hemos señalado en un punto anterior, la culpa colectiva ejerce efectos muy positivos, pero también puede tener algunos efectos negativos: puede reactivar las defensas en el grupo responsable de los daños que se tratan de reparar, puede inducir sentimientos de vergüenza, que a menudo lo que provocan es sobre todo ira y resentimiento, puede incluso llevar a la exigencia prematura de perdón a las víctimas, victimizándolas aún más.

En general, los militantes de organizaciones de defensa de los derechos humanos y las personas con una ideología de izquierda, cuando se refieren a conflictos o injusticias del pasado, se muestran a favor de tales experiencias, defendiendo consecuentemente políticas de desagravio y compensación con respecto a las víctimas. Sin embargo, al margen de la ideología, quienes viven de cerca y en el momento presente conflictos muy enconados, en particular cuando estos presentan un atisbo de salida, no se muestran tan contundentes.

El estudio de Hewstone et al. (2004) anteriormente citado apunta en este sentido. Los autores formaron ocho grupos focalizados para debatir sobre el tema del perdón intergrupal. Los participantes pertenecían a seis categorías diferentes: miembros de organizaciones orientadas a la reducción del conflicto y al apoyo a las víctimas de la violencia, miembros de organizaciones religiosas dirigidas a la mejora de las relaciones en la comunidad, católicos (nacionalistas) víctimas de la violencia, protestantes (unionistas) víctimas de la violencia, lealistas ex-paramilitares y republicanos ex-paramilitares. Todos los grupos sin excepción subrayaron que predicar el perdón o tratar de forzar su aceptación podría ser contraproducente; en cambio, otras iniciativas como los actos de recuerdo o los monumentos conmemorativos podían ofrecer a los otros la oportunidad de compartir su pérdida y hacer, así, más fácil el perdón. Predicar el perdón intergrupal supone no solo perdonar al otro grupo, sino también aceptar, aunque sea implícitamente, que el propio grupo ha de ser perdonado y, por tanto, reconocer de algún modo el mal provocado por el propio grupo. De hecho, como anteriormente se ha señalado, en este estudio el perdón intergrupal y la culpa colectiva mostraron una alta correlación, tanto entre los jóvenes católicos como entre los protestantes.

En cualquier caso, si la opinión respecto a postular el perdón intergrupal es reacia, es muy probable que las resistencias a hablar explícitamente en términos de responsabilidad y culpa grupal sean aún mayores.

Si se implican en el proceso de reconocimiento de los crímenes del pasado agentes respetados del propio grupo es mucho más probable que se dé dicho reconocimiento y que el conflicto intergrupal disminuya. No obstante, hablar de culpa en relación con acciones de los grupos produce en general mucho recelo. Augoustinos y LeCourter (2004) en su análisis de las actitudes hacia la petición pública de perdón por las «generaciones robadas» en Australia, encontraron que entre las mismas personas favorables a la petición pública de perdón, muchas mostraban una clara antipatía hacia la noción de culpa, tanto personal como colectiva. Teniendo esto en cuenta, las autoras plantean que quizás haya que cuestionarse que la culpa basada en el grupo sea el mejor medio para movilizar el apoyo político a iniciativas de compensación y reparación a los grupos que han sido víctimas de injusticias en el pasado. Ellas consideran que emociones como la empatía o la indignación moral pueden ser más efectivas en este sentido. Entre otras razones, porque es menos probable que la empatía ante el sufrimiento del otro grupo y la indignación moral ante desigualdades estructurales sistemáticas activen los mecanismos defensivos que tan fácilmente se ponen en marcha en el caso de la culpa colectiva.

En determinadas situaciones, la activación de sentimientos de culpa colectiva en un grupo social justo cuando este empieza a ver un poco de luz frente al sufrimiento, el desasosiego y el hartazgo de años de violencia, puede ser vivida por los miembros del mismo como un elemento de recriminación contra ellos, cuando no de «ventajismo» político, y provocar, más que actitudes positivas hacia el otro grupo, nuevas actitudes reactivas frente a él, lo que puede llevar a un estancamiento de la situación en lugar de favorecer la salida definitiva de la misma. Dado que la culpa colectiva es una emoción altamente debilitadora de la posición del endogrupo en relación con otros grupos, la inducción de esta respuesta emocional puede fácilmente provocar la puesta en marcha de todo tipo de defensas, algunas de las cuales pueden suponer nuevos obstáculos para el proceso en marcha. Es más fácil que los procesos de reconocimiento de culpa colectiva se den pasado un tiempo de los hechos, cuando las referencias a la responsabilidad del propio grupo en determinados actos negativos no puedan atribuirse automáticamente a intenciones perversas (a la búsqueda de algún tipo de ventaja o beneficio inmediato) por parte de «los otros», y cuando, al mismo tiempo, la posición del propio grupo es menos débil, al haber abandonado este (o la parte de él que la ejerciera) la violencia sobre otros y, por tanto, ser objeto de un juicio menos severo por parte de los demás.

Pero entonces, ¿qué se debe hacer en tales situaciones?, ¿echar tierra sobre los temas, olvidar lo que ha pasado? Aquí parece oportuno mencionar el concepto de justicia de transición (*transitional justice*). El concepto hace referencia a determinados tipos de justicia, específicos de períodos históricos concretos donde se han dado violaciones sistemáticas de derechos humanos para favorecer procesos de transición, tales como el paso de un régimen dictatorial a otro democrático, o de un periodo de guerra o terrorismo a otro de paz. Se trata de un conjunto de medidas orientadas a la investigación y reconocimiento de la verdad, las reformas institucionales, los juicios o medidas de gracia que no generen impunidad y la reparación a las víctimas, con un balance

entre dichas medidas (Barkan, 2004). En este tema, como vemos, se plantea la necesidad de un difícil equilibrio entre lo justo y lo conveniente, entre los requerimientos de la moral y los de la política. La parte IV de este libro analiza algunos de dichos desafíos y experiencias.

La inducción de culpa colectiva, por más que pudiera tener efectos positivos para la salud moral del grupo y sus relaciones con los demás grupos, es muy discutible desde el punto de vista moral, pues —al menos en muchas circunstancias históricas— muchos individuos podrían negar legítimamente, no como mero recurso defensivo, la más mínima responsabilidad, por acción u omisión, en las acciones de su grupo de pertenencia o de miembros del mismo.

El denominado *naming and shaming approach* trabaja por el aumento de la conciencia moral de los países y porque se detengan las violaciones de derechos humanos y se reparen los daños provocados por unos grupos sobre otros. Dichas acciones son muy importantes pero deben hacerse con el cuidado necesario, dado que los intereses en juego y la relación de fuerzas en contextos de transición pueden dar lugar a manipulación o estímulo de respuestas evitativas, ira y resentimiento.

En fin, no parece oportuno plantear una respuesta general al interrogante planteado. Decidir cuál es el mejor equilibrio entre las exigencias de la ética y las de la política requiere tomar en consideración elementos muy concretos de la situación. En cualquier caso, nunca debería descuidarse del todo la lucidez que nos aporta el sentimiento de culpa colectiva. Para que la historia no se repita.

ANEXO: ESCALA DE CULPA COLECTIVA DE BRANSCOMBE ET AL. (2004)

A continuación presentamos la escala completa de Branscombe et al. (2004), con los ítems traducidos. La persona que responde ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones en una escala de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 8 (*Totalmente en acuerdo*). La puntuación de cada subescala se obtiene calculando la media de las puntuaciones de los cinco ítems que la conforman: 1) los cinco primeros conforman la escala de *Aceptación de culpa colectiva*; 2) los cinco siguientes, la de *Asignación de culpa colectiva*; y 3) los cinco últimos, la de *Responsabilidad grupal*. Atendiendo a los datos obtenidos en las escalas 1 y 3 en diversas muestras españolas, cabe señalar que puntuaciones superiores a 20 y medias superiores a 4 en la primera escala indican alta aceptación de culpa colectiva, y puntuaciones superiores a 27 y medias superiores a 5,4 en la tercera, alta responsabilidad grupal. Puntuaciones totales (sumando estas dos escalas) superiores a 47-48 y medias generales superiores a 4,7 indican alta culpa colectiva en general. En la actualidad no contamos con datos de muestras españolas relativos a la segunda escala.

En estudios españoles como los de Bobowik et al. (2010) o Páez (2009), antes de la escala se planteaba la siguiente instrucción:

En referencia a los hechos de violencia colectiva y política sobre los que ha leído, le pedimos que responda situándose en el punto de vista del grupo nacional y político con el que se identifica más.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
	1	2	3	4	5	6	7	8
a) Me arrepiento de los daños que mi grupo ha ocasionado en el pasado a otros grupos.								
b) Me siento culpable por las acciones negativas que mis antepasados ocasionaron a otros grupos.								
c) Me arrepiento de algunas de las cosas que mi grupo ha hecho a otros grupos en el pasado.								
d) Creo que yo debería reparar el daño causado por mi grupo a otros.								
e) Puedo sentirme fácilmente culpable por las consecuencias negativas causadas por los miembros de mi grupo.								
f) Otros grupos se han beneficiado a expensas de mi grupo durante generaciones.								
g) Me entristece que mi grupo haya sido utilizado en beneficio de otros grupos a lo largo de la historia.								
h) Siento que tengo derecho a compensaciones por los daños que en el pasado otros grupos han hecho a mi grupo.								
i) Otros grupos que se han beneficiado a expensas de mi grupo ahora están en deuda con nosotros.								
j) Me hace sufrir el que mi grupo sufra hoy en día por los daños de generaciones anteriores de otro grupo.								
k) Si un grupo hace daño a los miembros de otro grupo, el grupo entero debería entonces sentirse culpable.								
l) Los grupos deberían ser considerados responsables de las acciones de sus miembros.								
m)Me parece bien que a las personas se les considere responsables de los daños que su grupo ha ocasionado.								
n) Los grupos, al igual que los individuos, deberían ser considerados responsables de sus acciones.								
o) Pienso que los miembros de un grupo son responsables de lo que otros de su mismo grupo hacen.								

BIBLIOGRAFÍA

AUGOUSTINOS, M. y LECOUTEUR, A. (2004): «On whether to apologize to indigenous Australians. The denial of white guilt.» En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 236-261). Nueva York: Cambridge University Press.

BANDURA, A. (2003): «The role of selective moral disengagement in terrorism and counterterrorism». En F. M. MOGHADDAM y A. J. MARSELLA (eds.): *Understanding terrorism. Psychological roots, consequences, and interventions* (pp. 121-150). Washington: American Psychological Association.

BARKAN, E. (2004): «Individual versus group rights in Western Philosophy and the Law.» En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 309-319). Nueva York: Cambridge University Press.

BAUMEISTER, R. F., STILLWELL, A. M. y HEATHERTON, T. F. (1994): «Guilt: An interpersonal approach». *Psychological Bulletin, 115*(2), 243-267.

BOBOWIK, M., BILBAO, M. A y MOMOITIO, J. (2010): «Psychosocial effects of forgiveness petition and 'self-criticism' by the Basque Government and Parliament directed to the victims of collective violence.» *Revista de Psicología Social, 25*(1), 87-100.

BRANSCOMBE, N. R. y DOOSJE, B. (eds.) (2004): *Collective guilt. International perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.

BRANSCOMBE, N. R., DOOSJE, B. y MCGARTY, C. (2002): «Antecedents and consequences of collective guilt.» En D. M. MACKIE y E. R. SMITH (eds.): *From prejudice to intergroup emotion: Differentiated reactions to social groups.* (pp. 49-66). Filadelfia: Psychology Press.

BRANSCOMBE, N. R. y MIRON, A. M. (2004): «Interpreting the ingroup's negative actions toward another group: Emotional reactions to appraised harm.» En L. Z. TIEDENS y C. W. LEACH (eds.): *The social life of emotions* (pp. 314-335). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

BRANSCOMBE, N. R., SLUGOSKI, B. y KAPPEN, D. M. (2004): «The measurement of collective guilt. What it is and what it is not.» En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 16-34). NuevaYork: Cambridge University Press.

BROWN, R., GONZÁLEZ, R., ZAGEFKA, H., MANZI, J. y CEHAJIC, S. (2008): «Nuestra culpa: Collective guilt and shame as predictors of reparation for historical wrongdoing.» *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(1), 75-90.

CONEJERO, S. y ETXEBARRIA, I. (2008): «Papel de la identidad nacional y la simpatía hacia el nacionalismo vasco sobre algunas variables emocionales relacionadas con la situación política de Euskadi.» En I. ETXEBARRIA, A. ARITZETA, E. BARBERÁ, M. CHÓLIZ, M. P. JIMÉNEZ, F. MARTÍNEZ, P. M. MATEOS y D. PÁEZ (eds.): *Emoción y motivación: contribuciones actuales. Vol. I. Emoción* (pp. 299-309). Madrid: Asociación de Motivación y Emoción.

CONEJERO, S. y ETXEBARRIA, I. (2009): *Empatía, culpa colectiva y perdón en el contexto de la violencia política de Euskadi.* Manuscrito en preparación.

CROWNE, D. P. y MARLOWE, P. (1964): *The approval motive*. Nueva York: Wiley.

DOOSJE, B., BRANSCOMBE, N. R., SPEARS, R. y MANSTEAD, A. S. R. (1998): «Guilty by association: When one's group has a negative history.» *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(4), 872-886.

ETXEBARRIA, I. (2000): «Guilt: An emotion under suspicion». *Psicothema, 12*(Supl.1), 101-108.

ETXEBARRIA, I. (2003): «Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo». En E. G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, M. P. JIMÉNEZ y M. D. MARTÍN (coor.), *Motivación y emoción. La adaptación humana* (pp. 369-393). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

ETXEBARRIA, I., CONEJERO, S. y RAMOS DE OLIVEIRA, D. (2005): «11 de marzo y culpa colectiva». *Revista de Psicología Social, 20*(3), 315-330.

FLETCHER, G. J. O., DANILOVICS, P., FERNÁNDEZ, G., PETERSON, D. y REEDER, G. D. (1986): «Attributional complexity: An individual differences measure.» *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(4), 875-884.

FREUD, S. (1973): «El malestar en la cultura». En *Obras Completas* (Vol. III, pp. 3017-3067). Madrid: Biblioteca Nueva. (Publicación original 1930).

FREUD, S. (1973): «El Yo y el Ello». En *Obras Completas* (Vol. III, pp. 2701-2728). Madrid: Biblioteca Nueva. (Publicación original 1923).

HART, C. y CAIRNS, E. (2001): *The guilt of history: Protestant young people in Northern Ireland.* Manuscrito no publicado.

HARVEY, R. D. y OSWALD, D. L. (2000): «*Collective* guilt and *shame* as motivation for White support for Black programs.» *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 1790-1811.

HEWSTONE, M., CAIRNS, E., VOCI, A., MCLERNON, F., NIENS, U. y NOOR, M. (2004): «Intergroup forgiveness and guilt in Northern Ireland: Social psychological dimensions of 'The troubles'». En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 193- 215). Nueva York: Cambridge University Press.

HOFFMAN, M. L. (2002): *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia.* Barcelona: Idea Books.

IYER, A., LEACH, C. W. y CROSBY, F. J. (2003): «White guilt and racial compensation: The benefits and limits of self-focus.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 117-129.

KLANDERMANS, B., WERNER, M. y VAN DOORN, M. (2008): «Redeeming apartheid's legacy: Collective guilt, political ideology, and compensation.» *Political Psychology, 29*(3), 331-349.

KLUEGEL, J. R. y *SMITH*, E. R. (*1986*): *Beliefs about inequality: Americans' view of what is and what ought to be.* Hawthorne, *NJ*: Aldine de Gruyter.

KUGLER, K. y JONES, W. H. (1992): «On conceptualizing and assessing guilt.» *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 318-327.

KRAVITZ, D. A. y PLATANIA, J. (1993): «Attitudes and beliefs about affirmative action», *Journal of Applied Psychology, 78*, 928-938.

LEVI, P. (2001a): *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik Editores. (Publicación original 1958).

LEVI, P. (2001b): *La tregua.* Barcelona: Muchnik Editores. (Publicación original 1963).

LICKEL, B., SCHMADER, T. y BARQISSAU, M. (2004): «The evocation of moral emotions in intergroup contexts: The distinction between collective guilt and collective shame.» En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 35-55). Nueva York: Cambridge University Press.

MCGARTY, C., PEDERSEN, A., LEACH, C. W., MANSELL, T., WALLER, J. y BLIUC, A. M. (2005): «Group-based guilt as a predictor of commitment to apology». *British Journal of Social Psychology, 44*(4), 659-680.

PÁEZ, D. (2009): *Efectos psicosociales de las acciones de justicia restaurativa de la Ley de Memoria Histórica.* Manuscrito en preparación.

PASCUAL, A., ETXEBARRIA, I. y PÉREZ, V. (2007): «Culpa y vergüenza: ¿Los límites entre ambas son los mismos en castellano, en inglés y en euskera?» *EduPsykhé, 6*(1), 3-20.

PEDERSEN, A., IYER, A. y LEACH, C. W. (2002): *Archivo de datos no publicado.* Murdoch University, Perth, Western Australia.

PENNEBAKER, J. W., PÁEZ, D. y RIMÉ, B. (1997): *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah: Erlbaum.

PRATTO, F., SIDANIUS, J., STALLWORTH, L. M. y MALLE, B. F. (1994): «Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes.» *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 741-763.

ROSENBERG, M. (1979): *Conceiving the Self.* Nueva York: Basic Books.

TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (1986): «The social identity theory of intergroup conflict.» En S. WORCHEL y W. G. AUSTIN (eds.): *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

WIESENTHAL, S. (1998): *Los límites del perdón. Dilemas éticos y racionales de una decisión*. Barcelona: Paidós.

WOHL, M. J. A. y BRANSCOMBE, N. R. (2005): «Forgiveness and collective guilt assignment to historical perpetrator groups depend on level of social category inclusiveness.» *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(2), 288-303.

WOHL, M. J. A. y BRANSCOMBE, N. R. (2008): «Remembering historical victimization: Collective guilt for current in-group transgressions.» *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(6), 988-1006.

CAPÍTULO 3
VALORES Y ACTITUDES: CULTURA DE VIOLENCIA Y PAZ

Nekane Basabe
Universidad del País Vasco
José Valencia
Universidad del País Vasco
Magda Bobowik
Universidad del País Vasco

REFLEXIONES ACERCA DEL NAZI ADOLF EICHMANN (JUICIO EN JERUSALÉN, 1960)

> «Se sorprendió al descubrir un criminal que no reproducía el estereotipo del fanático nacionalsocialista sino de un gris burócrata que se limitaba a cumplir con las órdenes de sus superiores, sin demasiada pasión pero de forma meticulosa, sin dedicar ningún tiempo a pensar sobre las letales consecuencias de sus acciones». (H. Arendt en Moreno, de la Corte y Sabucedo, 2004, p.169)

CULTURA DE PAZ, VALORES Y DIMENSIONES CULTURALES

Para analizar la relación entre cultura, violencia y paz, comenzamos describiendo brevemente las dimensiones culturales encontradas por Hofstede (2001) y Schwartz (1994).

Modelo de valores culturales de Hofstede

Los aspectos determinantes de la cultura subjetiva son *las creencias, los roles, las normas y los valores*. Los valores compartidos juegan un papel clave para el funcionamiento psi-

cológico de los individuos y aquellos que son centrales se reflejan en los textos y en las conductas colectivas. Hofstede (2001) definió la cultura como la programación cultural de la mente que diferencia a un grupo de otro. Este autor ha postulado la existencia de cuatro dimensiones que pueden diferenciar a las culturas:

La primera dimensión ***Individualismo/Colectivismo*** describe un continuo entre unas relaciones sociales voluntarias en donde el individuo prioriza sus propios objetivos e intereses, y unas relaciones de dependencia cuando la pertenencia al grupo (a menudo, clan o la familia extensa) es muy relevante y apreciada. En las culturas individualistas se enfatiza la independencia, la autonomía, la distinción y la autosuficiencia, mientras en las culturas colectivistas predomina el «yo» interdependiente vinculado a la lealtad grupal, familiar o de clan. Las culturas colectivistas valoran más las tradiciones, la obediencia a las normas grupales y el sentimiento de deber que garantizan la preservación del grupo, la interdependencia de sus miembros y las relaciones armoniosas.

La segunda dimensión, ***Distancia jerárquica*** hace referencia hasta qué punto los miembros de grupos menos poderosos aceptan las desigualdades de poder como legítimas. Las culturas con alta distancia al poder valoran la jerarquía social, el respeto a la autoridad y a los representantes del poder (p. e. los ricos, la gente de estatus social alto, los ancianos, etc.), se valora la conformidad y obediencia así como se apoyan actitudes autocráticas y autoritarias. En las culturas con alta distancia jerárquica son más salientes las reglas de autocontrol contra la exhibición extrema de emociones (Basabe et al., 2000). Se mantiene una distancia emocional importante que separa a los subordinados de las autoridades, se ejerce un autocontrol sobre la expresión de las emociones negativas hacia los superiores permitiendo su manifestación ante personas de menor estatus, y a la vez se producen conflictos entre estas normas estoicas y las experiencias emocionales negativas experimentadas por las personas.

La dimensión ***Masculinidad/Feminidad*** expresa el énfasis puesto en la armonía y la comunión interpersonal en oposición al logro, la asertividad y la competición. Las culturas masculinas contienen las características que en el mundo occidental son estereotípicamente atribuidas a la masculinidad: la dureza, la instrumentalidad y la orientación al logro. Las culturas femeninas corresponden al estereotipo de la feminidad y enfatizan la solidaridad, la cooperación y el compartir afectivo. Así, las culturas masculinas están centradas en los logros individuales y la competición, mientras que las culturas femeninas enfatizan la armonía interpersonal y las relaciones comunales.

Si las dimensiones de Individualismo/Colectivismo y Distancia Jerárquica estaban asociadas al desarrollo socio-económico [de modo que se asocian Índice de Desarrollo Socioeconómico y Valores Individualistas y Jerárquicos —con correlaciones de entre 0.60 a 0.45—, Basabe y Ros, 2005], no sucede lo mismo con esta dimensión cultural (por ejemplo, entre los países desarrollados se encuentran las culturas femeninas de los países nórdicos y las masculinas como Japón o EE.UU.).

Si se comparan las formas de resolver los conflictos dentro de un grupo, Smith y Bond

(1998) encontraron que las personas de culturas «femeninas» confiaban más frecuentemente en solucionarlo mediante la mediación que las personas procedentes de culturas «masculinas». Asimismo, la feminidad cultural se caracteriza por una **mayor expresividad y por una mayor vivencia mental de las emociones positivas**. Este rasgo es congruente con que los índices de bienestar subjetivo son mayores en las culturas femeninas de los países desarrollados (Basabe et al., 2000).

La cuarta dimensión, ***Evitación o Control de la Incertidumbre*** refleja la necesidad de o bien tener reglas claras y precisas para cada situación, o, por el contrario, que exista una mayor flexibilidad e improvisación en los escenarios sociales. La incertidumbre o la ambigüedad se perciben como una amenaza continua que deben combatirse por medio de reglas formales, informales y de control social. Las culturas de alta evitación de incertidumbre tienen un menor bienestar subjetivo y son más expresivas, es decir, son más emocionales que las de bajo control de incertidumbre (Basabe, et al., 2000). Se postula también que las sociedades con alta necesidad de control de la incertidumbre tendrán altos niveles de ansiedad y una baja sensación de control y libertad sobre la propia vida (Hofstede, 2001).

Modelo de valores personales de Schwartz, Bienestar Subjetivo y Correlatos Sociales

El bienestar subjetivo se sustenta en la satisfacción, parcial o completa, de un conjunto de necesidades psicológicas consideradas como universales, necesidades que determinan los motivos y metas a alcanzar por los individuos. La consecución de estas metas, además de garantizar la supervivencia, constituye la base del bienestar subjetivo y, por ende, de la salud mental (Javaloy et al., 2007). Las necesidades de seguridad, de hedonismo, de significado o sentido y reducción de la incertidumbre, de apego y gregarismo, de competencia, control y eficacia, así como las necesidades de autodeterminación, de estimulación y exploración estarían incluidas en esta categoría (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003; Ryan y Deci, 2000).

De acuerdo con Schwartz (2001), los individuos y los grupos, con el fin de adaptarse a la realidad en un determinado contexto social, transforman las necesidades intrínsecas a la existencia y las expresan en un lenguaje de valores específico. Los valores, emergen como metas deseables que responden a necesidades individuales en tanto organismos biológicos, así como a requerimientos para la interacción social ordenada y el buen funcionamiento de los grupos. Estos motivos sociales se adquieren durante el proceso de socialización, de modo que se vinculan a fines y metas deseables dentro del grupo cultural en el que el individuo ha sido socializado. Los valores promueven, orientan e intensifican la acción erigiéndose así en tendencias de acción relativamente estables que se constituyen en normas de evaluación y justificación de la acción. Los motivos sociales de logro, poder, interdependencia, afiliación, intimidad, independen-

cia y competición corresponden a esta categoría (Fernández-Abascal et al., 2003).

En consecuencia, los valores pueden ser definidos como un conjunto de 1) creencias 2) vinculadas a fines o comportamientos deseables dentro de un marco cultural, 3) que trascienden a las situaciones específicas y 4) guían la valoración de comportamientos, personas y sucesos. Estas creencias 5) se ordenan en función de su importancia relativa, conformando un sistema de valores en el que unos son priorizados sobre otros.

De acuerdo con el modelo de Schwartz (1990), los valores son tipos motivacionales agrupados en función de cuatro objetivos generales a lograr, que difieren en la importancia relativa que les atribuyen los individuos y los grupos. La figura 1 expresa el modelo de Schwartz, modelo que recoge 10 valores o tipos motivacionales y 4 objetivos generales.

A continuación relacionamos los tipos motivaciones y objetivos generales con las necesidades psicológicas y motivos sociales a las que responden (véase síntesis en el cuadro 1):

Objetivo general: Auto-trascendencia. Tipos motivacionales:

a) *Universalismo*. El universalismo se relaciona con el aprecio y protección de las personas y el mundo, ligado a la necesidad psicológica de *atribución de significado o sentido, orden y estabilidad al medio*, así como al *motivo de justicia*. Un entorno que asegura un trato justo a las personas, en el que los delitos son castigados y las buenas acciones recompensadas, satisface esta necesidad.
b) *Benevolencia.* Asociado a la preservación del bienestar de las personas con las que se está en contacto frecuente, este valor responde a la *necesidad de intimidad o apego* -cercanía y calidez afectiva en las relaciones- y afiliación -aceptación y aprobación social. La relaciones positivas de intimidad permiten elaborar una imagen o modelo dinámico positivo del entorno, que ayuda su vez al desarrollo de conductas de ayuda y prosociales.

Objetivo general: Conservación. Tipos motivacionales:

a) *Tradición*. Necesidad de pertenencia que responde a la necesidad grupal de respeto y mantenimiento de las creencias culturales tradicionales. Esta necesidad sería congruente con la *visión del mundo con sentido***,** esto es, un conjunto de creencias implícitas que definen que el mundo tiene un sentido y propósito, que las cosas ocurren con un orden y coherencia, que el mundo es predecible y controlable, y que las cosas no ocurren únicamente por azar.
b) *Conformidad.* Valor que responde a la necesidad psicológica de gregarismo, necesidad que implica el sostener relaciones estables e íntimas con los congéneres y que se vincula con las motivaciones sociales de intimidad o apego y de afiliación.
c) *Seguridad*. La necesidad de seguridad y estabilidad para la persona, relacionada con valores de limpieza, seguridad familiar y orden o armonía social. Responde a la necesidad de las personas y grupos de tener una *visión positiva y ordenada del mundo*.

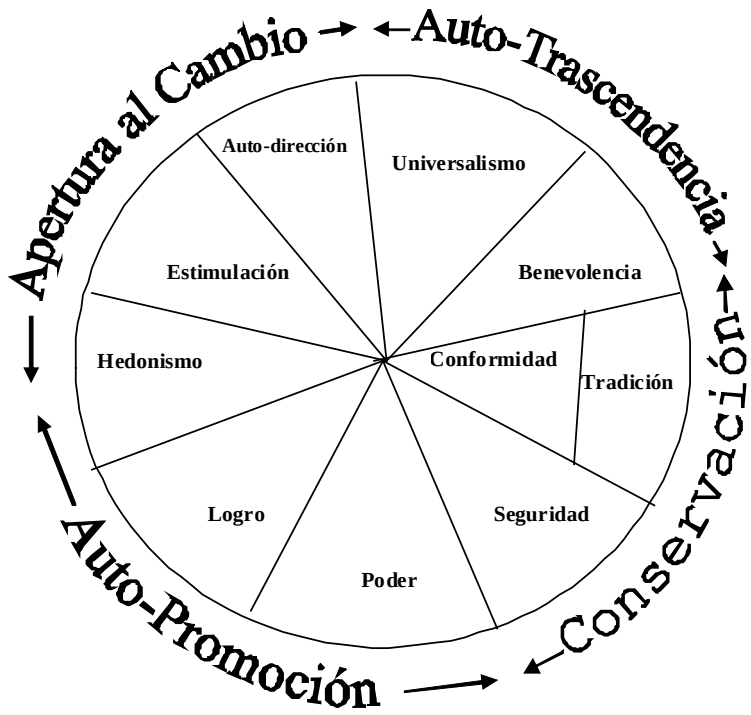
Objetivo general: Promoción personal. Tipos motivacionales:

a) *Poder*. Se asocia a la motivación social de poder vinculada a la *necesidad de reputación, estatus o posición*. Se satisface ocupando posiciones de prestigio laboral, influyentes y de liderazgo.
b) *Logro*. Responde a la necesidad de demostrar *competencia* de acuerdo a criterios sociales de rendimiento. Refleja la necesidad de ejercitar las habilidades, necesidad que se satisface mediante la realización de tareas que resulten desafiantes pero asequibles.
c) *Hedonismo o necesidad hedónica*. Responde a la búsqueda de placer o gratificación sensorial para el organismo, asociada a valores de *placer y disfrute de la vida*. Está relacionada con una visión benevolente del mundo y una visión de confianza en los otros (creer que, a pesar de todo, las personas son buenas y que se puede contar con ellas).

Objetivo general: Apertura al cambio. Tipos motivacionales:

a) *Estimulación.* Valor vinculado a la necesidad de exploración, necesidad que se relaciona con valores concernientes a vivir una vida variada y excitante, de apertura a experiencias nuevas y de reto en la vida.
b) *Auto-dirección.* Valor afín a la necesidad de control, auto-determinación y competencia, necesidad que se asocia a la *motivación intrínseca*, esto es, a emprender una actividad por decisión propia, por regulación interna y no externa, debido al interés y placer que la propia actividad ofrece al individuo, más allá de las recompensas sociales o materiales que pueda proporcionarle. Esta necesidad implica independencia de pensamiento y toma de decisión, creación y exploración, Responde a la necesidad de sostener una *visión eficaz del yo*.

FIGURA 1. EL MODELO TEÓRICO DE ESTRUCTURA DE TIPOS MOTIVACIONALES DE SCHWARTZ
Fuente: Zlobina, en Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004, p. 79.



CUADRO 1. TIPOS MOTIVACIONALES: NECESIDADES PSICOLÓGICAS (NP) Y MOTIVOS SOCIALES (MS) Y CRITERIOS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO

Valores de Schwartz	Necesidad Psicológica y/o Motivos Sociales	Criterios de bienestar psicológico
Universalismo Justicia social, igualdad, mundo en paz	NP de Justicia	Crecimiento personal Sentido de justicia
Benevolencia Bienestar gente próxima, ayuda	NP de gregarismo MS de Intimidad/Apego y de Afiliación	Mundo social es benevolente Inclusión/Exclusión social
Tradición *Respeto a las costumbres y la religión*	NP de Significado NP de Congruencia y Coherencia	**Control** **Mundo tiene sentido** No azar, controlable
Conformidad Autolimitación, obediente, disciplinado, honrar a padres y mayores	NP de Gregarismo MS de Afiliación	Inclusión/Exclusión social
Seguridad Familiar y social, armonía, orden social	NP de Seguridad *Visión con propósito y metas del yo*	**Control** Crecimiento personal y Yo Propósito
Poder Posición y prestigio social, riqueza	NP de Auto-estima y Auto-enaltecimiento *MS de poder*	Yo bueno o auto-estima Yo moral, digno
Logro Éxito, ambición, capaz	NP de Control y Auto-eficacia	Auto-control Yo
Hedonismo Placer, disfrutar de la vida	NP de Hedonismo *Visión con propósito y metas del yo*	Crecimiento personal y Yo Propósito
Estimulación Vida variada, excitante, desafíos	NP de Crecimiento y Desarrollo	Yo motivado y propósito Crecimiento personal y contribución social
Auto-dirección Autodeterminación, creatividad, independencia, libertad, curiosidad	NP de Competencia y Autodeterminación	Autonomía Auto-control y Yo motivado y propósito

Intereses individualistas y colectivistas

El modelo de valores postulado por Schwartz plantea además la asociación de los 10 valores o tipos motivacionales con los intereses individualistas y/o colectivistas:

1) Valores Individualistas: Jerárquicos (como Poder y Logro), Hedonismo, Estimulación, y Autodirección.
2) Valores Colectivistas: Benevolencia, Tradición y Conformidad.
3) Valores Mixtos: Seguridad y Universalismo.

Valores de Schwartz y su relación con las dimensiones de Hofstede

Los valores culturales en cuanto principios que guían la vida tienen un valor motivacional, es decir, orientan la conducta. Los fines u objetivos motivacionales según la escala de Schwartz, que se ha aplicado en más de 80 países y tiene una fuerte validez estructural y de criterio, que se pueden vincular a las dimensiones encontradas por Hofstede (2001) en sus estudios empíricos, son los siguientes:

a) Vinculados a jerarquía: 1) Poder: búsqueda de posición y prestigio social (poder social autoridad, riqueza); 2) Logro: perseguir el éxito personal (ser exitoso, ambicioso, tener influencia);
b) Vinculados a colectivismo y jerarquía: 3) Tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres culturales (respeto por las tradiciones, devoto, moderado); 4) Conformidad: limitar conductas que puedan violar expectativas y normas sociales (obediente, educado, disciplinado, honra a padres y mayores);
c) Vinculados a individualismo y masculinidad cultural: 5) Hedonismo o gratificación personal (placer, disfrutar de la vida); 6) Estimulación: novedad y excitación en la vida (atrevido, vida excitante); y 7) Auto dirección; independencia de acción y pensamiento (independiente, elige sus propias metas);
d) Vinculado a cooperación o feminidad cultural y colectivismo: 8) Benevolencia: preocupación por el bienestar del endo-grupo (ayuda y perdona a los demás, leal, responsable)
e) Vinculado a colectivismo y evitación de la incertidumbre: 9) Seguridad: búsqueda de seguridad, armonía y estabilidad en el mundo social (orden social, seguridad de la familia y nacional, limpio). Finalmente, Schwartz plantea que el anterior tipo motivacional y el universalismo (tolerancia y bienestar de toda la gente y la naturaleza, asociado a justicia e igualdad social, sabiduría, mundo en paz) son valores genéricos, no asociados a dimensiones culturales especificas (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

Por otro lado, el motivo de **seguridad** concuerda con los ***valores de tipo materialista*** (Inglehart, Basañez, Díez-Medrano, Halman y Luijkx, 2004), que priman la seguridad y el crecimiento económico predominantes en sociedades colectivistas de medio y bajo desarrollo socioeconómico. Por otro lado, los valores universales, en la medida en que priman las relaciones igualitarias, son menos frecuentes en sociedades jerárquicas colectivistas que valoran la distancia y respeto ante la autoridad (Basabe y Ros, 2005). De acuerdo a lo anterior, desde nuestro punto de vista podrían clasificarse los valores de Schwartz del siguiente modo:

1) Valores Individualistas: universalismo, hedonismo, estimulación y autodirección.
2) Valores Colectivistas: tradición y conformidad, seguridad.

3) Valores Jerárquicos: poder, logro.

VALORES EN EL ÁMBITO SOCIO-POLÍTICO

El modelo de valores personales propuesto por Schwartz presenta cierta convergencia con la dimensión de valores **materialistas *versus* postmaterialistas** de Inglehart et al. (2004). Los valores *materialistas* surgirían de experiencias de inseguridad y pondrían énfasis en el orden social y la estabilidad. Los valores materialistas podrían enlazarse por tanto con los tipos motivacionales de *seguridad y poder*. Por otro lado, los valores *postmaterialistas* enfatizan la libertad individual, la participación ciudadana, la igualdad y la preocupación por el medio ambiente, que, en términos de Schwartz, se referirían a los valores de *universalismo* (igualdad) y *autodirección* (libertad personal).

Schwartz plantea que los valores de auto-trascendencia (benevolencia y, sobre todo, universalismo) se vinculan con una mayor preocupación por los aspectos sociales, en tanto que orientan la atención a las necesidades de los demás y la solidaridad. Otros valores como el poder, el logro y el hedonismo, se focalizarían en cambio en el propio interés y en las preocupaciones *micro*, en las propias y en las de los cercanos.

VALORES EN LAS RELACIONES INTERGRUPALES

La teoría de la congruencia de creencias en relación al prejuicio se utiliza para analizar la percepción de similitud intergrupal entre valores y las relaciones con los exogrupos. Desde esta perspectiva, el conflicto intergrupal estará mediado por la diferencia percibida en valores (distancia cultural), es decir, cuando se percibe al exogrupo como una amenaza para los valores básicos del propio grupo se extreman las diferencias entre valores que se viven como incompatibles. En este sentido, la ausencia de valores universalistas (igualdad social) y de benevolencia hacia el exogrupo, valores que afirman la solidaridad social y el cuidado de los demás, se postula como crucial para la deshumanización de los exogrupos, expresión de lo que se denomina *racismo simbólico* y *racismo moderno* (Martínez, Paterna y Gouveia, 2006; Vala, Pereira y Ramos, 2006). La teoría de *Pettigrew* sobre el prejuicio sutil define que un elemento central del prejuicio latente es la «exageración de las diferencias culturales entre grupos», de manera que se percibe al otro como una fuente potencial de amenaza para los propios valores y se inscriben las relaciones intergrupales en un marco de objetivos incompatibles (Morales, 2007, p.595).

Algunos autores defienden (Vala, Lopes, Lima y Brito, 2002), que la exageración

de las diferencias culturales se convierte en una forma de justificar la supuesta inferioridad de las minorías étnicas, considerando a las *otras culturas* como categorías inferiores a la propia, y por tanto menos *humanas*. La **deshumanización** de los exogrupos es una forma de prejuicio que niega que el otro sea capaz de experimentar la variedad de sentimientos y emociones que se cree viven las personales el propio grupo.

Por otro lado, se postula que los valores de conservación correlacionarán negativamente con el contacto intergrupal. El contacto implica exponerse a tradiciones y costumbres diferentes, lo que puede percibirse como una amenaza en aquellas personas y grupos que comparten fuertes valores tradicionales y alta conformidad, y en aquellos miembros que perciben a los exogrupos y minorías como una amenaza para la seguridad y el orden social. Por el contrario, los valores de apertura al cambio (estimulación y autodirección) se relacionarán con un mayor contacto, dado que este se apreciará como una forma de exploración estimulante, así como de aprendizaje y crecimiento personal. Sin embargo, los estudios en varios países no han confirmado la asociación entre valores individualistas y menor prejuicio. Lo que sí se ha encontrado es que el prejuicio se relaciona negativamente con los valores de igualdad y baja distancia jerárquica o de trascendencia del yo, y el acuerdo con valores de Promoción Personal y creencias de dominación (Ramos de Oliveira, 2009; Techio, 2008).

Desde esta perspectiva se puede postular que los valores sociales universalistas, que enfatizan el sentido de justicia e igualdad social universal, deberían relacionarse con las actitudes favorables hacia el exogrupo (tanto por parte de las mayorías como de las minorías). La relación con los valores de benevolencia sería más débil o nula en cuanto estos valores se limitan al cuidado de los otros cercanos y del endogrupo.

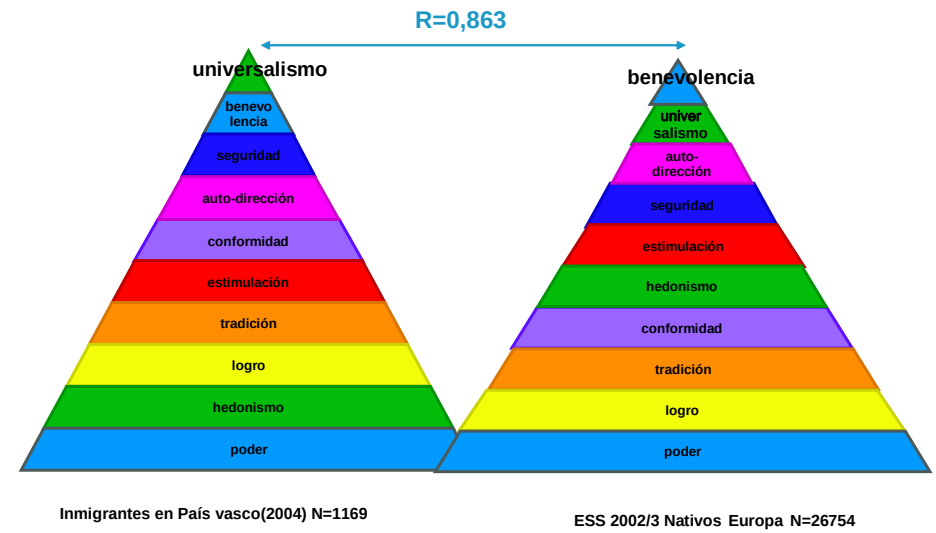
INCLUSIÓN MORAL Y EXCLUSIÓN MORAL: UNIVERSALISMO Y BENEVOLENCIA

Los valores de autotrascendencia (universalismo y benevolencia) que representan la importancia otorgada a vivir en un mundo en paz, el deseo de igualdad y justicia social para todos junto a buscar el bienestar de las personas cercanas ocupan siempre los primeros puestos en la jerarquía de valores encontrada en distintos países. Existe una jerarquía pan-cultural compartida por las personas de distintas sociedades y culturas. Esta jerarquía se basa en el rango de importancia que se otorga a los distintos valores en 13 muestras representativas o cuasi-representativas[1] y más de 100 muestras de estudiantes y profesores de 56 naciones (Schwartz y Bardi, 2001), y también se ha constatado en muestras representativas de la UE y tanto en personas nacidas en el país como en inmigrantes (el acuerdo entre dichas jerarquías de valores es alto, Rho>0,80,

[1] Estas muestras corresponden a Australia, Chile, China-Shanghai, Japón-Osaka, Sudáfrica-blancos, y Europa -Alemania, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Rusia-Moscú-, Israel-Jerusalén.

apoyando parcialmente la hipótesis de la universalidad en las jerarquías de valores [Basabe, Páez, Aierdi y Jiménez-Aristizabal, 2009]).

FIGURA 2. JERARQUÍA DE VALORES EN LA UE: NATIVOS VERSUS INMIGRANTES



Sin embargo, como matiza Schwartz (2007), dicha jerarquía no permite discernir entre tipos de auto-trascendencia y universalismo porque cabría distinguir entre un *Universalismo-Particularista-Exclusión Moral* y un *Universalismo de Inclusión Moral.* El primero es universalismo endogrupal, para las personas cercanas en las que se defiende el bienestar particularista, de la comunidad, el otro es universalista porque todo ciudadano es incluido como sujeto de derecho, es por tanto institucional o social y supone que se acepta la inclusión de los miembros de los exogrupos. Puede postularse que en las culturas igualitaristas (femeninas y de baja distancia jerárquica en términos de Hofstede, 2001) la *inclusión social* como valor que acepta el bienestar para todos/as, se relacione con el igualitarismo cultural. Schwartz (2007) analiza indicadores de inclusión moral en 66 sociedades poniendo en relación su grado de de democratización (libertades civiles, libertad de expresión, prensa y reunión, derechos políticos, derecho al voto, a ser elegido) con el igualitarismo cultural (énfasis normativo en trascender los propios intereses en favor del compromiso voluntario para promover el cuidado de los otros), frente a un particularismo (con un énfasis normativo, en mantener el *status quo*, la solidaridad endogrupal y el orden tradicional). En las sociedades con

altos valores culturales igualitarios los valores universalistas configuran una región espacial separada de otros valores morales, y la inclusión moral se asocia a más acuerdo con valores culturales igualitarios, menor particularismo y mayor grado de democratización.

Un estudio de Cohrs, Moschner, Maes y Kielmann (2005) que analizaba las actitudes militaristas en estudiantes mostraba que estas se relacionan con un conjunto de valores: menor importancia otorgada a la auto-trascendencia (universalismo y benevolencia) y mayor valor de la auto-promoción, representada por los motivos de poder y logro, y los valores conservacionistas de seguridad y conformidad. Este patrón no dependía del tipo de instrumento empleado para medir los valores (cualquiera de las dos versiones de los valores personales de Schwartz: SVS o PVQ), y se daba para las diversas actitudes específicas evaluadas, ya fueran las actitudes hacia la guerra de Kosovo, de Afganistán o de Irak. Asimismo el universalismo (que se define por el deseo de igualdad social y de vivir en un mundo en paz) se relacionaba con más fuerza con las actitudes anti-militaristas, seguido por los valores de seguridad y poder que se relacionan negativamente. Este, y otros estudios, confirman que una actitud favorable a la violencia colectiva y a la guerra se apoya en valores jerárquicos y de promoción del yo, asociados a creencias de dominación, y en valores conservacionistas o colectivistas, vinculados generalmente a creencias conservadoras (Cohrs et al., 2005).

CORRELATOS CULTURALES DE LA VIOLENCIA COLECTIVA

Cultura de paz

La cultura de paz, tal y como la define de Rivera et al. (2007, véase también en este libro) es un concepto holístico «un mosaico de identidades, actitudes, valores, creencias, y patrones institucionales que hacen que la gente viva cuidándose mutuamente, compartiendo los recursos, y viviendo creativamente las diferencias (Boulding, 2000, citado en de Rivera, 2004).

Además, el **concepto de cultura de paz** es opuesto al de cultura de la guerra. Por ejemplo, los estudios que analizan la relación entre diversos índices sociales, económicos y políticos por países encuentran que allí donde hay un mayor respeto hacia los derechos humanos y mayor igualdad de género también se producen menores índices de violencia interna y más acuerdo con actitudes tolerantes hacia las minorías (de Rivera, Kurrien y Olsen, 2007).

Los indicadores de violencia colectiva suministrados por diversas agencias internacionales, estudios y encuestas por países (Hofstede, 2001; Encuesta Mundial de valores WVS 1995-2000, en Inglehart, et al., 2004; Schwartz, 1994; así como otras serie de índices socio-culturales: Basabe y Valencia, 2007) muestran algunos resultados importantes que pasaremos a comentar a continuación. Dichos estudios ponen de manifiesto la relación entre desarrollo social, político y cultura de paz. Por ejemplo, el estudio de factores como la cantidad de personas desplazadas, un mayor número de refugiados provenientes de países pobres, países con culturas colectivistas jerárquicas y donde hay una fuerte presencia de actitudes tradicionales-autoritarias, ha mostrado que también en dichos países están más presentes las actitudes favorables hacia la guerra. Todo ello pone de relieve la importancia que la democratización política tiene sobre el bienestar y la paz social. Por otro lado, uno de los factores más relevantes vinculados con el bienestar subjetivo de las personas, y con un clima social positivo es el componente «cuidado: tolerancia-educación-igualdad» que se compone de un conjunto de actitudes favorables hacia la aceptación de los refugiados, que prima los gastos sociales en educación y la igualdad de género. En los países en donde este índice es mayor también existe un mayor bienestar en las personas y más transparencia política (índice TI de 1998, Basabe y Valencia, 2007).

La cultura de paz va a depender de un conjunto de factores socio-estructurales, políticos y culturales como son:

1. Educación en la resolución pacífica de los conflictos
2. Desarrollo sostenible (disminuir las diferencias sociales y económicas entre países y el interior de cada país). Desarrollo social (liberal para de Rivera, et al. 2007)
3. Respeto de los Derechos Humanos
4. Igualdad de género
5. Participación política
6. Actitudes de aceptación hacia las minorías (tolerancia y solidaridad social)
7. Libre circulación de la información y libertad de expresión
8. Paz internacional y seguridad
9. Promoción de los valores: cooperación, cuidado mutuo.

Sobre la importancia relativa de los factores estructurales *versus* culturales en el desarrollo de una cultura de paz en los distintos países del mundo hay que subrayar el nivel de desarrollo social. La armonía es el deseo de vivir en un mundo en paz, respetando y protegiendo la naturaleza y el medio ambiente, mientras que los valores de dominio (ambición, éxito, competencia) se orientan a cambiar el medio social y natural para lograr los fines del grupo e individuales. Como muestran Fischer y Hanke (2009) los valores de armonía (y por el contrario de dominio de Schwartz) adquieren importancia una vez que las necesidades básicas están cubiertas, es decir, dentro de los países desarrollados ahí donde dichos valores son más fuertes también las sociedades son más pacíficas (hay menores índices de violencia, y la relación entre valores de armonía e índices de pacifismo es mucho más intensa en los países con un alto índice de desarrollo humano, IDH, que en países con bajo IDH). Por ejemplo en países como

Nigeria, Zimbabwe, India, Ghana, Namibia, Indonesia, Egipto, y Bolivia los valores de armonía no se asocian con el índice GPI (Global Peace Indicators). Dicho índice se puede obtener en la siguiente dirección www.visionofhumanity.org. Para el año 2008 existen datos de 140 países y se basa en 24 indicadores de violencia interna del país y conflictos internacionales, medidas de seguridad social (por ejemplo personas desplazadas o tasas de criminalidad), medidas de militarización (gastos en armamento, acceso libre a armas, etc.).

Ello implica, por un lado, que si se quiere promover una cultura y educación por la paz en los países en vías de desarrollo habría que comenzar promoviendo el desarrollo social y disminuyendo las grandes diferencias sociales. Y por otro lado que en los países desarrollados hay que educar y promover una cultura basada en los valores de armonía, estilos de cooperación y cuidado mutuo.

Distancia jerárquica y valores autoritarios

Los valores jerárquicos están directa e inversamente relacionados con el pacifismo de una sociedad, pero sin embargo el grado en que una sociedad configura las relaciones entre individuo y grupo (individualismo o colectivismo) no se relaciona directamente con la paz sino que esta depende más bien del grado de desarrollo social (Fischer y Hanke, 2009).

Por tanto, los indicadores de violencia colectiva y las actitudes autoritarias suelen ir parejas. Por ejemplo, tomando un índice de violencia política interna, que se define por la cantidad de disturbios políticos y luchas armadas en la calle tanto a favor como en contra del Gobierno en 136 países entre los años 1948 y 1997, dicho índice correlacionaba con un mayor acuerdo con los valores culturales de «distancia jerárquica» de Hofstede (correlaciones r entre .37 y .51, entre 37 y 50 países —Hofstede, 2001, p. 517). Es decir, en ***culturas en las que la violencia colectiva es mayor también predominan valores de tipo autoritario o de distancia al poder***. Este síndrome consiste en mostrarse favorable al liderazgo autocrático y considerar que son justas las fuertes diferencias sociales y de poder entre grupos, en dar importancia a los valores de poder (dominio e influencia sobre otros), a la riqueza, el orden social, el respeto a la tradición y los ancianos (en sociedades gerontocráticas), estar de acuerdo con educar a los niños en la obediencia, la moderación, el autocontrol, la disciplina, estar muy preocupados por una buena imagen pública, la buena educación (modales) y la reciprocidad de favores —según los datos de Hofstede y Schwartz.

Knafo, Daniel y Khoury-Kassabri (2008) en un estudio acerca de los valores protectores de las conductas violentas (auto-informada) en jóvenes judíos y árabes, encontraron que los valores de poder correlacionan positivamente, y universalismo negativamente, con conductas violentas, y en las escuelas con altas tasas de conductas violentas dicha relación era más fuerte. Estos resultados son coherentes con los estudios antes descritos que encontraron que las actitudes pro-guerra son más fuertes en personas que comparten valores jerárquicos y de promoción del yo, creencias de dominación (véase más abajo), valores conservacionistas o colectivistas, y creencias conservadoras (véase más abajo) (Cohrs et al., 2005).

Si bien puede ser cierto que los valores faciliten la violencia colectiva, también es posible que la ***violencia colectiva pueda inducir cambios socioculturales hacia un mayor autoritarismo***. Por ejemplo, los grupos que enfrentan situaciones de fuerte amenaza, peligro y estrés, como los combatientes en guerras, presentan un fuerte conformismo, seguimiento de los líderes, rechazo de la discusión y de los actos desviantes (Crenshaw, 2004). Por ejemplo, en los Estados Unidos, en años de alta inestabilidad sociopolítica se reforzó el apoyo a los políticos conservadores, a las creencias racistas, se produjo un incremento en la tasa de agresiones antisemitas y en el apoyo a medidas más represivas (Dotty, Peterson y Winter, 2004, citado en Páez, 2004). Altemeyer (2004a, 2004b) mostró que cuando se sitúa a las personas ante escenarios de declive social y fuerte conflicto en su sociedad aumentan las actitudes autoritarias.

En un contexto más cercano las respuestas ante el atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid ilustra *solo parcialmente* este efecto. Los estudiantes a los que se pidió que respondieran el cuestionario de valores de Schwartz (en el momento del atentado y con posterioridad al cabo de 8 semanas) aumentaron ligeramente los valores de colectivismo jerárquico (la seguridad y el poder); la seguridad (y no el poder) y la percepción de amenaza se asociaron a evitar el contacto ante el grupo de árabes y musulmanes, aunque no se manifestaron conductas discriminatorias y no se obtuvieron evidencias claras de un mayor autoritarismo (Techio y Calderón, 2005).

En otro contexto, las encuestas, con muestras representativas en EE.UU. han confirmado que después de actos de violencia colectiva la opinión pública manifiesta un mayor acuerdo con limitar las libertades civiles para luchar contra el terrorismo. El acuerdo con esta afirmación era del 49% en 1995, después del ataque de cristianos fundamentalistas de derecha contra un edificio del Gobierno de EEUU en Oklahoma, se reducía al 29% en 1997 (un año en que la percepción de probables ataques terroristas era baja) y aumentaba al 68% después de los ataques del 11 de septiembre de 2003. Las actitudes de intolerancia aumentaban en especial cuando la amenaza personal percibida se incrementaba. (Skitka, Bauman y Mullen, 2004).

Este efecto de la amenaza percibida sobre el apoyo a actitudes racistas, intolerantes y punitivas no es igual en todas las personas, sino que es más probable que se produzca en las que de antemano comparten valores autoritarios. Es decir, se da una interacción entre las situaciones y percepciones de amenaza social y los valores autoritarios de las personas, que refuerzan las creencias culturales jerárquicas. En síntesis, después de sufrir o al percibir la amenaza de violencia colectiva es más probable que las personas refuercen las creencias autoritarias y los valores colectivistas jerárquicos y aumenten la intolerancia hacia exogrupos (Skitka et al., 2004). Ahora bien, estos efec-

tos no se dan siempre, como muestran los estudios en España sobre el 11-M y probablemente en parte dependen del punto de origen de la cultura en cuestión.

Masculinidad, dominio, y culturas del honor

Las culturas masculinas en términos de Hofstede (2001) valoran «el honor, la competición y la dureza, y al mismo tiempo se caracterizan por tener mayores índices de violencia colectiva». Por ejemplo, la puntuación de masculinidad de Hofstede se asociaba a la violencia y maltrato familiar: $r(63)=.38$, $p<.01$; maltrato familiar hacia las mujeres: $r(17)=.41$, p•.05. La masculinidad cultural definida por Hofstede converge con los valores colectivos de dominio de Schwartz, en donde se refuerza la independencia, la ambición, el éxito social y el riesgo, y ya se ha visto que los valores de dominio estaban más presentes en aquellos países donde el índice de pacifismo GPI era bajo (Fischer y Hanke, 2009). Por lo tanto, aquellas sociedades donde es relevante y significativa la violencia social y colectiva son también culturas que valoran el honor, la competición y la dureza.

Evitación de la incertidumbre y violencia colectiva

Las sociedades con mayores índices de violencia colectiva tienden a compartir valores de evitación de la incertidumbre (el grado de relación entre ambos índices era $r=.44$ $p<.05$ en 37 países, Hofstede, 2001, p. 517). Las sociedades con un alto miedo a la incertidumbre también suelen tener índices altos de ansiedad y estrés social. Por ejemplo, los reclutas de la marina de los Estados Unidos puntuaban más alto en evitación de la incertidumbre, jerarquía y masculinidad que la mayoría de las puntuaciones medias que obtenían la mayor parte de los países analizados por Hofstede (2001).

Por otro lado, las amenazas percibidas y las guerras activan la ansiedad colectiva. Como muestra de ello, un estudio histórico con 18 naciones: en 1935 los países con mayores índices de ansiedad pertenecían al Eje nazi-fascista (Alemania, Austria, Italia y Japón); de 1935 a 1950 las naciones derrotadas, como las anteriores, aumentaron sus niveles de ansiedad, mientras que las nueve naciones, ni derrotadas ni ocupadas, disminuyeron su nivel de ansiedad (Hofstede, 2001).

Con datos más recientes, el estudio de Fontaine, Poortinga, Delbeke y Schwartz (2008) analizaba los valores personales (utilizando la escala SVS) y el índice de Desarrollo Social (compuesto por indicadores de diversidad ocupacional, descentralización política, desempeño económico, nivel educativo, esperanza de vida, servicios sanitarios, bajo crecimiento poblacional). Se encontraba que cuanto mayor era el nivel de desarrollo social (SDI) de un país mayor contraste se producía entre los valores de

protección y los de crecimiento, siendo la autoprotección una expresión de la ansiedad y estando compuesta por los valores de seguridad, poder, logro, conformidad y tradición; y el crecimiento o auto-expansión con baja ansiedad, estando formado esta por los valores: autodirección, universalismo («un mundo en paz»), benevolencia, estimulación, hedonismo.

Violencia Colectiva, Ansiedad, Evitación de la Incertidumbre y Manejo del Terror Existencial

Los rituales sociales se pueden concebir como una forma de afrontar lo incierto, y regular el caos de la vida social y el mundo. La incertidumbre, el no saber qué probabilidades se tiene de sobrevivir y controlar una situación, crea una ansiedad extrema y la necesidad de regularla. La tecnología, la ley y los rituales religiosos e ideológicos son formas de afrontar la incertidumbre de la vida. Las creencias, valores y ritos culturales son formas de manejar, de minimizar y regular, este terror existencial a la muerte. Los hechos de violencia colectiva nos confrontan con la muerte, y varios estudios (Solomon, Greenberg y Pyszczynski, 1991) han mostrado que las personas a las que se les ha hecho pensar sobre la propia muerte (al escribir un ensayo breve sobre la muerte y constatar las emociones que despierta pensar en ella):

a) Tienden a *reaccionar más negativamente ante personas que transgreden normas morales* dominantes en la cultura (rechazan a los que se desvían de las normas). Cuando se castiga al desviante se refuerza la identificación y cohesión del grupo: por lo que podemos pensar que en situaciones de saliencia de la mortalidad, como la que provoca la violencia colectiva, el público y no solo las víctimas, tenderán a reforzar la intolerancia y apoyar el castigo a las personas que se perciben como cuestionando normas morales.
b) Aumentan su valoración y *simpatía por las personas que comparten su punto de vista*: por ejemplo, según un estudio provoca el aumento de la evaluación positiva de personas que emiten opiniones favorables sobre EEUU y refuerza la evaluación negativa de personas que dan opiniones críticas sobre EEUU. Otros estudios confirman que se refuerza el favoritismo hacia su propio grupo (p. e. cristianos evalúan mejor a cristianos) y el prejuicio y hostilidad hacia otros grupos (cristianos evalúan peor a judíos) —es decir, refuerza el etnocentrismo y rechazo intergrupal.
c) Estas tendencias son más fuertes en las personas con fuertes *valores autoritarios*. En un estudio, las personas tenían que evaluar a sujetos con opiniones similares o diferentes de las propias. Las personas a la que se les hizo saliente su mortalidad, en comparación con un grupo control, evaluaron peor a la per-

sona con opiniones diferentes —esto ocurrió sobre todo en sujetos que compartían valores autoritarios. En otro estudio, sujetos conservadores, con puntuaciones altas en autoritarismo, y sujetos «liberales», con puntuaciones bajas, contestaban un cuestionario sobre la muerte (grupo de saliencia de la mortalidad) o contestaban un cuestionario sobre la televisión (grupo control). En los sujetos autoritarios, la saliencia de la mortalidad llevó a una mejor evaluación de las personas que compartían sus puntos de vista políticas (M=37,6) y una peor evaluación de aquellos con una opinión política diferente (M= 15,7), mientras que esto ocurría de forma moderada en personas autoritarias que no tenían saliente la mortalidad (M=33,1 para persona de opinión similar y M=18,98 para persona con opinión diferente). En cambio, para los bajos en autoritarismo, la saliencia de la mortalidad no producía cambios sustanciales en su evaluación de personas con opiniones similares o diferentes (Solomon et al., 1991).

Por lo tanto, desde la perspectiva del manejo del terror, la amenaza y realidad de la violencia colectiva, mediante la saliencia de la mortalidad, va a reforzar el apego a los valores culturales, el rechazo y castigo de los desviantes y grupos externos, así como también reforzará la necesidad de participar en actividades y rituales que fomenten la autoestima. Probablemente la amenaza y realidad de la violencia colectiva también se asociará al refuerzo de valores de tipo jerárquico, de dureza y normativos, como la seguridad, el conformismo y el poder.

Los estudios de Laufer analizan los efectos patógenos (estrés post-traumático) pero también los efectos beneficiosos (crecimiento post-traumático) de la exposición a hechos de violencia colectiva en 3000 adolescentes en Israel. En estos trabajos se encuentra que los jóvenes más expuestos a la violencia colectiva informaban de mayores cambios positivos interpersonales (interpretables como un refuerzo de la solidaridad endogrupal y de los valores de benevolencia) y sociales (interpretables como el refuerzo de valores de seguridad, tradición y conformismo), en particular en un sentido de compromiso más fuerte con la ideología política y religiosa —véase también el capítulo sobre crecimiento post-traumático en este libro (Laufer y Solomon, 2006).

Por lo tanto, si bien puede ser cierto que compartir creencias religiosas y políticas permite afrontar con más éxito la violencia colectiva, también puede ser que se asocie a posiciones de mantenimiento y exacerbación del conflicto.

ACTITUDES DE SUMISIÓN A LA AUTORIDAD, DOMINANCIA SOCIAL Y VIOLENCIA COLECTIVA

Se han diferenciado dos tipos de creencias autoritarias:

a) Autoritarismo conservador sumiso y obediente. Se caracterizaría por: a) obediencia a la autoridad, b) hostilidad y castigo hacia quien designe la autoridad merecedora del mismo, c) convencionalismo (adhesión a normas y castigos a desviantes). Dichas creencias se asocian a la necesidad de seguridad y al conformismo (en términos de Schwartz), y a una visión amenazante del mundo.

El prejuicio en el caso de los autoritarios emerge de esta visión amenazante del mundo social, asociada al miedo y la ansiedad, y está motivada por la necesidad de recuperar el control y la seguridad. Estas personas, ante una situación amenazante, van a menospreciar a los exogrupos, y estar de acuerdo con el ejercicio de la violencia colectiva contra ellos (Duckitt y Fisher, 2003).

b) Autoritarismo de dominancia social: son creencias que valoran la dominación entre grupos (valores masculinos jerárquicos), «creen que algunos grupos deben dominar y que hay que mantener en orden a los subordinados», comparten una visión competitiva del mundo, que se opondría a una visión igualitaria.

El autoritarismo de derechas (medida RWA) se configura por valores de conservación (y necesidad de seguridad) opuestos a la apertura al cambio y la experiencia. Mientras que el autoritarismo de dominancia social (SDO) se asocia a a valores de autopromoción personal y se opone a los valores de auto-trascendencia e igualdad social. Se produce una fuerte relación entre conservación y más RWA. Además, el autoritarismo de derechas (RWA) y la orientación de dominancia social (SDO) son los determinantes más importantes de las actitudes hacia la guerra (Cohrs, et al., 2005; Duckitt, 2001).

Ambos tipos de creencias autoritarias serán más comunes en aquellas personas que apoyan y legitiman las formas violentas de resolver los conflictos sociales.

La Orientación de Dominancia Social muestra el grado en que las personas defienden diversas formas de desigualdad social: clasismo, racismo, sexismo, religiosas, etc. En este sentido, se ha encontrado que hay una fuerte correlación entre el SDO, las ideologías racistas y los valores políticos conservadores.

Halloran (2007) encuentra que los valores de igualitarismo constituyen el mayor predictor de las actitudes de los australianos hacia la reconciliación con los indígenas australianos y, en especial cuando la identidad australiana es saliente, además son importantes el alto universalismo y la baja conformidad. En un segundo estudio observan que la orientación de dominancia social (SDO), importancia dada a la desigualdad social grupal, correlacionaba negativamente con las actitudes hacia la reconciliación. En concreto, la mayor culpa colectiva, la menor dominancia social, y el mayor afecto positivo correlaciona con actitudes favorables a la reconciliación (controlando edad, sexo, educación y afecto negativo).

CONCLUSIONES: CORRELATOS CULTURALES DE LA VIOLENCIA COLECTIVA Y CULTURA DE PAZ

Los índices de violencia colectiva van a provocar un cuestionamiento y reordenamiento en los valores culturales. La violencia colectiva se va asociar a conjuntos de valores culturales de jerarquía o autoritarios, de poder, de dureza, competición y machistas, así como de rechazo de lo diferente y énfasis en las normas que intentan controlar la incertidumbre. Estos valores son tanto antecedentes que facilitan la violencia colectiva, como efectos de contextos en los que predominan las amenazas, la ansiedad y la violencia colectiva. Probablemente la amenaza y la realidad de la violencia colectiva también se asociará al refuerzo de valores de tipo jerárquico, de dureza y normativos, como la seguridad, el conformismo y el poder.

Personas que comparten creencias de sumisión a la autoridad, etnocéntricos y de rechazo a los desviantes, tanto en situaciones de amenaza social como de saliencia de la mortalidad, van a mostrar actitudes más favorables a acciones agresivas contra exogrupos diferentes.

La violencia colectiva, mediante la saliencia de la mortalidad que induce, va a reforzar el apego a los valores culturales y el rechazo y castigo de los desviantes y grupos externos, así como reforzará la necesidad de participar en actividades y rituales que refuercen la autoestima. Estos efectos son más fuertes en personas con valores jerárquicos o autoritarios.

En contextos sociales de apoyo, las personas más expuestas a la violencia colectiva van a informar de cambios positivos interpersonales (refuerzo de la solidaridad endogrupal y de los valores de benevolencia) y sociales (refuerzo de valores de seguridad, tradición y conformismo), en particular de un sentido de compromiso más fuerte con la ideología política y religiosa.

La cultura de paz va a depender de un conjunto de factores socio-estructurales, políticos y culturales como:

1. Educación en la resolución pacífica de los conflictos
2. Desarrollo sostenible (disminuir las diferencias sociales y económicas entre países y el interior de cada país) y desarrollo social (de corte liberal para de Rivera et al. 2007)
3. Respecto de los Derechos Humanos
4. Igualdad de género
5. Participación política
6. Actitudes de aceptación hacia las minorías (tolerancia y solidaridad social)
7. Libre circulación de la información y libertad de expresión
8. Paz internacional y seguridad

9. Promoción de los valores: cooperación, cuidado mutuo.

Un buen ejercicio para analizar la relación entre cultura-desarrollo social en el mundo puede hacerse con los datos procedentes de distintas fuentes donde se describe la posición de cada país en el mundo, que ilustra las diferencias entre los países y las culturas. Podría tomarse los datos del índice GPI, los factores definidos por de Rivera, y los datos culturales procedentes de Hofstede, Schwartz, Inlgehart, que ha sido recopilados en diversos artículos. Estos datos pueden obtenerse en www.visionofhumanity.org, o en la web del grupo de investigación en psicología: http://www.ehu.es/pswparod/articulos.asp

Complementariamente, una autoaplicación de la escala de valores personales de Schwartz, en su versión PVQ-40 o PVQ-21, que se adjunta seguidamente, permite comprender más en profundidad la escala de valores personales, analizar las diferencias por generación y comprender mejor los correlatos de cultura de paz y de la violencia colectiva aquí explicados.

Instrumentos. Escala Perfil de Valores Personales PVQ de Schwartz

La Escala PVQ de Schwartz se compone de 40 ítems, se pide a la persona que evalúe cuánto se parece a la persona que se describe en las frases que se indican (véase a continuación formato de respuesta). Para obtener las puntuaciones en los 10 tipos de motivaciones y las subsiguientes dimensiones se suman y promedian por el número de ítems que compone cada dimensión. Más abajo en la tabla adjunta puede verse las agrupaciones correspondientes. Para interpretar las puntuaciones debe considerarse el rango de importancia establecido en función de las puntuaciones medias obtenidas en los 10 tipos motivacionales, lo sustancial es establecer dicha jerarquía ya que lo relevante es conocer las prioridades que cada persona establece en sus motivaciones básicas (todas ellas son importantes y necesarias para el desarrollo personal). Dicha prioridad o jerarquía va a depender de la etapa del ciclo vital, del género, la cultura y la generación de socialización de la persona.

TABLA 1. PUNTUACIONES MEDIAS EN VALORES DE SCHWARTZ EN LA UE, ESPAÑA Y CAPV (COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO)

VALORES	ESS Europeos	ESS Jóvenes	ESS Inmigrantes	ESS España	CAPV Jóvenes	CAPV Inmigrantes
Universalismo	4,77	4,67	4,89	5,13	5,10	4,89
Benevolencia	4,85	4,84	4,92	5,19	5,33	4,81

Conformidad	3,93	3,76	4,04	4,23	2,87	4,21
Seguridad	4,52	4,44	4,64	4,93	3,49	4,78
Tradición	4,11	3,88	4,25	4,41	3,75	4,47
Auto-dirección	4,62	4,73	4,66	4,80	4,89	4,74
Estimulación	3,67	4,28	3,68	3,66	4,08	4,01
Hedonismo	4,08	4,62	4,03	4,20	4,89	4,24
Logro	3,93	4,34	4,01	3,69	3,30	4,02
Poder	3,41	3,69	3,50	3,34	2,31	3,18
Auto-trascendencia	4,81	4,76	4,91	5,16	5,22	4,85
Conservación	4,19	4,03	4,31	4,53	3,37	4,49
Apertura al cambio	4,13	4,55	4,12	4,23	4,62	4,33
Promoción del yo	3,67	4,02	3,76	3,52	2,80	3,60
Individualismo (1)	3,95	4,34	3,98	3,95	3,89	4,04
Colectivismo (1)	4,30	4,17	4,41	4,61	3,98	4,50
Mixto (1)	4,65	4,56	4,77	5,04	4,30	4,84
Individualismo (2)	4,29	4,59	4,32	4,46	4,74	4,48
Colectivismo (2)	4,36	4,24	4,47	4,70	3,93	4,50
Distancia de Poder (2)	3,67	4,02	3,76	3,52	2,80	3,60
Muestra	n=27849	n=3619	n=2514	n=1326	n=478	n=1101
Edad media: M (SD)	39,87 (11,89)	20,91 (1,75)	40,07 (11,11)	38,17 (11,37)	20,30 (1,40)	32,42 (8,97)
Rango de edad (años)	18 - 60	18 - 24	18 - 60	18 - 60	18 - 24	18 - 60
Distribución del sexo (% de mujeres)	53,4%	50,8%	54,5%	51,2%	88%	47,8%
Tiempo de residencia en el país de acogida	_	_	< 20 años	_	_	4,23 años

Nota: ESS — Encuesta Social Europea (2006); CAPV Inmigrantes — 2004; CAPV Jóvenes — 2004 — 2007; Instrumento: PVQ — 21 ítems; escala de respuesta de 1 — «nada» a 6 — «mucho».
(1) Agrupación según Schwartz; (2) Agrupación basada en Hofstede

Fuente: Bobowik, Basabe, Páez, Jiménez-Aristizabal y Bilbao, (2010)

TABLA 2. FIABILIDADES DE DIMENSIONES DE VALORES DE SCHWARTZ EN DISTINTAS MUESTRAS

	Cronbach α		
	Europa PVQ 21 n=28375	España PVQ 21 n=1321	País Vasco (estudiantes y padres n=820) PVQ 40
Auto-trascendencia	.71	.77	.81
Conservación	.71	.72	.78
Auto-promoción	.73	.72	.74

Apertura al cambio	.66	.65	.74
Individualismo (Schwartz)	.80	.79	.79
Collectivismo (Schwartz)	.65	.67	.70
Mixto (Schwartz)	.63	.68	.72

Fuente: Bobowik, Basabe, Páez, Jiménez-Aristizabal y Bilbao, (2010)

TABLA 3. VERSIONES DE LA ESCALA DE VALORES PERSONALES DE SCHWARTZ

PVQ40	PVQ 21	PVQ 13
1. Tener ideas nuevas y ser creativo/a es importante para él/ella. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	X	X
2. Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y comprar cosas caras.	X	
3. Piensa que es importante que a todas las personas del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.	X	X
4. Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace.	X	X
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.	X	X
6. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida. Siempre busca experimentar cosas nuevas.	X	
7. Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aun cuando nadie la esté observando.	X	
8. Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía intenta entenderlas.	X	X
9. Piensa que es importante no pedir más de lo que se tiene. Cree que las personas deben estar satisfechas con lo que tienen.		
10. Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras.	X	X
11. Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad de planear y elegir por sí mismo/a sus actividades.	X	X
12. Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar.	X	X
13. Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Le gusta impresionar a la gente.	X	
14. Es muy importante para él/ella la seguridad de su país. Piensa que el estado debe mantenerse alerta ante las amenazas internas y externas.	X	X
15. Le gusta arriesgarse. Anda siempre en busca de aventuras.	X**	

TABLA 3. VERSIONES DE LA ESCALA DE VALORES PERSONALES DE SCHWARTZ

16. Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.	X	
17. Para él/ella es importante mandar y decir a los demás lo que tienen que hacer. Desea que las personas hagan lo que les dice.	X**	X
18. Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	X	
19. Cree firmemente que las personas deben proteger la naturaleza. Para él/ella es importante cuidar el medio ambiente.	X	
20. Las creencias religiosas son importantes para él/ella. Trata firmemente de hacer lo que su religión le manda.		
21. Le importa que las cosas estén en orden y limpias. No le gusta en absoluto que las cosas estén hechas un lío.		
22. Cree que es importante interesarse en las cosas. Le gusta ser curioso/a y trata de entender toda clase de cosas.		
23. Cree que todos los habitantes de la Tierra deberían vivir en armonía. Para él/ella es importante promover la paz entre todos los grupos del mundo.		
24. Piensa que es importante ser ambicioso/a. Desea mostrar lo capaz que es.		
25. Cree que es mejor hacer las cosas de forma tradicional. Es importante para él conservar las costumbres que ha aprendido.	X	X
26. Disfrutar de los placeres de la vida es importante para él/ella. Le agrada «darse placeres/gustos».	X	
27. Es importante para él/ella atender a las necesidades de los demás. Trata de apoyar a quienes conoce.		
28. Cree que debe respetar siempre a sus padres y a las personas mayores. Para él/ella es importante ser obediente.		
29. Desea que todos sean tratados con justicia, incluso las personas a las que no conoce. Es importante proteger a los más débiles.		
30. Le gustan las sorpresas. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella.		
31. Tiene mucho cuidado de no enfermarse. Para él/ella es muy importante mantenerse sano/a.		
32. Progresar en la vida es importante para él/ella. Se esfuerza en ser mejor que otros.		
33. Para él/ella es importante perdonar a la gente que le ha hecho daño. Trata de ver lo bueno en ellos y no guardarles rencor.		
34. Es importante para él/ella ser independiente. Le gusta arreglárselas solo/a.		
35.Es importante para él/ella que haya un gobierno estable. Le preocupa que se mantenga el orden social.		
36. Es importante ser siempre amable con todo el mundo. Trata de no molestar o irritar nunca a los demás.		
37. Realmente desea disfrutar de la vida. Pasárselo bien es muy importante para él/ella.		
38. Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención.	X	
39. Siempre quiere ser él/ella el/la que toma las decisiones. Le gusta ser líder.		
40. Es importante adaptarse a la naturaleza e integrarse en ella. Cree que la gente no debería alterar el medio ambiente.		

PVQ40: versión original completa, adaptación española en Zlobina, 2004
PVQ21: versión ESS, 2002, 2006; Schwartz (2003)
PVQ13: versión reducida adaptada en Basabe *et al*., 2009 para inmigrantes
*** El ítem 15 y 17 difieren en la versión de PVQ21*:
15. Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella.
17. Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice.

TABLA 3. VERSIONES DE LA ESCALA DE VALORES PERSONALES DE SCHWARTZ

Composición de las dimensiones en el PVQ

Para obtener su perfil sume y promedie sus respuestas en los ítems del cuestionario, y ordene las puntuaciones de mayor a menor para ver su jerarquía de valores, puede compararla con la correspondiente a su grupo normativo (véase la tabla número 1)

TABLA 4. COMPOSICIÓN DE ÍNDICES MOTIVACIONALES Y VALORES (ESCALAS PVQ)

PVQ versión 40 ítems (véase escala más arriba)

Universalismo = (3 + 8 + 19 + 23 + 29 + 40) / 6
Benevolencia = (12 + 18 + 27 + 33) / 4
Conformidad = (7 + 16 + 36) / 3
Seguridad = (5+ 14 + 21 + 31 + 35) / 5
Tradición = (9 + 20 + 25 + 28 + 38) / 5
Auto-dirección= (1 + 11 + 22 + 34) / 4
Estimulación = (6 + 15 + 30) / 3
Hedonismo = (10 + 26 + 37) / 3
Logro = (4 + 13 + 24 + 32) / 4
Poder = (2 + 17 + 39) / 3

PVQ versión 21 ítems (véase escala más abajo)

Jerarquía y puntuaciones medias muestra jóvenes estudiantes en la CAPV

Universalismo = (3 + 8 + 19) / 3
Benevolencia = (12 + 18) / 2
Conformidad = (7 + 16) / 2
Seguridad = (5+ 14) / 2
Tradición = (9 + 20) / 2
Auto-dirección =(1 + 11) / 2
Estimulación = (6 + 15) / 2
Hedonismo = (10 + 21) / 3
Logro = (4 + 13) / 2
Poder = (2 + 17) / 2

Objetivos

Auto-trascendencia = (Universalismo + Benevolencia) / 2
Conservación = (Tradición + Conformidad + Seguridad) / 3
Apertura al cambio = (Auto-dirección + Estimulación + Hedonismo) / 3
Promoción del yo = (Logro + Poder) / 2

Intereses

Individualismo = (Auto-dirección + Estimulación + Hedonismo + Poder + Logro) / 5
Colectivismo = (Benevolencia + Tradición + Conformidad) / 3
Mixto (Colectivismo e Individualismo) = (Seguridad + Universalismo) / 2

Propuesta en base a valores Hofstede (2001):

Individualismo = (Auto-dirección + Estimulación + Hedonismo) / 3
Colectivismo = (Tradición + Conformidad + Seguridad) / 3
Distancia de Poder / Jerarquía = (Poder + Logro) / 2

Escala de Valores de 21 ítem

Anexo para aplicación directa y evaluación (The European Social Survey: PVQ.-21; Schwartz, 2003)

A continuación describimos brevemente a algunas personas. Por favor, lea cada descripción y piense hasta qué punto se parece o no se parece a usted cada una de esas personas. Ponga una «X» en la casilla de la derecha que muestre cuánto se parece a usted la persona descrita.

¿EN QUÉ GRADO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?

	Se parece mucho a mí	Se parece a mí	Se parece algo a mí	Se parece poco a mí	No se parece a mí	No se parece nada a mí
1) Tener ideas nuevas y ser creativo/a es importante para él/ella. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	6	5	4	3	2	1
2) Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	6	5	4	3	2	1
3) Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida	6	5	4	3	2	1
4) Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace	6	5	4	3	2	1
5) Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad	6	5	4	3	2	1
6) Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida	6	5	4	3	2	1
7) Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aun cuando nadie la esté observando	6	5	4	3	2	1
8) Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas	6	5	4	3	2	1
9) Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención	6	5	4	3	2	1
10) Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada «consentirse» a sí mismo/a	6	5	4	3	2	1
11) Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás	6	5	4	3	2	1
12) Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar	6	5	4	3	2	1
13) Para él/ella es importante ser una persona	6	5	4	3	2	1

¿EN QUÉ GRADO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?

	Se parece mucho a mí	Se parece a mí	Se parece algo a mí	Se parece poco a mí	No se parece a mí	No se parece nada a mí
muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros						
14) Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defender a sus ciudadanos	6	5	4	3	2	1
15) Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella	6	5	4	3	2	1
16) Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta	6	5	4	3	2	1
17) Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice	6	5	4	3	2	1
18) Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	6	5	4	3	2	1
19) Cree firmemente que las personas deben proteger la naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente	6	5	4	3	2	1
20) Las tradiciones son importante para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia	6	5	4	3	2	1
21) Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras	6	5	4	3	2	1

Forma de evaluación de las respuestas a PVQ21:

Explicación: para evaluar a un grupo o persona se puede comparar el perfil motivacional con las puntuaciones medias obtenidas en Europa (ESS, 2006). Así por ejemplo, si ha puntuado 3,41 en *poder* y este es el valor medio más bajo que ha obtenido significa que la persona o grupo da la menor importancia a dicho valor al igual que lo hace

la población europea. Si su puntuación es 5 en *Universalismo* (la media europea es de 4,78) y esta media es la mas alta de todas las otras, se puede concluir que valora algo más que la media el bienestar de la gente y de la naturaleza, pero en el rango o jerarquía de valores comparte el orden general —este es el 1º, o mejor puntuado de todos.

1ª) *Jerarquía*: una primera forma de evaluar a una persona o grupo es ver sus puntuaciones en cada valor en relación a los otros valores. Personas cuya media sitúen al poder en un rango u orden más alto del décimo y al logro en un rango superior al 7º u 8º valoran más la promoción personal. Lo mismo ocurrirá con personas o grupos que puntúen al universalismo y benevolencia por debajo del 1º y 2º rango —estos valores de Trascendencia del yo son los que reciben puntuaciones más altas en relación a los otros.

TABLA 5. ÍNDICES MOTIVACIONALES Y VALORES EN EUROPA

Tipos motivacionales	**Europa: Media y (bruta y percentiles)**	**Rango u orden**
Benevolencia	4,86 (9,73)	1º
Universalismo	4,78 (14,36)	2º
Conformidad	3,94 (7,89)	7º
Seguridad	4,54 (9,08)	4º
Tradición	4,13 (8,26)	5º
Auto-dirección	4,62 (9,25)	3º
Estimulación	3,67 (7,34)	9º
Hedonismo	4,01 (8,18)	6º
Logro	3,93 (7,84)	7º
Poder	3,41 (6,82)	10º
Objetivos		
Auto-trascendencia	4,83 (24,11, P_{25}=22 P_{75}=26)	1º
Conservación	4,21 (25,25, P_{25}=22 P_{75}=29)	2º
Apertura al cambio	4,13 (24,80, P_{25}=28 P_{75}=21)	3º
Promoción del yo	3,67 (14,67, P_{25}=17 P_{75}=12)	4º

Fuente: ESS — Encuesta Social Europea (2006) n=28.000, población de 18 a 60 años puntuaciones medidas directas.
Puntuaciones medias y brutas sin promediar P_{25}=percentil 25 P_{75}=percentil 75.

2ª) *Promedios por grupo de referencia*: una segunda forma es comparar las puntuaciones de la persona o grupo en relación a los promedio generales. Plantearemos los puntos de corte que sugieren las actitudes pro o anti-guerra, así como la asociación de los valores con las actitudes de prejuicio, creencias de dominación, conservadores, y con índices de bienestar subjetivo —puntuaciones colectivas altas en bienestar se asocian a una cultura de paz. Usaremos los totales y no las medias para facilitar un cálculo

rápido, así como los totales de los cuatro grandes objetivos de Schwartz.

Para *evaluar a una persona o grupo* se pueden usar como puntuaciones medias de referencia las obtenidas en la Encuesta Europea (ESS, 2006):

1. La puntuación en Europa en ***trascendencia del yo*** es de 24. Puntuaciones brutas • *26* en universalismo y benevolencia, se comparten fuertemente valores de trascendencia (justicia social, paz, cuidado y de pertenencia a un colectivo humano global). Estos valores se asocian a menor prejuicio intergrupal, menores creencias de dominación y a una actitud más negativa ante la guerra, y a mayor bienestar subjetivo. Puntuaciones brutas • *22* se asocian a actitudes pro-guerra, y a menor bienestar.
2. La puntuación en Europa en ***conservacionismo*** es de 25. Si se obtienen puntajes altos en tradición, conformidad y seguridad se comparten altos valores colectivistas, de lealtad a los grupos de pertenencia. Puntuaciones brutas • *29* se asocian a creencias conservadoras y una actitud pro-guerra, y se asocia ligeramente a mayor bienestar subjetivo. La tradición y seguridad refuerzan sobre todo el propósito en la vida y el sentido de continuidad del grupo (tradición).
1. La puntuación en Europa en ***apertura al cambio*** es 25. Si se obtienen puntajes altos, en hedonismo, estimulación y auto-dirección, se comparten valores individualistas expresivos e instrumentales, en los que se valora las relaciones libremente elegidas. Puntuaciones brutas • *28* en estos valores se asocian buen estado emocional (una balanza de afectos positiva) y los valores de autodirección y estimulación al bienestar psicológico —ya que estos valores refuerzan criterios de salud mental que inciden en la auto-realización personal, autonomía, creatividad, crecimiento personal, libertad y control del medio. Puntuaciones brutas < *21* son un factor de riesgo para el bienestar. Sin embargo, estos valores no tienen una asociación clara con actitud ante la guerra ni con el prejuicio.
1. La puntuación en Europa en ***promoción personal*** es 14. Si se obtienen puntajes altos en poder y logro, comparten valores jerárquicos de búsqueda de status y de competencia. Puntuaciones brutas • *17* se asocian a mayor prejuicio intergrupal, creencias de dominación y a una actitud más favorable ante la guerra. Estos valores no se asocian al bienestar (e inclusive fuertes valores de Poder se asocia a más estrés —ya que enfatiza la búsqueda de recompensas extrínsecas, el éxito y la competitividad).

BIBLIOGRAFÍA

ALTEMEYER, B. (2004a): «The other authoritarian personality.» En J. T. JOST y J. SIDANIUS (eds.): *Political Psychology (*pp.85-105). Nueva York: Psychology Press**.**

ALTEMEYER, B. (2004b): «Highly Dominating, Highly Authoritarian Personalities.» *The Journal of Social Psychology Volume 144*(4), 421-448.

BASABE, N., PÁEZ, D., AIERDI, X. y JIMÉNEZ-ARISTIZABAL, A. (2009): *Calidad de vida, bienestar subjetivo y salud: inmigrantes en la CAPV*. Zumaia: Ikuspegi- Observatorio Vasco de Inmigración. ISBN: 978-84-9860-215-9. Disponible en: http://www.ikuspegi.org/documentos/investigacion/es/3ikusgai_salud_inmigracion_ikuspegi.pdf

BOBOWIK, M., BASABE, N., PÁEZ, D., JIMÉNEZ, A. y BILBAO, M. A. (En prensa): «Personal Values and Subjective Well-Being among Europeans, Spanish natives and immigrants to Spain: does the culture matter?» *Journal of Happiness Studies*.

BASABE, N., PÁEZ, D., VALENCIA, J., RIMÉ, B., PENNEBAKER, J., DIENER, E. y GONZÁLEZ, J. L. (2000): «Sociocultural factors predicting subjective experience of emotion.» *Psicothema, 12*, 55-69.

BASABE, N. y ROS, M. (2005): «Cultural dimensions and social behaviour correlates: Individualism-Collectivism and Power Distance.» *International Review of Social Psychology, 18* (1/2), 189-224.

BASABE, N. y VALENCIA, J. (2007): «Culture of Peace: Socio-structural Dimensions, Cultural Values and Emotional Climate.» *Journal of Social Issues*, *63*(2), 405-19.

COHRS, J. C., MOSCHNER; B., MAES, J. y KIELMANN, S. (2005): «Personal Values and Attitudes Toward War.» *Journal of Peace Psychology, 11*(3), 293-312.

CRENSHAW, M. (2004): «The Psychology of political terrorism.» En. J. T. JOST y J. SIDANIUS (eds.). *Political Psychology*. (pp.411-431). Nueva York: Psychology Press.

DE RIVERA, J. (2004): «Introduction: Assessing Cultures of Peace.» *Journal of Peace and Conflict*. http://www.prio.no(jpr/datasets.asp

DE RIVERA, J. KURRIEN, R. y OLSEN, N. (2007): «The Emotional Climate of Nations and their Culture of Peace.» *Journal of Social Issues*, *63*(2), 255-272.

DUCKITT, J. (2001): «A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice.» En M. P. ZANNA (ed.): *Advances in experimental social psychology 33,* 41-113. San Diego, CA: Academic Press.

DUCKITT, J. y FISHER, K. (2003): «The impact of social threat on worldview and ideological attitudes.» *Political Psychology, 24*, 199-222.

ESS (The European Social Survey). Disponibles en http://www.europeansocialsurvey.org/

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E., JIMÉNEZ, P. y MARTÍN, M. D. (2003): *Emoción y motivación: La adaptación humana* (Vol. 2). Madrid: Ed. Centro Ramón Areces.

FISCHER, R. y HANKE, K. (2009): «Are Societal Values Linked to Global. Peace and Conflict?» *Peace and Conflict, 15*, 227-248.

FONTAINE, J. R. J., POORTINGA, Y. H., DELBEKE, L. y SHWARTZ. S. H. (2008): «Structural equivalence of the values domain across cultures.» *Journal of Cross-cultural Psychology, 39*(4), 345-365.

HALLORAN, M. J. (2007): «Indigenous reconciliation in Australia: Do values, identity and collective guilt matter?» *Journal of Community & Applied Social Psychology, 17*, 1-18.

HOFSTEDE, G. (2001): *Culture's Consequences*. Segunda Edición. Thousand Oaks, CA: Sage.

INGLEHART, R., BASAÑEZ, M., DÍEZ-MEDRANO, J., HALMAN, L. y LUIJKX, R. (2004): *Human Beliefs and Values*. México: S.XXI.

JAVALOY, F., PÁEZ, D., CORNEJO, J. M., BASABE, N., RODRÍGUEZ, A., ESPELT, E. y OVEJERO, A. (2007): *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: INJUVE.

KNAFO, A., DANIEL, E. y KHOURY-KASSABRI, M. (2008): «Values as protective factors against violent behaviour in Jewish and Arab high schools in Israel.» *Child Development, 79*(3), 652-667.

LAUFER, A. y SOLOMON, Z. (2006): «Post-traumatic Symptoms and Post-traumatic Growth Among Israeli Youth Exposed to Terror Incidents. Journal of Social and Clinical Psychology» *25*(4), 429-447.

MARTÍNEZ, C., PATERNA, C. y GOUVEIA, V. V. (2006): «Relevancia del modelo dual de valores en relación con el prejuicio y la intención de contacto hacia exogrupos.» *Anales de Psicología, 22*(2), 243-250.

MORALES, F. J. (2007): *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.

MORENO, F., DE LA CORTE, L. y SABUCEDO, J. M. (2004): «Psicosociología de la guerra: causas y efectos.» En L. DE LA CORTE, A. BLANCO y J. M. SABUCEDO (eds.). *Psicología y Derechos Humanos* (pp.145-188). Barcelona: Icaria.

PÁEZ, D. (2004): *Violencia colectiva, Clima emocional y procesos socio-culturales: el caso del 11-M en España*. Informe, Dpto. Psicología social, UPV/EHU, San Sebastián, Octubre, 2004.

PÁEZ, D.; FERNÁNDEZ, I.; UBILLOS, S. y ZUBIETA, E. (2004): *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

RAMOS DE OLIVEIRA, D. (2009): *Identidad étnica, Autoestima colectiva, valores y bienestar: estudios en Brasil, Argentina, Portugal y Polonia*. Tesis doctoral (no publicada). San Sebastián, Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

RYAN, R. M. Y DECI, E. L. (2000): «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.» *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

SKITKA, L. J., BAUMAN, C. W. y MULLEN E. (2004): «Political Tolerance and Coming to Psychological Closure Following the September 11, 2001, Terrorist Attacks: An Integrative Approach.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(6), 743-756.

TECHIO, E. y CALDERÓN, A. (2005): «Relaciones intergrupales, valores, identidad social y prejuicio en España después del atentado terrorista del 11 de marzo.» *Revista de Psicología Social*, *20*(3), 277-288.

SCHWARTZ, S. H. (1990): «Individualism-collectivism: critique and proposed refinements.» *Journal of Cross-cultural Psychology, 21*, 139-157.

SCHWARTZ, S. H. (1994): «Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values.» En U. KIM, H. C. TRIANDIS, C. KAGITCIBASI, S. CHOI, S y G. YOON, (eds.). *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 85-119). Thousands Oaks, CA: Sage.

SCHWARTZ, S. H. (2001): «¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores?» En M. ROS y V. GOUVEIA (eds.): *Psicología social de los valores humanos*. (pp.53-78). Madrid: Biblioteca Nueva.

SCHWARTZ, S. H. (2003): «A proposal for measuring value orientations across nations in ESS (ed.)», *Questionnaire development report* (pp. 259-319).
http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&Ítemid=80

SCHWARTZ, S. H. (2007): «Universalism values and the inclusiveness of four moral universe.» *Journal of Cross-cultural Psychology, 38*(6), 711-728.

SCHWARTZ, S. H. y BARDI, A. (2001): «Value Hierarchies across Cultures. Taking a Similarities Perspective.» *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32(3), 268*-290.

SMITH, P. B. y BOND, M. H. (1998): *Social psychology across cultures*. (2º. ed.). Londres: Prentice Hall.

SOLOMON, S., GREENBERG, J. y PYSZCZYNSKI, T. (1991): «A Terror Management Theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews.» En M. P. ZANNA (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (24, pp.93-159). San Diego, CA: Academic Press.

TECHIO, E. (2008): *Relaciones intergrupales: factores socio-estructurales como predictores del estereotipo, discriminación y prejuicio ante grupos regionales*. Tesis doctoral (no publicada). San Sebastián, Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

VALA, J., LOPES, D., LIMA, M. y BRITO, R. (2002): «Cultural differences and heteroethnicization in Portugal: The perceptions of black and white people.» *Portuguese Journal of Social Sciences*, 1(2), 111-128.

VALA, J., PEREIRA, C. y RAMOS, A. (2006): «Racial prejudice, threat perception and opposition to immigration: A comparative analysis.» *Portuguese Journal of Social Science, 5*(2), 119-140.

ZLOBINA, A. (2004): «Estereotipos nacionales y regionales en Europa y España [National and regional stereotypes in Europe and Spain].» En D. PÁEZ, I. FERNÁNDEZ, S. UBILLOS y E. ZUBIETA (eds.): *Psicología social, cultura y educación* (pp. 776-789). Madrid: Prentice Hall.

NOTA

Este trabajo ha sido financiado gracias a las becas: MCI PSI2008-02689/PSIC y 9/UPV00109.231-13645/2001/2007.

Correspondencia a los autores: Dpto. Psicología social, UPV/EHU;
E-mail: nekane.basabe@ehu.es; josé.valencia@ehu.es; magdalena.bobowik@ehu.es

Capítulo 4
Clima emocional y violencia colectiva: el estado de la cuestión e instrumentos de medición

Elza Techio
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Elena Zubieta
Conicet, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Darío Páez
Universidad del País Vasco, España
Joe de Rivera
Clark University, EUA
Bernard Rimé
Universidad de Lovaina, Belgica
Patrick Kanyangara
National University of Rwanda

Introducción

En las últimas décadas la psicología social, así como otras disciplinas como la ciencia política o la sociología, han girado sus miradas desde una investigación puramente cognitiva hacia una perspectiva más integral que combina aspectos de cognición y emoción. Este movimiento es en gran parte el resultado de reconocer que las emociones constituyen un elemento central en el repertorio humano y que el estudio de su funcionamiento es un pre-requisito para la comprensión de los comportamientos individuales y colectivos (Bar-Tal, Halperin y de Rivera, 2007).

En esta nueva perspectiva es central la idea de que así como los individuos pueden ser caracterizados a partir de emociones dominantes, las sociedades también desarro-

llan una orientación emocional colectiva. Este último proceso se da como resultado de condiciones sociales específicas, experiencias comunes, normas compartidas y los procesos de socialización en la sociedad (Kitayama y Markus, 1994).

De esta manera, la comprensión del rol central de las emociones dentro de los contextos sociales y políticos, y su potencial para convertirse en un fenómeno social, conduce inexorablemente a su análisis como parte de procesos intra e intergrupales (Bar-Tal et al., 2007).

CLIMA SOCIO EMOCIONAL

Aunque las emociones son percibidas y sentidas de forma individual, se puede considerar que existen entre las personas como cuando, por ejemplo, nos enfadamos con una persona o admiramos a alguien (de Rivera y Grinkis, 1986). Al entender las emociones como relaciones y no solo como sentimientos individuales, consideramos que las emociones existen tanto en formas colectivas como individuales. Las formas colectivas de las emociones, tales como la atmósfera y el clima emocional, se conciben como procesos psicosociales específicos por: 1) su contenido sociotrópico, esto es, porque están compuestos de creencias, emociones y conductas referidas a grupos e instituciones sociales, 2) su origen colectivo, ya que tienen causas sociales, 3) porque son compartidos y se distribuyen en colectivos sociales y 4) por sus funciones, ya que sus efectos son adaptativos en el ámbito social y no solo en el personal.

Cuando hablamos de contenidos referidos a grupos y procesos sociales, por ejemplo en el caso del clima emocional, queremos decir que si bien las emociones existen solo en los sujetos, su distribución y transmisión son características del colectivo y no de los individuos. Este conjunto de emociones básicas distribuido socialmente, unido a ciertas representaciones sociales acerca del mundo y el futuro social, cumple funciones de regulación social y constituirían el denominado clima emocional (de Rivera, 1992a y b). Las emociones no son únicamente las vivenciadas por el sujeto sino también las que las personas perciben que predominan en su entorno, tanto en sus grupos de pertenencia —endogrupos— como en los exogrupos que le son relevantes.

Distinguimos tres formas afectivas colectivas: atmósferas emocionales, culturas emocionales y climas emocionales (de Rivera, 1992a).

Una *atmósfera emocional* existe cuando los miembros de un grupo centran su atención en un evento común que afecta a las personas como miembros del grupo. Estas atmósferas aparecen cuando aquellos que se identifican con un grupo celebran un éxito colectivo, lamentan una tragedia o sufren una amenaza común. La atmósfera refleja cohesión grupal y tiene una gran importancia en el proceso de constitución de los movimientos sociales (Collins, 2001). Por ejemplo, durante la Navidad existe una atmósfera de alegría y felicidad, ya que la mayoría de las personas se identifican y

participan en los ritos festivos religiosos y seculares. Compartir y vivenciar emociones positivas es normativo en esas fechas, aunque una minoría sufre de estrés y soledad.

La *cultura emocional* hace referencia a varios aspectos: en primer lugar, a la manera en la cual un pueblo concibe y denomina las experiencias emocionales; en segundo lugar, a las normas que regulan las circunstancias en las que estas emociones deben ser sentidas; y, en tercer lugar, al modo en que la gente debe comportarse respecto a estas emociones. Tales culturas persisten hasta que suceden cambios sociales significativos (Denison, 1928).

El *clima emocional* hace referencia a las emociones que son percibidas en una sociedad en relación con su situación sociopolítica. Así, en los tiempos de represión o violencia política la gente siente miedo a expresar sus ideas en público; en tiempos de tensión étnica hay odio hacia otros grupos, etc. Tales climas pueden estar caracterizados por dimensiones como el miedo o la tranquilidad para hablar, la seguridad o la inseguridad, la confianza o el odio hacia otras personas, la confianza o el enfado con el gobierno. El clima se ve influido por la situación social, económica y política, y por cómo los líderes políticos y los diversos agentes sociales estructuran esta situación (de Rivera, 1992a).

A continuación diferenciaremos el clima emocional de las emociones intergrupales y la cultura emocional y luego, más adelante, expondremos un estudio que ejemplifica lo que es la atmósfera emocional.

DIFERENCIA ENTRE ATMÓSFERA, EMOCIONES INTERGRUPALES Y CLIMA EMOCIONAL

Un ejemplo de la atmósfera emocional, puede verse en el caso de Sudáfrica. El triunfo del equipo de rugby sudafricano, que fue apoyado por el entonces presidente Mandela, generó una atmósfera emocional positiva, de orgullo. Dado que por primera vez un equipo y seguidores blancos eran apoyados por seguidores negros que se identificaron con ellos (el equipo cantó un himno en lengua afrikaner, Mandela insistió en que eran la representación de la nueva nación del arco iris), el triunfo de la selección sudafricana en el mundial de rugby generó una atmósfera positiva de alegría y orgullo en todos los grupos raciales. Este episodio de estado de ánimo colectivo jugó un papel importante para, unido al nuevo gobierno del ANC y el liderazgo inclusivo de Mandela, crear un clima emocional de solidaridad y cohesión social, es decir, para crear durante al menos el periodo presidencial de Mandela el predominio de emociones positivas y de un estado de ánimo de solidaridad y esperanza. Un ejemplo parecido lo constituyó el triunfo del equipo francés de futbol, en el Mundial de 1998, que estaba compuesto en su mayoría por franceses de origen extra-europeo o inmigrantes, que reforzó la cohesión nacional (Rimé, 2007).

Recientemente, varios autores han sostenido que las emociones sentidas por ser

miembros de un grupo son tan intensas como las emociones relacionadas con la experiencia personal y que aquellas emociones colectivas muestran relación con las tendencias a la evaluación y acción que son similares a las emociones individuales. Estas emociones, sentidas por ser miembro de un determinado grupo, afectan a las relaciones intergrupales (Mackie y Smith, 2002). Estas emociones pueden ser sentidas por hechos que afectan al grupo con el que la persona se identifica, y cuando la identidad es destacable en el contexto. Es decir que se trata de emociones vinculadas a la pertenencia grupal. Por ejemplo, una persona alemana joven puede sentir culpa y vergüenza por lo que hicieron sus abuelos —el genocidio de los judíos europeos y los crímenes de guerra en Europa del Este. La persona no vivió el hecho ni es responsable personalmente, pero puesto que se identifica con los alemanes y esta identidad es importante en un contexto dado (p. e. está en presencia de otros europeos y se habla de la Segunda Guerra Mundial), este hecho del pasado provoca en ella una emoción grupal: siente vergüenza y culpa por ser alemán y lo que los alemanes hicieron (Etxebarria, Conejero y Ramos, 2005). A veces, tales emociones constituyen una atmósfera emocional transitoria pero pueden también ser parte de un clima emocional más amplio que afecta a las funciones sociales.

El análisis de esta dimensión colectiva no se enfoca hacia los sentimientos individuales de culpa o esperanza que se relacionan con una identidad colectiva sino sobre las emociones dominantes en el clima de una sociedad, al menos como se perciben en los otros. Personalmente podemos sentir tristeza en Navidad o indiferencia en cuanto a los crímenes de guerra cometidos por personas de mi grupo nacional, pero, al mismo tiempo podemos percibir la alegría mayoritaria en la atmósfera navideña, o una norma institucional de asumir la responsabilidad por los crímenes de guerra pasados de mi nación. Este campo afectivo percibido es el que analiza el enfoque del clima emocional. Al sostener que las emociones tienen funciones interpersonales y sociales se pueden analizar los efectos que una determinada emoción dominante puede tener en la conducta colectiva, aunque no sea la emoción que la persona experimente. El estudio de Techio (2007) ilustra las diferencias entre las emociones sentidas ante los grupos y el clima emocional o emociones consensuales dominantes percibidas en los otros hacia esos mismos grupos. Las personas en general muestran favoritismo endogrupal: informan que sienten más emociones positivas ante los miembros del propio grupo que ante sus exogrupos y sienten más emociones positivas que negativas. Sin embargo, perciben que las emociones negativas sentidas por otros son más intensas. En el caso de vascos y de brasileños del nordeste estas son más negativas hacia su grupo que hacia el otro grupo. La percepción de este campo afectivo se asocia a la percepción de discriminación y tiene efectos importantes, al margen de las emociones intergrupales o sentidas por la persona ante su grupo.

DIFERENCIAS ENTRE EMOCIONALES PERSONALES, ATMÓSFERA Y CLIMA EMOCIONAL

En los estudios de Techio (2007), los habitantes del País Vasco y los del Nordeste de Brasil coinciden en la evaluación de los miembros de los exogrupos (Andalucía y Sur de Brasil respectivamente) a quienes se les adjudica un clima emocional negativo. Esta percepción del dominio de emociones negativas de otros hacia el endogrupo es un factor explicativo de la posición defensiva de grupos con estatus inferiores (como el Nordeste brasileño) o estigmatizados políticamente (como el País Vasco percibido como región conflictiva).

Los resultados españoles confirman que las personas individualmente sienten más intensamente las emociones positivas de alegría, simpatía, interés, atracción, admiración y orgullo hacia el endogrupo en comparación con el exogrupo en ambas regiones. El favoritismo endogrupal o etnocentrismo se confirma en particular con respecto a las emociones positivas de aproximación (interés, admiración y confianza).

Además, al contrastar las medias de las emociones individuales y las consensuadas, se constata que la emoción de *admiración* es normativa para ambos grupos ya que los participantes la sienten tanto a nivel individual como la perciben en el colectivo en relación a su grupo. Esto implica que las personas sienten de manera individual lo mismo que creen que siente la gente en general, vivenciando con mayor intensidad las emociones positivas de atracción, simpatía y alegría cuando se mantiene contacto con los miembros del endogrupo —en este caso, con las personas del sur— y orgullo cuando la referencia es el exogrupo —en el caso del norte. La tabla 1 presenta las medias según muestra y evaluación. Por ejemplo, la muestra del País Vasco o Norte evalúa la alegría sentida personalmente ante los vascos o endogrupo con una intensidad de 5.58. La muestra de Andalucía dice que la alegría personal sentida hacia andaluces o muestra del Sur es de 5.85.

TABLA 1. MEDIAS DE LAS EMOCIONES PERSONALES SENTIDAS ANTE LOS MIEMBROS DEL ENDO Y EXOGRUPO EN ESPAÑA

Emoción Personal	Muestra NORTE			Muestra SUR		
	Endo-Grupo o NORTE	Exo-Grupo o SUR	Total	Endo-Grupo o SUR	Exo-grupo o NORTE	Total
Alegría	***5.58***	4.91	5.22	***5.85***	4.51	5.24
Orgullo	***4.33***	2.48	3.35	***3.86***	2.23	3.11
Interés	***4.94***	3.97	4.42	***4.92***	3.95	4.47
Admiración	***4.38***	3.22	3.76	***4.68***	2.95	3.89
Atracción	***4.75***	3.45	4.06	***5.03***	3.05	4.13
Simpatía	***5.33***	4.86	5.08	***5.99***	4.34	5.24

Los resultados que se presentan en negrita y cursiva presentan diferencias significativas.

En lo que respecta a las emociones percibidas en otras personas ante los grupos, las personas del norte informan que la gente en general, aunque no ellos personalmente, sienten con mayor intensidad la triada emocional antagónica (*enojo, disgusto* y *desprecio*), además de *culpa* y *miedo,* hacia los vascos que hacia los andaluces. Las personas del sur comparten esta representación colectiva que señala que las personas en general vivencian más sentimientos negativos de miedo y hostilidad hacia la colectividad de los vascos. Esta representación negativa hacia el colectivo de los vascos queda reflejada cuando se pregunta en qué medida los del norte se sienten discriminados por pertenecer al País Vasco. En una escala de cinco puntos, los vascos presentan una media significativamente más alta que los sureños[1]

TABLA 2. MEDIAS DE LAS EMOCIONES PERCIBIDAS EN OTROS ANTE LOS MIEMBROS DELENDO Y EXOGRUPO EN ESPAÑA

Emoción consensuada	NORTE			SUR		
	Endo-Grupo o NORTE	Exo-Grupo o SUR	Total	Endo-Grupo o SUR	Exo-Grupo o NORTE	Total
Tristeza	***2.86***	2.05	2.44	2.00	***2.48***	2.23
Disgusto	***2.87***	1.98	2.41	2.13	***3.15***	2.61
Culpa	***2.27***	1.71	1.98	1.64	1.80	1.72
Cólera/enojo	***2.89***	1.82	2.34	2.05	***3.03***	2.52
Desprecio	***2.96***	2.11	2.52	2.32	***3.42***	2.84
Miedo	***3.54***	1.86	2.66	1.76	***3.70***	2.67

Los resultados que se presentan en negrita y cursiva presentan diferencias significativas.

De forma similar a los datos de España, los estudiantes brasileños expresan que sienten individualmente más emociones positivas hacia los miembros del endogrupo, principalmente en la región de menor desarrollo económico —el Nordeste (Tabla 3). Las personas informan sentir personalmente más emociones positivas de orgullo, interés y atracción, cuando mantienen contacto con los miembros del endogrupo en ambas regiones[2]. Al mismo tiempo, los del nordeste señalan que sienten a nivel individual más alegría, admiración y simpatía ante miembros del endogrupo que del exogrupo[3]

TABLA 3. MEDIAS DE LAS EMOCIONES PERSONALES SENTIDAS ANTE LOS MIEMBROS

[1] (M= 2.30 frente a M=1.44; $F(1,354)=56.219$; $p<.001$).

[2] (*Nordeste*: orgullo ($F(1,189)=43.986$; $p<.001$); interés ($F(1,187)=8.476$; $p<.004$); atracción ($F(1,189)= 21.966$ $p<.001$); *Sur*: orgullo ($F(1,172)=18.412$; $p<.001$); interés ($F(1,174)=6.208$; $p<.01$); atracción ($F(1,171)=24.97$; $p<.001$).

[3] (alegría ($F(1,189)=68.621$; $p<.001$); admiración ($F(1,189)=48.101$; $p<.001$); simpatía ($F(1,189)=35.129$; $p<.001$), respectivamente).

DEL ENDO Y EXOGRUPO EN BRASIL.

Emoción Personal	NORDESTE			SUR		
	Endo-grupo o NORTE	Exo-Grupo o SUR	Total	Endo-Grupo o SUR	Exo-Grupo o NORTE	Total
Alegría	***6.14***	4.60	5.37	5.76	5.36	5.57
Orgullo	***5.06***	3.16	4.12	***4.48***	3.19	3.89
Interés	***4.64***	3.81	4.23	***4.81***	4.04	4.44
Admiración	***5.75***	4.17	4.96	5.08	4.57	4.84
Atracción	***5.23***	4.06	4.65	***5.18***	3.67	4.47
Simpatía	***6.09***	4.82	5.46	5.53	5.17	5.36

Los resultados que se presentan en negrita y cursiva muestran diferencias significativas.

Considerando las representaciones de las emociones colectivas negativas en Brasil (Tabla 4), se constata de forma consensual que los norteños despiertan con mayor intensidad las emociones negativas de tristeza, disgusto, desprecio y miedo. Los norteños perciben que su endogrupo despierta de forma más intensa las emociones negativas[4], y los sureños de forma similar, también sugieren que se percibe que los norteños despiertan de forma consensuada o mayoritaria en los otros las emociones negativas de tristeza, disgusto, desprecio y miedo[5].

TABLA 4. MEDIAS DE LAS EMOCIONES PERCIBIDAS EN OTROS ANTE LOS MIEMBROS DEL ENDO Y EXOGRUPO EN BRASIL.

Emoción Consensuada	NORDESTE			SUR		
	Endo-grupo o NORTE	Exo-Grupo o SUR	Total	Endo-Grupo o SUR	Exo-Grupo o NORTE	Total
Tristeza	***3.46***	2.73	3.09	2.74	***3.70***	3.19
Disgusto	***3.59***	2.58	3.09	2.55	***3.58***	3.03
Culpa	2.42	2.03	2.23	2.11	***2.72***	2.40
Cólera/enojo	3.00	2.62	2.81	2.75	2.90	2.82
Desprecio	***3.76***	2.67	3.22	2.47	***3.74***	3.07
Miedo	***3.18***	2.66	2.92	2.20	***3.22***	2.68

Los resultados que se presentan en negrita y cursiva presentan diferencias significativas.

Sobre la base del estudio presentado, el clima emocional medido a partir de las

[4] (disgusto ($F(1,183)=18.699$; $p<.001$); desprecio ($F(1,183)=16.716$; $p<.001$); tristeza ($F(1,178)=8.967$; $p<.003$); miedo ($F(1,183)=4.605$; $p<.03$)

[5] (tristeza ($F(1,171)=15.102$; $p<.001$); disgusto/asco ($F(1,170)=18.777$;$p<.001$), desprecio ($F(1,169)=24.780$; $p<.001$); miedo ($F(1,172)=18.15$; $p<.001$).

emociones colectivas, sugiere que las personas perciben que la gente en general tiende a sentir y expresar más emociones negativas y mayor agresividad ante los miembros del exogrupo tanto en España como en Brasil, mientras que a nivel individual se sienten y expresan más emociones positivas, en particular ante el endogrupo.

En España se constata que hay un predominio de emociones negativas sobre las positivas ante los miembros del norte, lo que sugiere un clima emocional social negativo hacia el norte. Este clima negativo es producto probablemente del conflicto político que genera emociones más ambivalentes en comparación con el sur donde estas son homogéneamente más positivas.

En Brasil también se verifica una representación colectiva de las emociones pues se piensa que las personas en general sienten y expresan más intensamente emociones negativas hacia los miembros del nordeste y más emociones positivas hacia las personas del sur. Estos resultados sugieren que, a nivel colectivo, las personas muestran más emociones negativas y de rechazo hacia el grupo regional de menor desarrollo socio-económico y más emociones positivas, de aproximación, hacia el grupo regional de mayor desarrollo socio-económico.

DIFERENCIA ENTRE EMOCIONES PERSONALES, ATMÓSFERA Y CLIMA EN EL CASO DEL 11 M

Al estudiar la atmósfera emocional percibida en España tras los atentados del 11 de marzo en Madrid, al igual que en los estudios sobre el 11-S en los Estados Unidos (Ubillos, Mayordomo y Basabe, 2005), se encontró que las reacciones emocionales más fuertes eran las de tristeza y hostilidad, más que de miedo. Se confirmó además que las personas simultáneamente proyectan y perciben a los otros como más impactados emocionalmente, sugiriendo que el sesgo de proyección social —«mis emociones son las típicas de todos»— y de falsa unicidad —«yo tengo más control emocional»— se producen al mismo tiempo. De manera esperable, la percepción de la atmósfera emocional tras los atentados del 11 de marzo, mejoraba a medida que transcurría el tiempo — Tiempo 1 significa una semana después del atentado y Tiempo 3 dos meses después (Tabla 5).

TABLA 5. *COMPOSICIÓN DE LA ATMÓSFERA EMOCIONAL TRAS LOS ATENTADOS EL 11 DE MARZO*

	Tiempo 1			***Tiempo 3***		
Emociones que se exploraron en la atmósfera emocional	*X*	***DT***	***N***	***X***	***DT***	***n***
Alegría/contento	1,37	1,07	1362	1,29	0,82	919
Tristeza/pena	6,55	1,09	1368	6,03	1,33	919
Disgusto/asco	6,51	1,03	1360	5,53	1,57	917
Culpa	2,44	1,79	1349	2,17	1,32	914
Cólera/enojo	6,42	1,10	1269	5,25	1,64	892
Desprecio	6,42	1,11	1361	5,34	1,70	912
Miedo/ansiedad	5,87	1,53	1264	4,54	1,69	894
Vergüenza/timidez	2,44	1,96	1348	2,14	1,49	916
Orgullo	1,76	1,57	1346	1,99	1,62	917

Rango 1=Nada 7=Mucho

Las mismas emociones sobresalientes se verificaron una semana después y dos meses después de los atentados del 11 de marzo. Concretamente la atmósfera emocional estuvo caracterizada principalmente por tristeza/pena, la tríada de hostilidad (disgusto/asco, cólera/enojo, desprecio) y en menor medida el miedo/ansiedad. Estas emociones presentaron mayor intensidad una semana después del atentado. Al comparar la atmósfera emocional una semana después de los atentados con la atmósfera emocional dos meses después, esta mejora en prácticamente todas las emociones estudiadas.

El clima emocional percibido fue evaluado a la semana y dos meses después de los atentados del 11 de marzo. Los análisis estadísticos muestran que dos meses después del atentado disminuyó en los sujetos la percepción del clima de miedo, enojo y tristeza a la vez que aumentó la confianza en las instituciones y la alegría[6]. El clima mejoró a medida que nos alejábamos en el tiempo de la tragedia, exceptuando la percepción del clima solidario que disminuyó a los dos meses del evento. Estos resultados son coherentes con la solidaridad mostrada inmediatamente después de la tragedia y con otros estudios que muestran que el mayor impacto afectivo en términos sociales de un hecho colectivo dura aproximadamente un mes, mientras que ocurre lo mismo con la movilización solidaria. En la tabla 6 mostramos los descriptivos de la percepción de clima emocional en los tiempos 1 y 3.

TABLA 6: *COMPOSICIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA EMOCIONAL TRAS EL 11 DE MARZO*

	Tiempo 1			***Tiempo 3***		
	X	***DT***	***N***	***X***	***DT***	***n***
Situación económica	3,35	0,76	695	3,34	0,70	695

[6] Prueba t para muestras relacionadas. Dos meses después del atentado (tiempo 3): percepción del clima solidario $t(691) = 4,25$, $p = 0,001$, miedo $t(661) = 8,82$, $p = 0,001$, enojo $t(688) = 4,03$, $p = 0,001$ y tristeza $t(685) = 9,65$, $p = 0,001$. Percepción de confianza en las instituciones $t(689) = -3,30$, $p = 0,001$ y emoción de alegría $t(689) = -3,58$, $p = 0,001$.

Clima general afectivo	3,22	0,80	690	3,24	0,72	690
Clima de esperanza	3,30	0,90	690	3,34	0,80	690
Clima solidario	3,70	0,94	692	3,54	0,87	692
Clima de confianza en las instituciones	2,69	0,85	690	2,82	0,84	690
Clima de miedo/ansiedad	3,33	0,97	662	2,94	0,91	662
Clima de enojo	2,91	0,93	689	2,74	0,91	689
Clima de tristeza	3,13	1,03	686	2,69	0,85	686
Clima de alegría	2,87	0,84	690	3,00	0,73	690
Clima de tranquilidad para hablar	3,35	0,93	692	3,42	0,94	692

Diferencias entre cultura y clima emocional

Aún cuando los climas emocionales pueden estar influenciados por la cultura emocional, hay importantes diferencias entre clima y cultura. El siguiente ejemplo ilustra la diferencia entre cultura y clima emocional, es decir, entre las normas de vivencia y expresión emocional dominantes en la cultura, y las emociones dominantes en el estado de ánimo colectivo en un periodo determinado. La gente de culturas individualistas y relativamente igualitarias, como EE.UU., manifiesta un alto nivel de conducta emocional expresiva y mayores sentimientos personales, y despliegan en general un estilo emocional de menor control o más expresivo. Esto se asocia tanto con sentimientos de alegría como con altos niveles de emociones negativas (Basabe et al., 2002; Diener, Diener y Diener, 1995). Los individuos de China, culturalmente más colectivistas y jerárquicos, manifiestan una deseabilidad más baja de la reacción emocional, menos reacciones subjetivas y expresivas, y menores niveles de expresión de afecto en general, revelando un estilo emocional sobrecontrolado. Aun así, las movilizaciones de estudiantes en ambos países se asociaban en los estudios realizados con un clima emocional similar. En las dos naciones la movilización involucraba un clima de esperanza, confianza en el futuro, y una orientación de enfado hacia los objetivos colectivos. Así, un clima de esperanza y una movilización de rabia pueden ser usadas para analizar la dinámica social de los movimientos en ambos países, a pesar del hecho de que los estudiantes en un país compartan una cultura Confuciana sobrecontrolada y en el otro una cultura más individualista emocionalmente expresiva.

Aspectos relevantes de la construcción del clima emocional

El clima emocional hace referencia a las emociones colectivas predominantes generadas por la interacción social de los miembros de un grupo en un determinado espacio o contexto. Dado que el clima es construido socialmente, este es objetivo en el sentido de que es percibido *como existiendo* independientemente de los sentimientos personales del individuo. El clima refleja lo que los individuos piensan que la mayor parte de la gente siente en esa situación. Estos juicios se basan, en parte, en las experiencias y observaciones personales, que sugieren que una determinada situación conlleva sentir miedo, odio, confianza, etc. Sin embargo, el clima se ve también influido en situaciones en las que lo que hacen y dicen otras personas o grupos refleja los propios estados emocionales y la situación social. Cuando un clima se solidifica se desarrolla cierto consenso, por lo que puede existir una representación social sobre la situación de la sociedad y sobre las normas acerca de lo que uno debe sentir en un momento determinado.

Hay diferentes maneras de entender el clima emocional. Desde una perspectiva objetiva podemos entenderlo como un conjunto de emociones predominantes que reflejan la coyuntura de una sociedad. Desde una perspectiva más subjetiva, podemos hablar de un campo de sentimientos que es percibido por los individuos pero que existe aparte del individuo. Este campo, o conjunto de emociones predominantes, existe en una sociedad en un determinado momento de su historia y se puede incluso considerar como un elemento que define un periodo histórico. De forma complementaria, Páez et al. (1997) han definido el clima emocional como un estado de ánimo colectivo que se caracteriza por una tonalidad afectiva, por el predominio de ciertas emociones, una representación social sobre el mundo social y el futuro, y ciertas tendencias de acción asociadas a las emociones que impregnan las interacciones sociales.

Podemos suponer que el clima emocional se compone más de percepciones de estados de ánimo que de emociones, aunque las emociones percibidas serán congruentes con este: por ejemplo, tristeza en un estado de ánimo bajo o miedo en un estado de ánimo ansioso.

Un estudio utilizando percepciones de emociones en diferentes periodos de grupos sociopolíticos en Chile durante el período dictatorial, mostró como estas se asociaban coherentemente con indicadores de violencia colectiva política (muertes políticas por represión estatal) y violencia colectiva social (disturbios y muertes de policías por oponentes). Específicamente, la percepción de miedo en el endogrupo por parte de la izquierda chilena opositora al régimen, se asociaba a indicadores de violencia colectiva política en contra (muertes por la policía de opositores al régimen). Así como la percepción de enojo en el exogrupo político también se asociaba a la violencia colectiva política (la percepción de enojo en personas de derecha se asociaba a la represión

contra la izquierda). Un clima de bajo miedo y alto enojo entre los opositores al régimen se asociaba con una movilización o violencia colectiva social (Páez y Asún, 1994; Tran, 2004). Al mismo tiempo, indicadores de clima emocional positivo y negativo nacional han mostrado fiabilidad transcultural satisfactoria y se han asociado coherentemente con indicadores de calidad de vida (Páez et al., 1997; véase más adelante como diferentes emociones intergrupales y climas influyen en la conducta social).

Sin embargo, las «emociones colectivas» pueden ser construidas y evaluadas en al menos cuatro formas diferentes:

1. La percepción de cómo la gente en un grupo o sociedad se relaciona con otro. ¿Siente la gente miedo o confianza, apatía, enojo, o entusiasmo en sus relaciones? Esta construcción enfatiza el hecho de que los climas *son percibidos* y que se trata de relaciones emocionales (lo que está implícito cuando en los cuestionarios de clima emocional se indagan acerca de lo que siente la mayor parte de la gente).

2. Considerar a la gente de una determinada sociedad como estimulada a sentir emociones específicas, de forma que sus «elecciones», la forma en la que se interpreta una situación están sesgadas hacia el miedo, confianza, rabia, compasión, etc. Esta construcción presupone que predominan ciertas emociones que las personas están, de hecho, experimentando (o que experimentarían si se imaginan actuando en una forma particular). Esto nos lleva a indagar acerca de la probabilidad de que la gente esté *realmente sintiendo* emociones específicas, como el miedo, o a preguntar la medida en la cual la gente evita o busca situaciones que puedan llegar a provocar una emoción particular, como expresar una opinión política. Esta visión del clima está implícita cuando se estima a partir de la suma de los informes de la frecuencia con la que los individuos partícipes de una experiencia colectiva experimentan ciertas emociones dadas (Lykes, Beristain y Cabrera, 2007).

3. Concebir al clima como compuesto por normas sociales acerca de cómo la gente siente o debe sentir. Tal construcción enfatiza las «convenciones» acerca de cómo las personas deben sentir o *expresar* las emociones más que en la percepción o presencia de emociones sentidas (Fernández-Dols, Carrera, Hurtado de Mendoza y Oceja,2007).

4. Entender el clima emocional como un campo emocional en el que los afectos están condicionados por las relaciones entre los miembros de una sociedad o grupo en un determinado momento de la historia. Esta construcción asume la existencia de campos afectivos colectivos. Dado que esta perspectiva puede ser al mismo tiempo la más inclusiva y la más elusiva, nos concentramos en su elaboración. Visto como un campo emocional, el clima emocional es similar a los «campos afectivos» descritos por Valsiner (2001) que afectan a diferentes personas de maneras diferentes. Por ejemplo, el campo afectivo alrededor de la Navidad denominado «espíritu navideño» se centra en sentimientos de dar y la alegría está construida y semióticamente marcada con decoraciones de rojo brillante y verde, luces, y figuras míticas como los Reyes Magos (en España), Olentzero (en el País Vasco) o Santa Claus (en el mundo anglosajón). Los

individuos reaccionan a través de diferentes emociones, algunos con sentimientos de excitación y alegría, otros con nervios y ansiedad, y otros aun con depresión. Aun así, reaccionan a un campo afectivo común que todos saben invita a una anticipación esperanzada, a la alegría y la apertura que engendra.

De la misma manera que uno *debe* sentir tristeza en un funeral o un auxiliar de vuelo debe dar la bienvenida, uno «debe sentir» alegría en Navidad. Sin embargo, es necesario señalar que estas normas no son arbitrarias y están a menudo reforzadas por una narrativa común, un discurso social acerca de esa narrativa y por un contexto físico. En los funerales hay una narrativa de pérdida y hay un discurso acerca de la pérdida (Sarbin, 2001). Algunas personas están tristes y la gente que está triste no siente alegría ni les gusta que otra gente ande dando muestras de ella por allí. Aún más, el ambiente físico en los funerales conduce a la tristeza. Inversamente, la Navidad ofrece un ambiente colorido e impulsa a los individuos a «dar» y a sentir una sensación de mayor alegría. Las personas sentimos que el ser dadivosos nos traerá recompensas y que quien no se suma a este estado de ánimo es un aburrido o amargado. En otro sentido, las comunidades pueden crear contextos de conductas con música que promueve el patriotismo marcial o festividades relajadas en el que se estimule a la gente de todas las edades a compartir emociones o sentimientos concordantes.

Tales campos de sentimientos pueden estar basados en eventos políticos socioeconómicos y pueden llevar al establecimiento de climas emocionales. Así, cuando Pinochet asesinó a miles de personas y tomó el poder en Chile in 1973, un poderoso campo afectivo se creó. Páez, Asún y González (1994) han mostrado que algunas personas estaban encantadas con aquel hecho y otras casi se sentían más tranquilas, pero aun así había un clima general de miedo. La gente era percibida como temerosa o con miedo porque todos sabían que sería peligroso decir ciertas cosas en público, un inesperado golpe en la puerta era más probable que llevara al miedo que a una placentera anticipación, y las normas sociales invitaban más a la precaución que a la confianza. Aún las personas con actitudes políticamente correctas sabían que debían ser cautelosas ya que la policía a veces podía cometer errores. Esta cautela afectaba las relaciones. La gente no podía hablar de parientes que habían desaparecido o expresar públicamente sus opiniones políticas. El miedo que se sentía por tener un pensamiento crítico y la sensación de que este miedo podía ser provocado en otros creó soledad social. Esto prevenía a la gente de saber cómo pensaban los otros y, por supuesto, prevenía la organización de una oposición política. Este clima de miedo tuvo un «*momentun*» que duró hasta 1988. El aspecto más importante de los climas emocionales tiene que ver con sus propiedades como campo colectivo de sentimientos.

¿Dónde se encuentra el centro o grupo de referencia del clima de emociones?

El clima emocional se basa en un colectivo, de manera que la gente debe interactuar con cada uno, tanto directamente escuchando acerca de los eventos que le han pasado a otros, o los rumores acerca de lo que está sucediendo. Aunque se puede interrogar a los individuos acerca de sus percepciones del clima, u observar el impacto del clima en los individuos, la investigación debe siempre incluir un nivel colectivo de análisis. En el caso de un vecindario, un pueblo u organización, el nivel colectivo de análisis puede parecer obvio, sin embargo, aUn en estos casos la colectividad puede ser compleja y debe tenerse en cuenta que quienes tienen poder o status pueden experimentar un clima diferente de aquellos que no lo tienen. Ruiz (2007) demuestra que lo último es cierto en su estudio de las prisiones donde el clima emocional experimentado por los funcionarios es totalmente diferente al que experimentan los presos. A su vez, hay también diferencias significativas entre los presos mismos, diferencias de clase coexisten con el clima global común. Apoyando esta idea el estudio llevado a cabo por de Rivera, Kurrien y Olsen (2007) muestra que cuando a los participantes se les pregunta cómo se siente o quÉ es lo que siente la gente, sus respuestas están mucho menos afectadas por la clase social en comparación a cuando se les pregunta acerca de sus sentimientos personales.

Un clima colectivo puede ser analizado desde la perspectiva de diferentes grupos, pero podemos también hablar del clima en diferentes niveles de un mismo colectivo. ¿Podemos hablar realmente de un clima nacional más allá del hecho de que el clima o subclimas entre algunas regiones o personas pueda ser significativamente diferente a otros de la misma nación? Creemos que se puede. Es decir, en la medida en la que podemos hablar de una sociedad con un gobierno común, podremos entonces hablar de un clima general que existirá más allá de las diferencias. Algún apoyo para esta posición la provee el estudio del clima emocional nacional percibido en siete zonas diferentes en España. Hay pocas diferencias significativas entre las medias regionales con solo una excepción que parece confirmar la regla. En la Comunidad Autónoma Vasca, donde existen procesos de violencia colectiva, es significativamente menos fácil hablar en público de ciertos temas políticos (Conejero, de Rivera, Páez y Jiménez, 2004).

¿Cómo se establecen los climas emocionales?

Los climas emocionales están claramente influidos por hechos objetivos, cambios institucionales y políticas públicas que crean experiencias compartidas. Los datos de Páez et al (1997) sugieren que los aspectos positivos del clima emocional se asocian al desarrollo social de la nación. Asimismo, el estudio de Ruiz (2007) muestra cómo el hacinamiento impacta negativamente en el clima emocional de las prisiones, y

Lykes et al., (2007) evidencian cómo las masacres crearon en la comunidad Maya un clima negativo, y cómo la política de impunidad obstaculiza los esfuerzos para reestablecer un clima de confianza. El siguiente estudio muestra cómo la cercanía geográfica, aunque también sociopolítica, a los atentados del 11 de marzo influyen en la intensidad del clima emocional: a mayor cercanía, mayores emociones negativas, aunque también positivas.

Diferencias entre varias comunidades autónomas españolas en la percepción del clima emocional según su cercanía al atentado del 11 de marzo del 2004

Utilizando la escala de clima socio-emocional propuesta por de Páez et al., (1997), considerando el clima positivo y el clima negativo como variables dependientes y ordenando las regiones por cercanía geo-política al atentado del 11 de marzo: Madrid (7), Burgos (6), Andalucía (5), Valencia (4); Galicia (3), Barcelona (2), País Vasco (1). Este orden se basó en el porcentaje de personas que conocían y se preocuparon por el atentado y es coherente con los datos sobre identificación con España y los españoles. Hallamos un efecto principal lineal en el clima positivo, tanto a la semana como a los dos meses del atentado. Respecto al clima negativo, encontramos un efecto principal a la semana del atentado aunque este fue curvilineal[7].

El examen de las puntuaciones medias confirma que a mayor cercanía geográfica al atentado, mayor clima positivo o de solidaridad. Por su parte, el clima emocional es más negativo allí donde hay mayor cercanía geográfica al atentado pero también en la comunidad más distante geográfica e ideológicamente de Madrid, la región nacionalista del País Vasco —en gran medida por la conflictividad política, la manipulación política sobre la autoría por el gobierno del PP y el malestar provocado por la posibilidad que los autores del atentado fueran miembros de ETA. En la tabla 7 podemos observar los descriptivos referentes al clima positivo y negativo en las distintas comunidades autónomas.

TABLA 7: *DESCRIPTIVOS DEL CLIMA POSITIVO Y NEGATIVO DE LA ESCALA DE CLIMA EMOCIONAL DE PÁEZ* ET AL., *(1997)*

	Clima positivo					
	Tiempo 1			**Tiempo 3**		
Comunidades autónomas	***M***	***DT***	***N***	***M***	***DT***	***N***

[7] Clima Positivo: primer tiempo (a la semana del atentado), $F(6, 1381) = 16{,}83$, $p = 0{,}001$. Tercer tiempo (a los dos meses del atentado), $F(5, 891) = 11{,}43$, $p = 0{,}001$. Clima negativo: primer tiempo (a la semana del atentado) $F(6, 1382) = 3{,}11$, $p = 0{,}005$), curvilineal.

País Vasco	2,85	0,56	232	3,01	0,55	166
Cataluña	3,18	0,54	89	3,19	0,48	56
Valencia	3,17	0,55	65	--	--	--
Galicia	3,19	0,55	92	3,16	0,50	99
Andalucía	3,30	0,51	307	3,39	0,55	251
Castilla y León	3,15	0,54	422	3,14	0,58	255
Madrid	3,13	0,45	181	3,31	0,51	70

Clima negativo

	Tiempo 1			**Tiempo 3**		
Comunidades autónomas	***M***	***DT***	***N***	***M***	***DT***	***N***
País Vasco	3,20	0,71	232	2,91	0,67	165
Cataluña	3,00	0,76	90	2,75	0,59	57
Valencia	3,16	0,75	65	--	--	--
Galicia	3,29	0,67	92	2,85	0,76	100
Andalucía	3,02	0,84	307	2,77	0,77	255
Castilla y León	3,09	0,77	422	2,76	0,73	252
Madrid	3,22	0,73	181	2,81	0,63	70

El clima emocional está también influenciado por cómo la gente común se comporta. La continuidad del comportamiento parece mantener el clima de manera tal que este persiste más allá de las condiciones objetivas que originalmente estuvieran involucradas, afectando su poder predictivo. Al estar influido por el comportamiento común o cotidiano, el clima emocional no es solo un proceso macrosocial sino también un proceso microsocial. Rimé (2007) sostiene que este es generado por la necesidad de la gente de hablar con otros de sus experiencias emocionales y es este compartir social el que refuerza las emociones y ayuda a construir convergencia y semejanza en las emociones percibidas. A mayor frecuencia del compartir o hablar con otros después del 11 de marzo, más positivo era el clima emocional dos meses después, ya que hablar reforzaba la percepción de reacciones personales y colectivas (aumento de la cohesión, de la sensibilidad ante violaciones de los derechos humanos, etc.), de crecimiento ante el trauma del atentado (Paez et al., 2007).

Aunque compartir generalmente implica hablar, también puede incluir el silencio. Hablar de las amenazas refuerza un clima de miedo pero también tales climas generalmente inhiben lo que se dice. Por el contrario, un clima de seguridad o confianza parece estar relacionado con la sensación de la gente de tener libertad para hablar unos con otros, de discutir públicamente ciertos temas y de cooperación (de Rivera, 1992a). Por supuesto, el contenido de los mensajes de los medios de comunicación de masas son influencias importantes. La exposición a la información de los medios sobre la violencia colectiva refuerza la afectividad y ayuda a generar un clima emocional,

como muestran los estudios sobre los ataques del 11 de Septiembre y el 11 de marzo (Schuster et al., 2001; Silver, Holman, McIntosh, Poulin y Gil-Rivas, 2002).

El siguiente estudio muestra cómo ser víctima o estar expuesto a la violencia colectiva genera una percepción negativa del clima emocional.

Percepción del clima emocional entre víctimas de violencia colectiva y no víctimas en el País Vasco

En un estudio realizado en el País Vasco se comparó la percepción del clima emocional en un grupo de la población general y uno de personas que habían sido víctimas de la violencia colectiva. Los resultados indican que las víctimas del terrorismo percibían un clima socio-emocional más negativo (véase Tabla 8) y que las diferencias se mantenían estables al comparar a las víctimas con un grupo apareado o igualado en características sociodemográficas (Iraurgui, Ballestero, Laritzgoitia, Izarzugazaga y Markez, 2008).

TABLA 8. *COMPOSICIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA EMOCIONAL EN POBLACIÓN GENERAL Y VÍCTIMAS DEL TERRORISMO EN EL PAÍS VASCO*

	Población			**Víctimas**		
	X	***DT***	***N***	***X***	***DT***	***N***
Clima general afectivo	3,3	0,80	136	2,7	0,72	33
Clima de esperanza	3,50	0,90		3,2	0,80	
Clima solidario	3,30	0,94		2,77	0,87	
Clima de confianza en las instituciones	2,98	0,85		2,33	0,84	
Clima de miedo/ansiedad	2,33	0,97		3,32	0,91	
Clima de enojo	2,2	0,93		3,2	0,91	
Clima de tristeza	2,3	1,03		3,2	0,85	
Clima de alegría	3,2	0,84		2,6	0,73	
Clima de tranquilidad para hablar	3,15	0,93		2,3	0,94	

Se verificaron también diferencias significativas entre la población general y las víctimas en las puntuaciones totales de percepción del clima positivo y negativo. El total de clima positivo en la población general es de 19,44 y la media de 3,2, mientras que es significativamente más bajo con una media de 2,65 en las víctimas —suma total de 15,9. El total de clima negativo es de 6,8 con una media de 2,26 en el caso de la población general mientras que en las víctimas es significativamente más alto, total de 9,7 y media de 3,28. La balanza de afectos o emociones positivas menos negativas

es en general positiva, de + 1,06 en el caso de la población general sucediendo lo contrario entre las personas que han sufrido la violencia colectiva en donde la balanza del clima es negativa de -0,63, o 2,65- 3,28 (Iraurgui et al., 2008).

El clima emocional está también influenciado por el comportamiento y el afrontamiento colectivo como pueden ser las manifestiaciones, ceremonias y juicios. Un estudio longitudinal sobre las reacciones al ataque terrorista del 11 de marzo en Madrid mostró que la participación en rituales colectivos influye sobre la forma en que es percibido el clima emocional de una nación. Campos, Iraurgui, Páez y Velasco (2004) encontraron, al igual que Lykes et al. (2007), que la participación en rituales sociales puede ser beneficiosa para la comunidad y costosa para el individuo por la reactivación de afectos negativos que produce.

Los rituales como forma de recuperación del clima emocional

Los estudios llevados a cabo después de los atentados terroristas en Madrid, han demostrado que la participación en manifestaciones durante la primera semana predijo a los dos meses una evaluación más positiva del clima emocional, confirmando que el afrontamiento colectivo, con aspectos tanto expresivos —expresar valores de rechazo al terrorismo, en algunos casos a la guerra —como instrumentales— buscar presionar para cambiar de Gobierno— tienen efectos positivos en la cohesión social y el clima emocional (véase Tabla 9).

TABLA 9. *MEDIA DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA EMOCIONAL EN PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES EN MANIFESTACIONES*

	Media del Clima Positivo	
	No participaron en manifestaciones	Participaron mucho en manifestaciones
A la semana del atentado	18.90	19.00
A los dos meses del atentado	18.84	19.70
Cambio	-.06	+.70

* rango 6-30 puntuaciones totales.

Como se constata, las personas que no participaron en manifestaciones no cambian su percepción del clima, mientras que las que lo hicieron lo aumentan. Además las personas que más participaron en manifestaciones informan de mayor afectividad positiva y apoyo social (véase tabla 10).

TABLA 10: *MEDIA DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA Y APOYO SOCIAL SUBJETIVO EN PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES EN MANIFESTACIONES*

	No participaron en manifestaciones	Participaron mucho en manifestaciones
Afectividad Positiva *	2.40	2.64
Apoyo social subjetivo +	3.26	3.80

* rango 1-5 medias + rango 1-4 medias.

Los ritos o manifestaciones colectivas inducen bienestar o aumento de la afectividad positiva, porque las personas reunidas se reconfortan, aumenta el apoyo social y disminuye la soledad, así como reafirman las creencias acerca de los aspectos benéficos de la reacción colectiva ante el hecho traumático.

Las dos siguientes citas, pertenecientes a una manifestación de protesta del 13 de Marzo ilustran cómo las manifestaciones refuerzan la cohesión y el bienestar:

> «... el lazo común sigue predominando, a las 12 no falta nadie en la puerta. Contra el terror y la barbarie, con las víctimas... No hay excusas para esta matanza... lo importante es... salir de la parálisis... romper el estupor, juntarnos por centenares de miles para expresar nuestros sentimientos... Que allí estará toda la buena gente de Madrid... los rostros han cambiado... El dolor y la indignación permanecen. Pero se ha roto la parálisis provocada por el estupor y la angustia... la vida sigue... Queremos prolongar estos momentos de comunidad que hemos vivido...» (Díaz, 2004, p. 29 y p. 33 en Páez, Rimé y Basabe, 2005).

> «... El ánimo crece, la esperanza más, la sensación de protagonismo en los acontecimientos nos embarga... La calle es una fiesta, la alegría es también homenaje al tremendo dolor que provocan los que no están...» (Madrugada del 14-M) «Se respiraba libertad. La calle era nuestra y el futuro también. Me fui a dormir... satisfecho, convencido de haber hecho historia». (Díaz, 2004, p.37 y 116 en Páez et al., 2005)

Las personas que participaron en manifestaciones también manifiestan percibir más beneficios, en particular, colectivos o más reacciones de crecimiento en sí mismo, los otros y la colectividad después del 11-M (véase Tabla 11).

TABLA 11. *MEDIA DE LA REACCIONES DE AUMENTO DEL APOYO SOCIAL Y COHESIÓN SOCIAL Y AUMENTO DE SENSIBILIDAD DDHH EN PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES EN MANIFESTACIONES*

	No participaron en manifestaciones	Participaron mucho en manifestaciones
Aumento apoyo social +	3.50	4.30
Cohesión social y aumento sensibilidad DDHH +	4.14	4.99

+ rango 1-5 medias.

La siguiente cita ilustra cómo se elaboraron aspectos positivos de las respuestas al trauma colectivo, como por ejemplo un aumento de la sensibilidad ante la guerra:

> «Las víctimas sirvieron de catarsis sobre un fragmento de población... que ha derrotado al PP... Entre ellos están los muertos... recordaron la igualdad de todas las bajas... la injusticia de la guerra... falsificación de la verdad.» (Díaz, 2004, p. 108 en Páez et al., 2005)

La expresión de sus valores ideológicos mediante manifestaciones se asoció a la comunicación y la intención de voto. Estas actividades fueron exitosas para las personas que querían cambiar de Gobierno, produjo una disminución de las emociones de tristeza, enojo y miedo percibidas en el ambiente social y un aumento de la confianza y solidaridad percibidas en el entorno. Como afirma un observador, las manifestaciones y «Las elecciones del 14 de marzo sirvieron para eliminar mucha rabia... La gente, de alguna manera, eliminó parte de su rencor [debido a los atentados] castigando al Gobierno con su voto» (Benito, Minaya y Torres, 2004 en Páez et al., 2005). Otro autor redunda en la misma idea:

> «En España hubo elecciones tres días después del atentado... La ciudadanía reaccionó con un voto masivo... La muerte política de Aznar tuvo algo de ejercicio ritual por el que el pueblo transfirió su profundo malestar a un chivo expiatorio... La retirada de las tropas de Irak acabó de simbolizar que se había pasado página. Y la ciudadanía se sintió confortada. Quiso creer que empezaba un tiempo nuevo». (Ramoneda, 2004 en Páez et al., 2005)

Estos observadores postulan que las manifestaciones y elecciones castigaron a los responsables políticos (no evidentemente del atentado en sí mismo, sino de la desinformación y manipulación pública que se produjo por parte del gobierno acerca de la autoría del atentado) y esto produjo un aumento percibido de la cohesión social. Ahora bien, no hay que olvidar que la participación en manifestaciones se asociaba a una mejora del clima emocional controlando la posición ideológica. Es decir, no se limitaban los efectos positivos a las personas de centro-izquierda. Nuestros datos muestran que el «ponerse juntos todos en la misma posición ante el horror», el rechazar simbólicamente conjuntamente la violencia colectiva y reafirmar la pertenencia a una comunidad inclusiva mediante las manifestaciones y ceremonias tuvo efectos positivos, más allá de la dimensión de castigo y expresión de conflictos políticos de las elecciones.

Finalmente, controlando los beneficios colectivos inferidos del trauma, la afectividad positiva y el apoyo social como mediadores, o su influencia en la mejora del clima

positivo a los dos meses, la influencia positiva de las manifestaciones en el clima emocional desaparecía, por lo que podemos concluir que el aumento de afectividad positiva e integración social y el crecimiento postraumático o los beneficios colectivos son los mediadores de la influencia positiva de los rituales en la cohesión social.

Los efectos positivos en el clima ocurren porque la participación se asocia con la búsqueda de sentido y con reacciones positivas de reestructuración del trauma. La participación refuerza la integración social e incrementa la percepción de esperanza y solidaridad implicada en un clima emocional positivo. En una línea similar, Kanyangara, Rimé, Philippot y Yzerbyt (2007) muestran en su estudio que la participación en tribunales populares posteriores al genocidio en Ruanda refuerza el clima positivo (aunque solo entre los acusados en los juicios) a la vez que reduce en general los estereotipos intergrupales negativos que existen entre las víctimas y los perpetradores e induce una visión más individualizada de los otros. Ahora bien, en concreto estos rituales de justicia popular tienen un coste afectivo para la sociedad y los individuos dado que refuerzan las emociones personales negativas, así como el clima emocional negativo entre las víctimas. Otros estudios también encuentran que rituales de justicia, como la Comisión Sudafricana para la Reconciliación y la Verdad también aumentan la percepción de hostilidad y conflicto intergrupal: dos tercios de los encuestados percibían esto, aunque también veían efectos positivos (Kanyangara et al., 2007). En el estudio sobre el 11-M las personas que más habían participado en manifestaciones también informaban de más emociones negativas y pensamientos repetitivos relacionados con los atentados. Los estudios muestran que el afrontamiento activo contra la injusticia se asocia a la reactivación de emociones negativas aún cuando el apoyo social y las creencias positivas se refuerzan. Son los beneficios colectivos de la participación en formas de afrontamiento como por ejemplo ser parte de comisiones de la verdad, el castigo simbólico a los perpetradores o el reconocimiento moral a la dignidad de las víctimas, los que llevan a que los eventos sean útiles herramientas sociales para combatir climas emocionales negativos y construir culturas de paz. En cambio sus efectos en las emociones negativas generalmente son de reactivación. Esto quiere decir que participar en estos rituales tiene un coste emocional que hay que evaluar, aunque tengan efectos positivos sociales. Todo ello muestra además la importancia de la preparación de la gente para participar en ellos, el cuidado del procedimiento y el acompañamiento a las personas afectadas.

¿Cuál es la mejor forma de medir el clima emocional?

Aunque la idea de un campo de sentimientos presupone que la gente siente emociones particulares, es posible que las personas simplemente *piensen* que la gente siente de una cierta manera o que sentirían de una cierta manera. La relación entre sentimien-

tos, cognición y conducta es compleja y su análisis y comprensión necesita aún de estudios más profundos. Uno puede evitar realizar una acción como por ejemplo ir a un determinado barrio de noche porque le han dicho, o piensa, o cree, que sería peligroso, aun así puede no *sentir* miedo a menos que él o ella se aventure en el barrio. De la misma manera, cuando las personas viven en condiciones peligrosas toman usualmente precauciones lo que les permite sentirse más seguras. Es más, pueden adaptarse y no explicitar sentimientos de miedo a pesar del hecho de que una persona ajena pudiera inferir una motivación de miedo en las precauciones de seguridad. Igualmente, la gente de un determinado barrio puede afirmar sentirse mucho más miedosa de lo que parece estar justificado por las condiciones en las que viven.

Se puede inferir un clima emocional por la conducta. Después de la caída del muro de Berlín, Oettinger y Seligman (1990) compararon la conducta expresiva en Berlín oriental y occidental observando el comportamiento de hombres en 31 diferentes lugares de encuentro. Encontraron que el número de sonrisas, risas, posturas abiertas y gestos de manos era significativamente mayor en Berlín occidental. Sin embargo, es difícil encontrar comportamientos que tengan el mismo sentido emocional en diferentes culturas, por lo que la mayoría de los investigadores utilizan cuestionarios para hacer evaluaciones del clima emocional.

Los primeros estudios utilizaron las escalas llamadas de auto-anclaje de Cantril, compuestas por preguntas acerca del tipo de acciones que la gente siente que serían recompensadas en su sociedad, y la medida en la cual la gente confiaba en el gobierno y en que las personas se preocuparan por los demás y no solo por sí mismos. Fernandez-Dols, de Rivera y Sell (1991) utilizaron este instrumento para evaluar el clima en diferentes regiones de España, y de Rivera (1992b) comparó el clima en Guatemala y en los EE.UU. Los trabajos posteriores a los realizados por de Rivera acerca del clima emocional se basan en la escala de 24 ítems que intenta medir cada uno de los ocho sentimientos sociales básicos con tres preguntas diferentes.

De estos estudios, fue posible establecer que los estudiantes de Estados Unidos se sentían más seguros que los estudiantes en España y Colombia, y que los últimos se sentían significativamente más seguros que los estudiantes de Honduras y Nicaragua. Además, los datos mostraban que los estudiantes de Honduras y Nicaragua tenían menos confianza en sus oportunidades y en el gobierno que los estudiantes de Colombia y Perú. Aunque la rabia era mayor en Honduras, Colombia y Nicaragua, había significativamente menos miedo a hablar en Nicaragua. Más allá de esto, las fiabilidades de las escalas a menudo bajaban cuando se examinaban las correlaciones inter ítem entre las diferentes naciones. Esto no parecía deberse a que los ítems tuvieran un significado semántico diferente sino al hecho de que tenían diferentes significados sociales en términos de la organización de la sociedad o la cultura. Así, el miedo a hablar en Honduras aparecía relacionado a la opresión del gobierno, mientras que en Colombia se asociaba más al miedo en general.

Mientras tanto, Páez, et al., (1997) desarrollaron una escala más simple que evalúa

el clima emocional utilizando una escala *Likert* de 4 puntos que pregunta a los participantes la medida en la cual creen que la mayoría de la gente siente un número determinado de emociones tales como esperanza, solidaridad, confianza en las instituciones, tranquilidad para hablar, alegría, miedo, ansiedad, tristeza y rabia. Se pide además a las personas que evalúen cómo la gente siente la situación económica o el clima emocional general de su país. La investigación transcultural reveló dos factores estables: uno que incluye todos los ítems positivos y otro que incluye la rabia, el miedo, la ansiedad y la tristeza percibida en el clima social. Aunque probablemente este instrumento revele menos diferencias que la escala de 24 ítems, tiene la ventaja de tener una administración mucho más rápida.

Una alternativa a la observación de la conducta o el cuestionario la sugiere Fernández-Dols et al., (2007). Los autores demuestran que también es posible pedir a las personas que enumeren las emociones ejemplares y que luego indiquen el orden y frecuencia con las que las diferentes emociones son tomadas como indicadores del clima emocional prevalente, entendiendo este como un reflejo de las normas sociales.

El clima emocional como antecedente o predictor de las conductas sociales

Aunque podamos medir el clima emocional, tales medidas pueden simplemente reflejar la percepción pública de los eventos. Necesitamos saber si las medidas de clima emocional pueden predecir la manera en la que las personas realmente se comportan. Existen algunos indicadores que señalan que las medidas de clima podrían tener un poder predictivo. Un estudio del clima emocional en diferentes barrios de ciudades de tamaño mediano muestra que la conducta de voto se predice por cómo las personas perciben el clima emocional. Aunque la conducta de voto está claramente influenciada por factores como la edad, los ingresos y la educación, la percepción del clima emocional incrementa significativamente la varianza referida a la propensión a votar, aún controlando otras variables sociodemográficas más usuales (de Rivera, 2005).

Conejero y Etxebarria (2007) demuestran que la forma en que la gente se comportó después del ataque terrorista en Madrid se asociaba a la percepción que los individuos tenían del clima emocional del país, aunque por supuesto la conducta individual de los sujetos podía predecirse mejor a partir de sus respuestas emocionales al ataque. Sin embargo, aún cuando estas emociones personales eran tomadas en consideración, la predicción tanto de la conducta altruista como de la evitativa se incrementaba al incorporar las percepciones individuales de los climas emocionales de los países. Aun cuando el clima emocional parece añadir poder predictivo a la conducta individual, parece que el clima emocional puede ser más útil en la predicción de las conductas colectivas tales como manifestiaciones, rituales, elecciones, y el éxito o fracaso de la colaboración intergrupal. Desafortunadamente, en estos momentos no se disponen de

datos empíricos sistemáticos que ayuden a verificar esta aseveración.

Validez predictiva del clima emocional

Para examinar la capacidad predictiva específica del clima emocional positivo en su conjunto, se llevaron a cabo una serie de análisis de correlación parcial entre el indicador global del clima emocional positivo en el tiempo 1 (a la semana del atentado terrorista en Madrid) y los indicadores de conducta altruista, de evitación intergrupal y de participación en manifestaciones, controlando el nivel de alteración personal negativa. Confirmando los análisis anteriores, la percepción de un clima emocional positivo una semana después del 11-M mostraba correlaciones parciales significativas con la participación en manifestaciones, con las conductas altruistas y, tendencialmente, con las conductas de evitación. El clima emocional negativo mostraba correlaciones parciales significativas con el menor altruismo y con la mayor evitación.

Con respecto a la alteración afectiva personal, la intensidad del miedo sentido ante el 11-M se asoció específicamente, controlando los niveles de hostilidad, culpa y tristeza, así como el clima emocional percibido, a ofrecerse como voluntario y otras conductas de ayuda, a ir a una manifestación en torno a lo ocurrido, además de hablar sobre lo ocurrido con otros y buscar apoyo afectivo en otras personas (Páez et al., 2005). Finalmente, el miedo ante el 11-M se asociaba a la conducta de evitación de contacto con musulmanes, confirmando que el miedo y la ansiedad refuerzan la evitación del contacto intergrupal.

Controlando los niveles individuales de hostilidad, culpa, tristeza y miedo, el clima emocional positivo se asociaba a una mayor identificación con españoles, a manifestarse, confrontar e ir a votar, y a haber afrontado el 11-M mediante el crecimiento post-traumático, es decir, percibiendo respuestas beneficiosas en uno mismo, los otros y la colectividad (Páez, Basabe, Ubillos y González, 2007). Además se asociaba a una menor evitación de contacto intergrupal (por ejemplo con los musulmanes) y a mayor altruismo. Es decir, una percepción del clima emocional positivo influenciaba, por encima de la afectividad personal, positivamente la cohesión social, las actividades de participación política y la reconstrucción positiva de lo ocurrido, permitiendo además la integración de exogrupos en una «supra-identidad», obstaculizando el prejuicio contra los musulmanes. De forma opuesta, una percepción negativa del clima emocional, reforzaba las conductas de evitación y se asociaba negativamente al altruismo

De hecho las emociones sentidas hacia los grupos, hacia las relaciones entre grupos y ante las instituciones, se asociarán a conductas colectivas y de participación social: el miedo sentido se asociará a la inhibición y protección; la injusticia, privación y enojo a la movilización; las emociones positivas a conductas prosociales y de movilización social. Por ende, tanto o más importantes que las emociones sentidas personalmente son las que el sujeto percibe que dominan en su medio social en relación con los objetos sociales. Este clima emocional tiene una relación con las conductas sociales similares a la afectividad personal, como examinamos a continuación.

Tipos de clima y conducta social

Tener en cuenta el tipo de emoción que predomina en un estado de ánimo colectivo puede ser importante para el poder predictivo del clima emocional. Si pensamos en el clima emocional como el predominio de ciertas emociones repetidas en un grupo o sociedad, podemos asociar la emoción predominante con las percepciones y creencias compartidas que permean las interacciones sociales e influyen sobre la acción colectiva. Al sostener que las emociones tienen funciones interpersonales y sociales, se pueden analizar los efectos que una determinada emoción dominante puede tener en la conducta colectiva. Algunas emociones particulares pueden ser analizadas en términos de cómo afectan la percepción y el comportamiento.

Frijda (1986) ha sostenido que las emociones implican evaluaciones específicas y tendencias a la acción, y de Rivera (1977) ha señalado que ciertas emociones particulares involucran percepciones específicas del ambiente que contienen conjuntamente instrucciones y transformaciones corporales acerca de comportamientos relacionados con el logro de metas. Estas emociones pueden ser sentidas por hechos que afectan al grupo con el que la persona se identifica y cuando la identidad es saliente en el contexto —es lo que se denomina emociones vinculadas a la pertenencia de grupo. En el ejemplo mencionado con anterioridad, una persona alemana joven puede sentir culpa y vergüenza por lo que hicieron sus abuelos —el genocidio de los judíos europeos y los crímenes de guerra en Europa del Este. Pero, además estas emociones se pueden percibir como dominando al grupo social. Puede que la persona no sienta culpa y vergüenza personal, pero perciba que estas reacciones son normativas u obligadas de sentirse, ya que el Gobierno alemán y las instituciones aceptan la responsabilidad de los alemanes en estos crímenes de guerra, la necesidad de pedir perdón, arrepentirse y reparar en la medida de lo posible lo ocurrido. Percibir que estas emociones dominan el grupo va a orientar la conducta de la persona, en particular ante los otros grupos implicados: judíos, polacos, rusos, etc. Estas emociones además tienen efectos no solo para la interacción entre personas, sino que entre grupos, es decir, son emociones intergrupales, que afectan o influyen las conductas colectivas e intergrupales. El predominio de la culpa colectiva orientará la interacción entre alemanes y judíos, polacos, rusos, etc., en cuanto grupos nacionales e instituciones. Finalmente, estas emociones se basan en el contexto social y la comunicación por los medios de comunicación, además de la comunicación interpersonal y la experiencia directa. Se ha constatado que la exposición a emisiones de televisión y otros medios de comunicación intensifi-

can las emociones sentidas ante hechos colectivos, como el 11-M y 11-S (Ubillos et al., 2005).

El siguiente cuadro sintetiza los antecedentes causales y percepciones, las tendencias de acción, así como los efectos positivos y negativos de las emociones básicas, basado en los estudios sobre evaluaciones y emociones, y sobre emociones intergrupales (Mackie y Smith, 2002; García-Prieto, Tran y Wranik, 2005; Smith y Mackie, 2008; Fischer y Manstead, 2008).

CUADRO 1. ANTECEDENTES CAUSALES Y PERCEPCIONES, TENDENCIAS DE ACCIONES Y EMOCIONES BÁSICAS

Emoción Colectiva	*Evento causal y evaluación*	*Tendencia acción*	*Efectos intra e intergrupo Positivos*	*Efectos intra e intergrupo Negativos*
Enojo *Odio*	-Obstáculo para obtener meta o amenaza a bienes; -Grupo amenazante -Injusticia por Exogrupo poder igual o menor	-Aproximación para agredir o eliminar obstáculo y amenaza -Ataque real, verbal y simbólico	-Aumenta la auto-estima y auto-confianza grupal -Refuerza identificación y valores endogrupo	-Agresión, discriminación exogrupos -Riesgo de ser objeto de represalias -Exclusión social y aniquilamiento
Miedo *Ansiedad*	- Amenaza a bienes o vida por exogrupo poderoso -Amenaza potencial	- Escape protección	-Cohesión grupo o nación -Inhibición agresión -Cuidar riesgos	-Evitación de exogrupos -Visión focalizada negativo -Parálisis ante otros grupos
Tristeza *Piedad* *Compasión*	-Pérdida irremediable de oportunidades, bienes y vidas provocado por otro grupo -Bajo control -Otras personas en malestar o problemas -Grupo no amenazante sin poder	-Reflexión suspender y reevaluar planes -Pedir ayuda -Tendencia a ayudar	-Reajustar metas y adaptarse a otros -Refuerzo apoyo social	-Conducta de evitación y desesperanza, impotencia
Culpa *Vergüenza*	-Percepción propio grupo responsable de daño injustificable a otro grupo -Grupo tiene rasgos inmorales o indeseables	-Reparación Conducta de arrepentimiento, petición de perdón y reparación -Ocultarse o desaparecer escena social	-Refuerza reconciliación y empatía entre grupos -Refuerza acuerdo y conformidad normas grupo -Mejora de la identidad colectiva	-Rumiación o focalización propia historia y errores grupo -Aislamiento otros grupos -Malestar grupal
Orgullo	-Obtención por el grupo de metas o bienes valorados de forma superior a lo esperado o muy intensa -Alto control y poder	-Tendencia a expandir y ampliar actividades -Seguridad en grupo, asertividad	-Refuerzo identidad y autoestima colectiva	-Complacencia con su grupo -Arrogancia ante otros grupos -Riesgo de implicarse en acciones demasiado arriesgadas
Alegría felicidad	-Obtención por el grupo de metas o bienes valorados	-Excitación -Aproximación otros -Creatividad, ensayo nuevas conductas	-Tendencia a compartir y celebrar con otros -Aumento generosidad, tolerancia y apoyo social -Aumento creatividad y confianza	-Disminución de pensamiento analítico
Esperanza	-Aspiración y expectativa de que la situación del grupo mejorará o se conseguirá un objetivo deseado -Incertidumbre	-Mantenimiento compromiso y vigilancia -Tendencia aumentar esfuerzo si necesario	-Refuerza actividad grupal -Motiva a avanzar hacia metas -Refuerza vigilancia	-Metas irreales que llevan al fracaso

El clima de rabia, enfado y enojo

Examinaremos para cada emoción la causa y percepción asociada, así como los datos que confirman los efectos de las emociones grupales y del clima emocional sobre la conducta. Así, la rabia puede ser entendida como la percepción de que hay un desafío, una movilización de recursos corporales, y una instrucción a remover el desafío o como una evaluación negativa del otro, una evaluación positiva de las propias fuerzas, y la tendencia a atacar.

Varios estudios han mostrado que las emociones grupales de enojo o enfado se activaban cuando las personas percibían amenazas, se identificaban con el grupo y se asociaban a tendencias a la agresión ante el exogrupo. Jóvenes europeos identificados con los occidentales mostraban enojo al recordárseles los ataques del 11-S, y a mayor enojo mayor acuerdo con conductas de agresión hacia los árabes (Smith y MacKie, 2008; Fischer y Manstead, 2008).

Con respecto a los procesos grupales, los datos muestran que la rabia refuerza y justifica la agresión y la represalia, refuerza los valores grupales, e incrementa la confianza colectiva de manera que hay una energía para superar los obstáculos y alcanzar los objetivos (Tran, 2004). Páez et al. (1994), utilizando juicios de expertos sobre las emociones dominantes en Chile e indicadores objetivos de conducta colectiva (muertes civiles, número de disturbios, militares y policías muertos por motivos políticos), encontraron que la rabia percibida en los grupos de derecha estaba asociada a la represión contra los civiles, y que la alta rabia junto con el bajo miedo y tristeza en los grupos de izquierda se asociaba a la violencia colectiva fuerte.

Generalmente el enojo se asocia al desprecio y al disgusto o asco ante otros grupos o personas en una triada de hostilidad. El disgusto o asco se siente ante un grupo percibido como negativo y contagioso moral o físicamente. El desprecio, ante grupos inferiores, incapaces y desagradables. Ambas emociones se asocian al rechazo de los grupos que las producen (Smith y Mackie, 2008). Una forma extrema de hostilidad o enfado es el odio hacia un grupo. Esta emoción se produce cuando se percibe una agresión, daño o injusticia cometida deliberadamente por un grupo al que se cree intrínsecamente malvado. El odio orienta hacia la eliminación social o política del exogrupo y está en la base de los conflictos más extremos (Bar-Tal et al., 2007. Véanse los capítulos de Ubillos et al. y de Bar-Tal et al. en este libro)

El clima de miedo

Por su parte, un clima emocional en el que el miedo predomina se asocia a la percepción del ambiente como amenazante, con bajo control de lo que ocurre e incertidumbre. Sentimientos de miedo se asocian a conductas endogrupales de defensa y protección, alto etnocentrismo y baja tolerancia política (Feldman y Stenner, 1997; Skitka, Bauman y Mullen, 2004). La vivencia de miedo ante un hecho de violencia colectiva, como el 11-M en España y el 11-S en EE.UU. se asociaba a una mayor percepción de riesgos de nuevos atentados —lo que no ocurría con la vivencia de enojo (Lerner et al., 2003, citado en Ubillos et al., 2005). El miedo personal sentido ante el 11-M se asociaba a conductas de protección y evitación (Ubillos et al., 2005). El estudio de Conejero y Etxebarria (2007) descrito en este capítulo muestra como tanto el miedo personal como el clima emocional negativo en el que está incluido el miedo, se relacionan específicamente con comportamientos defensivos y con evitar a sujetos pertenecientes a los grupos sospechosos. El predominio del miedo en el clima emocional es una posible fuente de alimentación de la violencia. En Israel varios estudios han mostrado una relación negativa entre el sentir miedo por el colectivo y el apoyo al proceso de paz (Bar-Tal et al., 2007).

El clima de tristeza

La tristeza y el dolor, con sus percepciones de pérdida irreparable y sus orientaciones conductuales a retirar y evitar la acción, son importantes reacciones emocionales a la violencia colectiva, tales como los asesinatos que ocurrieron durante la represión de Pinochet en Chile o la sistemática violencia política en Guatemala (Lykes et al., 2007). La vivencia de tristeza ante un hecho de violencia colectiva, como el 11-M en España y el 11-S en EEUU se asociaba a una mayor percepción de riesgos de nuevos atentados, a conductas de protección y búsqueda de apoyo (Ubillos et al., 2005).

Climas positivos de esperanza, seguridad, alegría y orgullo

La esperanza es la emoción vinculada a aspirar y esperar con alguna probabilidad que se obtendrán ciertos fines grupales deseables (Bar-Tal et al., 2007). La violencia colectiva puede también involucrar emociones positivas como la esperanza y el orgullo —esperanza de salir adelante y orgullo por la solidaridad y altruismo colectivo, como los bomberos y personal sanitario (Steinert, 2003). Después del 11 de septiembre, sujetos resilientes o resistentes, que afrontaban lo ocurrido sin vivenciar un fuerte malestar, informaron sentir emociones positivas que se asociaban a haber encontrado un significado positivo y crecimiento como respuesta al trauma (Tugade y Fredrickson, 2004). Con respecto a los efectos grupales positivos de la esperanza, Tran (2004) señala una

asociación entre el clima de esperanza en grupos de trabajo y la creatividad o generación de alternativas de toma de decisión. Un clima emocional de esperanza puede dar apoyo a una futura actividad grupal orientada y sostenida. La esperanza de obtener igualdad, seguridad y paz pueden ser una base para la movilización social, incluso en un contexto de violencia colectiva. En apoyo de este planteamiento Conejero et al. (2004) encontraron que el clima de esperanza se asociaba a conductas altruistas después del ataque del 11-M en España.

La seguridad también se asocia a evaluaciones positivas como la esperanza, en este caso de que se tienen los recursos para afrontar amenazas y peligros, que se está a salvo y se pueden manejar estas últimas. La seguridad se concibe como una necesidad básica para el bienestar y se asocia a la calma, satisfacción y paz. Al contrario, una situación de inseguridad se asocia a emociones como el miedo, el enojo, así como al odio y la frustración, favoreciendo la violencia colectiva (Bar-Tal et al., 2007).

Páez et al. (2007) demostraron que la percepción de un clima emocional positivo predecía un posterior crecimiento post traumático. Es decir, percibir alegría, solidaridad y esperanza en el clima social reforzaba la tendencia a creer que se había mejorado la cohesión social, la empatía y sensibilidad ante las violaciones de los derechos humanos, como reacción de crecimiento positivo después de los atentados de Madrid del 11-M.

A modo de cierre, quisiéramos ahondar en la importancia del estudio del papel que juegan las emociones colectivas en situaciones específicas de conflicto intergrupal y en la construcción de la paz. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones en este capítulo, hay cada vez más evidencia que muestra que los miembros de una sociedad experimentan emociones colectivas no solo como resultado de la experiencia directa de eventos que evocan emociones específicas sino también por las identificaciones que tienen estas personas con la sociedad como un colectivo. Los estudios demuestran que las sociedades funcionan en un contexto en el que se dan señales de condiciones psicológicas que incluyen un determinado clima emocional.

Autores como Bar-Tal et al., (2007) han rescatado la idea de contextos en transición humanamente construidos como el resultado de condiciones físicas, sociales, políticas, económicas, militares y psicológicas de relativa temporalidad que crean el ambiente en el que los individuos y colectivos funcionan. Dichos autores recalcan de manera contundente la premisa de que muchos de los contextos de transición impulsan el desarrollo de diferentes climas que llevan a una experiencia de creencias y emociones particulares. Desafortunadamente los seres humanos en distintas partes del mundo viven en contextos que generan climas negativos que provocan reacciones de miedo, rabia, inseguridad y desconfianza, y es por ello que se hace necesario el estudio y comprensión de la forma en la que estos contextos influyen sobre las cogniciones y acciones posteriores. La vida en contextos con fuertes climas negativos es una experiencia penosa para mucha gente que causa gran cantidad de miseria y sufrimiento. La pregunta que surge, y que debemos aprender a responder es: ¿cómo las personas

que viven bajo estas condiciones pueden mejorar su bienestar?, y, si bien los conflictos son inseparables de la vida humana sabemos también que dichos conflictos no tienen por qué ser conducidos por medio de la violencia y la discriminación. Es importante construir contextos que impulsen la resolución pacífica de los conflictos (Bar-Tal et al., 2007).

A continuación para finalizar el capítulo, y con el objeto de poder ejemplificar de manera más sencilla lo aquí expuesto pasaremos a exponer los resultados de varios estudios realizados en diferentes contextos socio-culturales con el objetivo de adaptar y validar las escalas que miden el clima emocional, utilizando las escalas de clima emocional de de Rivera (2002) y la escala de clima socio-emocional de Páez et al., (1997).

Escalas de clima emocional y su validación: La primera subescala de la escala del clima socio-emocional, hace referencia al **clima socio-emocional positivo** y está compuesta por los ítems 2, 3a, 3b, 3c, 3g y 3h. Para obtener la puntuación de esta escala, se han de sumar los valores de los ítems y dividir por el número de ítems (6). A mayor puntuación mayor percepción de un clima socio-emocional positivo.

El **clima socio-emocional negativo** está compuesto por los ítems 3d, 3e y 3f. Para obtener la puntuación del clima emocional negativo súmense los valores de los ítems y divídanse por el numero de ítems (3). A mayor puntuación mayor es el clima socio-emocional negativo del país. El ítem número 1 entra como variable única y evalúa la percepción que se tiene de la situación económica actual del país.

Fiabilidad

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en el estudio transcultural con muestras de Madrid, País Vasco y tres países de América Latina (Argentina, Brasil y Chile) mostraron niveles adecuados de fiabilidad, en los cinco grupos abordados. Los coeficientes *alpha de Cronbach* fueron superiores o alrededor de 0.70, tanto en la subescala del clima socio-emocional positivo como en la negativa (Tabla 12). Los resultados confirman la confiabilidad interna de la escala, apuntando que la escala mide lo que se propone medir.

TABLA 12: *CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALA DE CLIMA SOCIO-EMOCIONAL DE PÁEZ* ET AL., *(1997)*

	Clima emocional Positivo	***Clima emocional Negativo***
MADRID	α.742	α.702

CAV-Navarra	α.756	α.751
BRASIL	α.741	α.706
CHILE	α.738	α.775
ARGENTINA	α.724	α.748
Total	α.758	α.777

Análisis descriptivos de la escala de clima socio-emocional

Comparando las puntuación medias por grupo en una muestra de estudiantes, la media de *clima socio-emocional positivo* en Madrid fue 3.23, en la CAV-Navarra 3,17, en Brasil 2,83, Chile 2,90 y Argentina 2,69 (véase Tabla 13). En una muestra de estudiantes universitarios madrileños la media de *clima socio-emocional negativo* fue de 2.48, en la CAV-Navarra 2.63, en Brasil fue 3.35, Chile 3.09 y Argentina 3.51.

Con respecto a las diferencias entre naciones, la escala muestra validez discriminante. El clima emocional es mejor en el país más desarrollado, España, que en América Latina. Puntuaciones de dos o menos, o sumas totales de seis o menos en clima negativo y promedios de 3,5 o más, o sumas totales de 21 o más en positivo indican que se percibe un clima emocional positivo o una balanza satisfactoria de emociones colectivas. Con respecto a la validez de criterio, el clima socio-emocional correlaciona con bienestar social y anomia.

Como se observa en la tabla 13, los grupos se diferencian significativamente entre sí[8], de forma que Madrid y CAV-Navarra presentan medias similares y más bajas en el clima socio-emocional negativo mientras que Brasil y Chile expresan claramente medias más altas. En el clima socio-emocional positivo los madrileños y los Vascos-Navarros expresan medias significativamente más altas que Brasil y Chile[9].

La media de *clima socio-emocional positivo* es en la CAV-Navarra 3,17 y la puntuación total de 19,2. Puntuaciones obtenidas por encima de 19-20, apuntan clima positivo por encima de la media obtenida en un estudio con estudiantes de la Comunidad Autónoma Vasca.

TABLA 13: *MEDIAS, DESVIACIÓN TÍPICA DEL CLIMA EMOCIONAL POR PAÍS*

		Total		
	Clima emocional	*M*	*DT*	*N*
Madrid	Negativo	2.48a	.727	116
	Positivo	3.23a	.549	116

8 ($F(3, 877)= 46.409$; $p <.000$)
9 ($F(3, 877)= 24.176$; $p <.000$)

CAV-Navarra	Negativo	2.63a	.750	303
	Positivo	3.17a	.533	303
Brasil	Negativo	3.35	.782	146
	Positivo	2.83b	.614	146
Chile	Negativo	3.09	.824	314
	Positivo	2.90b	.518	314
Argentina	Negativo	3.51	.793	254
	Positivo	2.69	.565	254

En resumen, grupos que obtienen puntuaciones por encima de 20 puntos indican una alta percepción de clima emocional positivo, lo que sugiere la existencia de un factor de protección. Mientras que, sumas por debajo de 17 indican una baja percepción de clima positivo, lo que sugiere un factor de riesgo para el bienestar.

La media d*e clima socio-emocional negativo* fue de 2.63, en la CAV-Navarra. La puntuación total en una muestra del País Vasco fue de 7,9, *DT*=2,2. Mientras que, la puntuación total de clima negativo en una muestra de ex-víctimas de Ruanda fue de 7,4 y de 9,24 en una muestra de víctimarios o perpetradores del genocidio que esperaban ser juzgados. Puntuaciones por encima de 9-10 indican alto clima negativo, indicando factor de riesgo para el bienestar.

Haciendo un estudio comparativo de la *Balanza de Clima socio-emocional* representada por la resta entre la media de clima positivo menos la media de clima negativo, y comparando Europa y Ruanda, se constata que, en Europa, la media de clima positivo es 3,24 y la negativa 2,78, y la balanza de clima es de + 0,48 = 3,24 — 2,78. Mientras que, en víctimas de violencia en Ruanda la media de clima positivo es 1,56 y la de negativo es 1,61. Por lo tanto, la balanza de clima es de —0,05 = 1,56 — 1,61. La media de positivo es 2,02 en víctimarios en Ruanda y la de negativo 2,24. La balanza es de –0,22=2,02–2,24.

TABLA 14. *ANÁLISIS DESCRIPTIVA DEL CLIMA EMOCIONAL SEGÚN EL RECUERDO DE LA VIOLENCIA COLECTIVA EN LA CAV.*

	CAV	Recuerdo Guerra Civil	Recuerdo Guerra Civil Ley Memoria Histórica
Media Clima Positivo	3.17	2.08	2.33

Media Clima Negativo	2.63	2.94	2.75
Balanza	+.54	-.86	-.42

De hecho, los datos basados en muestras reales de víctimas en Ruanda y en el País Vasco, así como en otros estudios en los que se manipula la información, confirman que una balanza de clima negativo se asocia a una situación de trauma colectivo y es un indicador o factor de riesgo para el bienestar, sugiriendo que hay que reparar el clima emocional de esa sociedad o grupo. La tabla 14 indica que cuando después de hacer que la persona sea consciente de la violencia colectiva del pasado, también se le informa sobre actividades de reparación, como la Ley de Memoria Histórica sobre la Guerra Civil, se percibe un clima mejor, aunque siempre menos positivo que la muestra normal de comparación (véase columna 6, Tabla 14)[10]. A continuación se puede observar mejor los resultados analizando las figuras.

FIGURA 1. *BALANZA DEL CLIMA EN LA MUESTRA POBLACIONAL DE LA CAV Y EN LOS GRUPOS DE RECUERDO DE LOS HECHOS DE LA VIOLENCIA COLECTIVA (RESTA TOTAL POSITIVO MENOS NEGATIVO).*

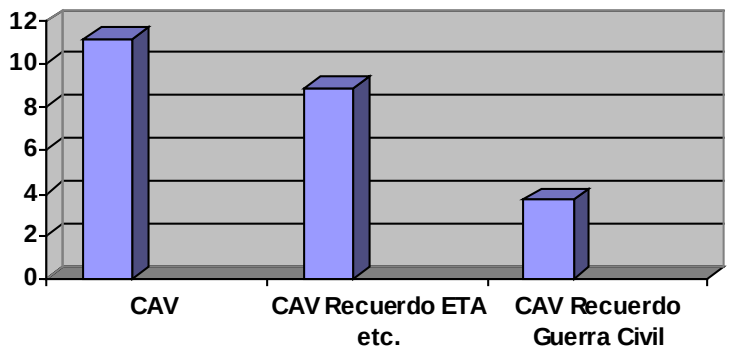
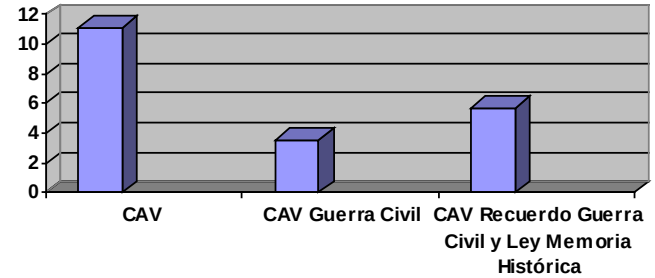


FIGURA FIGURA 2. *BALANZA DEL CLIMA EN LA MUESTRA POBLACIONAL DE LA CAV, EN EL GRUPO RECUERDO DE GUERRA CIVIL Y EN EL GRUPO RECUERDO GUERRA CIVIL Y LEY MEMORIA HISTÓRICA (RESTA TOTAL POSITIVO MENOS NEGATIVO)*

[10] La comparación de medias realizada con el t-test mostró que la balanza de clima en el grupo Recuerdo Guerra Civil y Ley Memoria Histórica es mejor que los que solo recordaron la represión de la Guerra Civil, en particular porque la media de clima positivo es más alto ($t(129)=2.27, p<.03$. La comparación de medias realizada con el t-test mostró que la balanza de clima en el grupo Recuerdo Guerra Civil y Ley Memoria Histórica es más baja ($t(67)=5,77$) que la media de población general de la CAV. Concretamente, el clima positivo es en este grupo más bajo ($t(67)=11,50$) que en la población general vasca.



Clima emocional CD-24 (De Rivera)

La escala de clima emocional fue desarrollada por de Rivera (2002) con el objetivo de investigar la atmósfera o el clima social colectivo que se manifiesta en una determinada sociedad en diversos ámbitos. Es decir, pretende evaluar el clima social del entorno mediante estados afectivos relacionados con la evaluación de las condiciones actuales del país.

La escala de clima emocional se compone de 24 ítems agrupados en 5 dimensiones que hacen referencia a la evaluación que se hace de las condiciones actuales del país. Las cinco dimensiones son: seguridad; confianza y respeto; desesperanza; temor y enfado, con una variación de respuesta de siete puntos, donde se debe contestar en qué medida las afirmaciones son verdaderas en relación al país, siendo 1 (no son verdaderas) y 7 (completamente verdaderas).

Para la corrección de esta escala, han de invertirse la puntuación de los ítems 2, 10 y 18. Para invertir los valores de los ítems se deberá sustituir los valores de respuestas: si se puntúa 1 se cambia por 7, 2 por 6, 3 por 5, el 4 igual a 4, el 5 por 3, el 6 por 2 y finalmente el 7 por el 1.

La subescala de *seguridad* hace referencia a la falta, o existencia, de seguridad ciudadana, de comida suficiente para todos, baja violencia, que la justicia combate de forma eficaz la criminalidad, que existe perspectiva de futuro y de nuevas oportunidades. Para obtener la puntuación de esta escala, hay que sumar los ítems 1, 2 recodificado, 5, 9, 10 recodificado, 17, y 18 recodificado, y dividirlos por el número de ítems, en este caso por siete. A mayor puntuación mayor percepción de seguridad. Una alta puntuación en esta escala indica que el clima emocional del país es de seguridad.

La subescala de *confianza y respeto* hace referencia a las relaciones de confianza y respeto que se entablan entre las diversas organizaciones sociales y políticas, por ejemplo los grupos políticos y las organizaciones sienten confianza mutua, lo que se les permite trabajar en cooperación, sensación de respeto e igualdad hacia los demás

(grupos étnicos, religiosos, hombres y mujeres). Para obtener la puntuación de esta escala hay que sumar los ítems 3, 11, 13, 15, 19, 21 y 23, y dividir por el número de ítems (7).Una puntuación alta en esta dimensión indicaría una mayor percepción de confianza y respecto en las instituciones del país.

La subescala de *desesperanza* evalúa el grado de desesperanza o percepción que las personas tienen de que las cosas en el país no mejoran, que hay tanta corrupción que no tiene sentido trabajar para el beneficio público. Para tener la puntuación de esta subescala se suma los ítems 6, 14 y 22, dividiendo por el número de ítems (3). Una puntuación elevada en esta dimensión indicaría que en el país existe alta desesperanza, en consecuencia del alto índice de corrupción.

La subescala de *temor* hace referencia al miedo o desconfianza que se tiene de expresar abiertamente sus ideas, sea tanto a nivel personal como a nivel institucional (medios de comunicación). Esta subescala claramente hace referencia a la percepción de falta de libertad de expresión. La puntuación de la escala de temor se obtiene sumando los ítems 4, 12 y 20, dividiendo por el número de ítems (3). Una alta puntuación en esta dimensión indicaría mayor temor.

Finalmente, la subescala *enfado* evalúa el grado de disgusto sentido en el país debido a las desigualdades sociales y al alto nivel de corrupción. Para la obtención del grado del enfado sumase los ítems 8, 16, y el 24, dividiendo por el número de ítems (3). Cuanto mayor es la puntuación mayor es el grado de enfado sentido en la sociedad.

CD- 24 Clima emocional (de Rivera)

¿En qué medida cree Ud. que las siguientes situaciones son verdaderas en relación con su país? Por favor señale con un círculo la respuesta que mejor corresponda, teniendo en cuenta que:

1 No	2 Poco	3 Algo	4 Más o menos	5 Suficiente	6 Bastante	7 Completamente

1-¿La mayoría de la gente siente confianza en que hay y habrá suficiente comida, agua, medicinas y vivienda para ellos y sus familias tanto en el presente como en el futuro?	1	2	3	4	5	6	7
2-¿Cree usted que las personas se sienten inseguras porque el grado de violencia existente no permite que la gente viva en paz?	1	2	3	4	5	6	7
3-¿Sienten las personas que los diferentes grupos políticos tienen suficiente confianza entre ellos como para trabajar conjuntamente en favor del bienestar del país?	1	2	3	4	5	6	7

4-¿La gente siente miedo de reunirse públicamente para organizarse o para protestar pacíficamente?	1	2	3	4	5	6	7
5-¿La gente tiene confianza en la existencia de buenas oportunidades para mejorar su vida y la de su familia?	1	2	3	4	5	6	7
6-¿La gente siente desesperanza porque las cosas en este país nunca mejoran?	1	2	3	4	5	6	7
7-¿La mayoría de la gente en este país se compadece de la precaria situación de algunos niños y desea contribuir a su mejora?	1	2	3	4	5	6	7
8-¿Muchas personas están enojadas con el gobierno porque este favorece a la gente que tiene dinero y poder?	1	2	3	4	5	6	7
9-¿La mayoría de la gente en este país siente seguridad respecto a que hay otros que se preocupan por ellos?	1	2	3	4	5	6	7
10-¿La gente se siente muy insegura porque está preocupada por lo que ocurrirá en el futuro?	1	2	3	4	5	6	7
11-¿Las diferentes organizaciones sociales confían suficientemente entre sí para trabajar de modo conjunto por una solución que funcione para todos?	1	2	3	4	5	6	7
12-¿A los periodistas y a los medios les da miedo publicar información que la gente debe saber?	1	2	3	4	5	6	7
13-¿La gente confía en que los métodos no violentos (como votar, manifestaciones pacíficas, huelgas que no destruyen la propiedad) pueden aumentar la justicia en esta sociedad?	1	2	3	4	5	6	7
14-¿Es tan corrupto el sistema político que no tiene sentido pensar que trabaja en favor del bien público?	1	2	3	4	5	6	7
15-¿La mayoría de la gente de este país respeta al otro lo suficiente como para no llegar a ser violentos en caso de conflicto?	1	2	3	4	5	6	7
16-¿Existe mucha rabia porque no se distribuye la riqueza de este país de modo equitativo?	1	2	3	4	5	6	7
17-¿La mayoría de la gente siente seguridad respecto a que recibirá ayuda si tiene un problema?	1	2	3	4	5	6	7
18-¿La gente de este país siente inseguridad respecto a la capacidad del sistema de justicia para castigar a quienes cometen crímenes contra personas?	1	2	3	4	5	6	7
19-¿Sienten los grupos étnicos y religiosos de este país confianza entre ellos?	1	2	3	4	5	6	7
20-¿A la gente le da miedo decir lo que realmente piensa porque «hablar en voz alta» es peligroso?	1	2	3	4	5	6	7
21-¿La mayoría de la gente siente confianza respecto a que es escuchada cuando quiere decir algo?	1	2	3	4	5	6	7
22-¿Es tal la desesperanza en este país que mucha gente quiere irse?	1	2	3	4	5	6	7

23-¿Se respetan los hombres y las mujeres como iguales?	1	2	3	4	5	6	7
24-¿Sienten rabia muchas personas debido al alto nivel de corrupción en el gobierno?	1	2	3	4	5	6	7

Fiabilidad de la escala de clima emocional

La escala de clima emocional a nivel general muestra buena calidad psicométrica al obtener un adecuado nivel de fiabilidad en todos los grupos, y un alfa de Cronbach general de.85 (véase Tabla 15).

Aunque la escala a nivel general presenta buenos índices de fiabilidad, a nivel de las subdimensiones los valores son más bajos y diferentes dependiendo del país y región. La subescala de seguridad presenta fiabilidad aceptable y más alta en la CAV-Navarra y en Chile, mientras que Madrid presenta el indicador más bajo de fiabilidad.

Confianza y respecto presenta fiabilidad aceptables, mayores de.60 en Chile y Brasil, mientras que en Argentina, Madrid y CAV-Navarra presenta fiabilidades muy bajas. La desesperanza arroja fiabilidades aceptables de.60 en Madrid y Chile, y niveles más bajos en CAV-Navarra, Brasil y Argentina. La subescala Temor en todos los grupos presenta un índice de fiabilidad por debajo de.60. El Enfado presenta índices aceptables superiores a.60 en Madrid, Argentina y CAV-Navarra, y por debajo de.60 en Brasil y Chile.

TABLA 15: *CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALA DE CLIMA EMOCIONAL DE RIVERA*

	Seguridad	***Confianza y respecto***	***Desesperanza***	***Temor***	***Enfadado***	***General***
MADRID	α. 426	α.538	.635	α.569	α.652	α.787
CAV-NAVARRA	α.627	α.540	.554	α.454	α.776	α.809
BRASIL	α.522	α.629	.537	α.563	α.561	α.729
CHILE	α.633	α.705	.643	α.566	α 584	α.854
ARGENTINA	α.580	α.466	.596	α.571	α.645	α.735
Total	α.714	α.613	.689	α.589	α.699	α.85

Para obtener la fiabilidad total de la escala hemos invertido para este análisis las subescalas de desesperanza, temor y enfado de modo tal que todas las escalas se presentan en el mismo sentido. Se eliminó de los análisis el ítem 23 por presentar una correlación baja.

Análisis comparativos de las puntuaciones medias del clima emocional por grupo

Como puede observarse en la tabla 16, en las puntuaciones medias en la sub-escala de seguridad los estudiantes universitarios madrileños tienen los valores más altos seguidos por los estudiantes de la CAV-Navarra. De Latinoamérica, el grupo de Chile ocupa el tercer lugar seguido por Brasil y quedando Argentina en último lugar. Mediante un análisis post hoc utilizando la técnica Bonferroni se constata que las diferencias entre estos grupos en relación a la seguridad son significativas[11]. Los madrileños y los vascos-navarros no se diferencian significativamente entre sí y sus medias son significativamente más altas comparadas con las de los tres grupos latinoamericanos. A su vez, los estudiantes brasileños y argentinos presentan medias similares entre sí diferenciándose de los demás teniendo las medias más bajas en contraposición con los madrileños y vascos-navarros. Finalmente los chilenos presentan medias significativamente diferentes respecto de todos los países. Los resultados confirman que a mejor situación social, mejor clima emocional —este es más positivo en el país más desarrollado e inferior en los países menos desarrollados latinos, situándose el país latino relativamente más desarrollado en el medio.

TABLA 16. *MEDIAS, DESVIACIÓN TÍPICA DEL CLIMA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL GRUPO*

	Madrid (n= 122)		***CAV-Navarra (n= 122)***		***Brasil (n= 149)***		***Chile (n= 299)***		***Argentina (n= 101)***		***Total (n= 783)***	
	M	*Dt*	*M*	*Dt*	*M*	*Dt*	*M*	*Dt*	*M*	*Dt*	*M*	*Dt*
Seguridad	3.94a	.691	3.87a	.848	2.62b	.756	3.15	.769	2.46b	.698	3.19	.928
Confianza y respeto	3.38a	.704	3.38a	.715	2.87b	.835	3.17a	.802	2.86b	.692	3.13	.793
Desesperanza	2.84	1.13	3.30	1.12	4.81a	1.17	3.87	1.29	4.78[a]	1.19	3.93	1.39
Temor	2.91a	1.20	3.64b	1.21	4.14	1.33	3.28 abc	1.31	3.00ac	1.28	3.41	1.35
Enfado	4.10a	1.32	4.50a	1.33	5.77b	1.06	5.21	1.14	5.63b	1.10	5.10	1.31

Símbolos iguales significa que las medias no presentan diferencias significativas en los análisis *post hoc* método *Bonferroni*.

En relación con la confianza, los valores de las puntuaciones medias se ordenan igual que los de seguridad teniendo los grupos de Madrid y de la CAV-Navarra el mismo valor. Les siguen Brasil, Chile y por último Argentina.[12]

11 ($F(4, 778)= 96.477$; $p <.000$).
12 ($F(4, 778)= 13.597$; $p <.000$)

Al comparar los niveles de desesperanza en los diferentes países y regiones se obtuvieron también diferencias significativas[13]. El grupo de Madrid obtiene medias más bajas en comparación con los otros grupos mientras que Brasil y Argentina son quienes presentan medias más altas en desesperanza sin diferenciarse entre sí.

En relación a las medias en temor, las puntuaciones más altas las obtiene el grupo de Brasil seguido por el de la CAV-Navarra. En tercer lugar se encuentra Chile al que le siguen Argentina y Madrid. Las diferencias entre los grupos son significativas[14] de forma que Madrid, Chile y Argentina presentan medias similares con menores índices de temor o miedo en expresar abiertamente sus ideas mientras que la CAV-Navarra y Brasil expresan claramente medias más altas de temor en comparación con Madrid. Por su parte, el grupo de la CAV-Navarra expresa medias más altas de temor que Chile, mientras que este y Argentina no se diferencian. Brasil es el grupo que muestra niveles más altos de temor comprado con el resto de los grupos.

Las puntuaciones medias del enfado expresado ubica a Brasil y Argentina en primer y segundo lugar seguidos por Chile, la CAV-Navarra y por último Madrid. Las diferencias entre los grupos son significativas[15] presentando Madrid y la CAV-Navarra medias similares y bajas en comparación con las de Brasil, Chile y Argentina. Brasil y Argentina no se diferencian entre sí y son quienes expresan los niveles más altos de enfado en comparación con el resto de los grupos.

En síntesis, se ha verificado que son los estudiantes universitarios de Madrid el grupo que presenta menores niveles en desesperanza, mayor confianza y respeto institucional, mayor seguridad, menor temor y menor enfado, es decir un clima emocional más positivo mientras que los estudiantes de Brasil y Argentina, de manera opuesta a los de Madrid, expresan niveles muy similares de baja percepción de seguridad, baja confianza y respeto, alta desesperanza y alto enfado, es decir un clima emocional negativo. Aunque el grupo de la CAV-Navarra expresa altos niveles de seguridad, confianza y respeto, baja desesperanza y enfado, tiene también altos niveles de temor o miedo de expresar abiertamente sus ideas. Por su parte, aunque los estudiantes de Chile expresan alta confianza y respeto en las instituciones, muestran valores bajos en seguridad, algo de desconfianza y temor con un alto nivel de enfado.

Como puntos de referencia, podemos decir que cuando un grupo tenga puntuaciones de 28 o más en seguridad y en confianza y respeto, es probable que esté en una situación social positiva o de bienestar. Cuando puntúe 15 o menos en seguridad y en confianza y respeto es probable que esté viviendo una situación deficitaria o de conflicto social fuerte.

Cuando un grupo tenga una puntuación de 8 o menos en desesperanza y en temor, así como de 12 o menos en enfado, es probable que se encuentre en una situación

13 $F(4, 778)= 63.521; p <.000$)
14 ($F(4, 778)= 20.700; p <.000$)
15 $F(4, 778)= 45.485; p <.000$

social positiva o de bienestar. Cuando puntúe 16 o más en desesperanza y en temor, así como 20 o más en enfado es probable que esté viviendo una situación deficitaria o de conflicto social fuerte.

Validez convergente de las escalas de clima emocional de Páez y de de Rivera

Para analizar la validez convergente se calcularon una serie de coeficientes de correlación de Pearson obteniéndose correlaciones significativas. En primer lugar se constata, de forma coherente, que el clima socio-emocional negativo de Páez se asocia negativamente con el clima socio-emocional positivo (r=—.49, p <.01). En segundo lugar, se observa que la escala de clima socio-emocional negativo de Páez et al., (1997) se correlaciona negativamente con la subescalas de seguridad (r=—.47, p <.01) y confianza (r=—.41, p <.01) y positivamente con desesperanza (r=.56, p <.01), enfado (r=.44, p <.01) y temor (r=.36, p <.01) en la escala desarrollada por de Rivera (2002). El clima socio-emocional positivo se asocia positivamente con seguridad (r=.46, p <.01) y confianza (r=.53, p <.01) y negativamente con desesperanza (r=—.44, p <.01), enfado (r=—.38, p <.01) y temor (r=—.32, p <.01). El bienestar social de Keyes se asocia a una percepción de mayor clima emocional positivo, de alegría, confianza y solidaridad. La escala de Keyes correlacionó con el clima emocional positivo de Páez (r =.33, p <.01), con el clima de seguridad de de Rivera (r=.15, p <.01) y con el clima de confianza (r =.24, p <.01). Inversamente, el bienestar social se asoció a la menor percepción de un clima negativo de miedo, tristeza y enojo. La escala bienestar social de Keyes correlacionó con el clima emocional negativo de Páez (r=—.25, p <.01), con el clima de desesperanza (r=—.36, p <.01), con el clima de enojo (r =—.19, p <.01) y con el clima de temor (r=—.15, p<.01). El estudio de Zubieta, Delfino y Fernández (2008) realizado con estudiantes universitarios argentinos encontró que las escalas de de Rivera y de Páez mantienen asociaciones positivas entre sí de acuerdo a su valencia. El clima social negativo se asocia con la percepción de problema sociales y con baja confianza institucional. Lo inverso sucede con el clima social positivo que se asocia a una mayor confianza institucional y a una menor percepción de problemas sociales

Los resultados demuestran que existe una validez convergente aceptable entre las medidas de clima emocional de Páez y de de Rivera, y que ambas se asocian en el sentido esperado a indicadores de bienestar social, problemas sociales y percepción de las instituciones.

Validez discriminante: Comparación del clima emocional en Madrid en 1995 y en mayo de 2004 en cuatro ítems de la escala de clima emocional (de Rivera,

2002)

Aprovechando la oportunidad que nos brindaba el hecho de poseer datos de la Escala de 24 ítems de clima emocional (de Rivera, 2002) en una muestra de estudiantes universitarios de Madrid del año 1995, nos propusimos comparar la percepción del clima emocional de dicho año y de mayo de 2004 en los cuatro ítems seleccionados en las dos muestras madrileñas. Para ello, realizamos una prueba t para muestras independientes y encontramos diferencias significativas en los 4 ítems. En general, podemos afirmar que la percepción del clima emocional ha mejorado al comparar el año 1995 con el año 2004. Se percibe que la situación ahora no es tan inestable[16], que hay menor enfado y violencia[17] y una percepción menos negativa de los líderes políticos[18] y más benevolencia de las autoridades[19]. Los resultados eran similares cuando se utilizaba la totalidad de la muestra, lo que sugiere que las diferencias se extienden más allá de la pequeña muestra madrileña (véase Tabla 17). Esto indica que la escala es sensible al cambio.

TABLA 17: DESCRIPTIVOS DE CUATRO ÍTEMS SELECCIONADOS DE LA ESCALA DE 24 DE CLIMA EMOCIONAL (DE RIVERA, 2002) EN DOS MUESTRAS MADRILEÑAS DE LOS AÑOS 1995 Y 2004

	Madrid 1995			***Madrid 2004***		
	X	***DT***	***N***	***X***	***DT***	***N***
Inestabilidad de la situación	2,83	0,99	94	1,91	1,08	23
Enfado y violencia	3,13	1,25	94	2,13	0,87	23
Liderazgo negativo	3,67	1,04	94	3,17	0,94	23
Benevolencia de las autoridades	1,83	0,90	94	3,00	0,90	23

BIBLIOGRAFÍA

ATIENZA, F. L., PONS, D., BALAGUER, I. y GARCÍA-MERITA, M. (2000): «Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes.» *Psicothema, 12*, 314-319.

BAR-TAL, D., HALPERÍN, E. y DE RIVERA, J. (2007): «Collective emotions in conflict situations: Societal implications.» *Journal of Social Issues, 63*, 441-460.

BASABE, N., PÁEZ, D., VALENCIA, J., GONZÁLEZ, J. L., RIMÉ, B. y DIENER, E. (2002): «Cultural dimensions, socio-economic development, climate and emotional hedonic level.» *Cognition and Emotion*, *16*, 103-126.

16 ($t(115) = -3,90$, $p = 0,001$);
17 ($t(46,92) = -4,49$, $p = 0,001$);
18 ($t(115) = -2,09$, $p = 0,04$);
19 ($t(115) = 5,59$, $p = 0,001$).

CAMPOS, M., IRAURGUI, J., PÁEZ, D. y VELASCO, C. (2004): «Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios.» *Boletín de Psicología, 82,* 25-44.

COLLINS, R. (2001): «Social Movements and the Focus of Emotional Attention.» En J. GOODWIN, J. M. JASPER y F. POLLETTA (ed.): *Passionate Politics* (27-44). Chicago: University Chicago Press.

CONEJERO, S., DE RIVERA, J., PÁEZ, D. y JIMÉNEZ, A. (2004): «Alteración afectiva personal, atmósfera emocional y clima emocional tras los atentados del 11 de marzo.» *Ansiedad y Stress*, *10*(2-3), 219-232.

CONEJERO, S. y ETXEBARRIA, I. (2007): «The Impact of the Madrid Bombing on Personal Emotions, Emotional Atmosphere and Emotional Climate.» *Journal of social issues*. *63*(2), 273-287.

DE RIVERA, J. H. (1977): *A structural theory of the emotions*. New York: International Universities Press.

DE RIVERA, J. H. (1992a): «Emotional climate: Social structure and emotional dynamics.» En K. T. STRONGMAN (ed.): *International review of studies on emotion* (pp.197-218). New York: John Wiley & Sons.

DE RIVERA, J. H. (1992b): *Emotional climate and the forecasting of violence*. Paper presented at the American Psychological Association, 100th Annual Meeting, Washington, DC.

DE RIVERA, J. H. (2002): *Some problems in assessing the emotional climate of different nations*. Paper presented at the 12th Conference of the International Society for Research on Emotions, Cuenca, Spain.

DE RIVERA, J. H. (2005): *Perceptions of emotional climate, social class, and reported voting behaviour*. Unpublished manuscript.

DE RIVERA, J. y GRINKIS, C. (1986): «Emotions as Social Relationships.» *Motivation and Emotion, 10*, 351-369.

DE RIVERA, J., KURRIEN, R. y OLSEN, N. (2007): «The Emotional Climate of Nations and Their Culture of Peace.» *Journal of Social Issues, 63*(2)*, 255-271.*

DENISON, J. H. (1928): *Emotion as the Basis of Civilization*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.

DIENER, E., DIENER, M. y DIENER, C. (1995): «Factors predicting the subjective well-being of nations.» *Journal of Personality and Social Psychology, 69, 85-864.*

ETXEBARRIA, I., CONEJERO, S. y RAMOS DE OLIVEIRA, D. (2005): «11 de marzo y culpa colectiva.» *Revista de Psicología Social, 20*(3), 315-330.

FELDMAN, S. y STENNER, K. (1997): «Perceived threat and authoritarianism.» *Political Psychology, 18*(4), 741-770.

FERNÁNDEZ-DOLS, J. M., CARRERA, P., HURTADO DE MENDOZA, A. y OCEJA, L. V. (2007): «Emotional Climate as Emotion Accessibility: How Countries Prime Emotions.» *Journal of Social Issues*, *63*, 233-253.

FERNÁNDEZ-DOLS, J., DE RIVERA, J. y SELL, L. (1991): *Emotional climate in different societies: Exploratory data on its measurement*. Paper presented at the International Academic Symposium on Psychological Measurement, Nanjing, China.

FISCHER, A. H. y MANSTEAD, A. S. R. (2008): «Intergroup Emotions.» En M. LEWIS, J. M. HAVILAND y L. FELDMAN (eds.): *Handbook of Emotions*. Third Edition. (pp. 428-439). New York: The Guilford Press.

FRIJDA, N. (1986): *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA-PRIETO, P., TRAN, V. y WRANIK, T. (2005): «Les téories de l'evaluation cognitive y de la diferentiation des emotions». En N. DELOBBE et al., (eds.) *Comportement Organisationnel*. (pp.195-222).Vol. 1. Bruxelles: De Boeck.

IRAURGUI, I., BALLESTEROS, X., LARITZGOITIA, I., IZARZUGAZAGA, I. y MARKEZ, I. (2008). *Estudio sobre víctimas: resultados del estudio epidemiológico*. Comunicación al *workshop* «Violencia colectiva frente a la salud pública.» Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, 10 y 11 Abril, 2008.

KANYANGARA, P., RIMÉ, B., PHILIPPOT, P. y YZERBYT, V. (2007): «Collective Rituals, Emotional Climate and Intergroup Perception: Participation in 'Gacaca' Tribunals and Assimilation of the Rwandan Genocide.» *Journal of Social Issues, 63*(2)*, 387-403.*

KEYES, C. L. M. (1998): «Social well-being.» *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.

KITAYAMA, S. y MARKUS, H. R. (eds.) (1994): «Introduction to cultural psychology and emotion research.» En *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 1-19). Washington, DC: American Psychological Association Press.

LYKES, M. B., BERISTAIN, C. M. y CABRERA PÉREZ-ARMIÑAN, M. L. (2007): «Political violence, impunity, and emotional climate in Maya communities.» *Journal of Social Issues*, *63*(2), 369-385.

MACKIE, D. y SMITH, E. (2002): *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

OETTINGER, G. y SELIGMAN, M. E. P. (1990): «Pessimism and behavioural signs of depression in East versus West Berlin.» *European Journal of Social Psychology, 20*(3), 200-220.

PÁEZ, D. y ASÚN, D. (1994): «Emotional climate, mood and collective behaviour: Chile 1973-1990.» En H. RIGUELME (ed.), *Era in twilight. Friburg* (pp. 56-80). Bilbao: Foundation for Children/Instituto Horizonte.

PÁEZ, D., ASÚN, D. y GONZÁLEZ, J. L. (1994): «Emotional climate, mood and collective behaviour: Chile 1973-1990». En H. RIQUELME (ed.): *Era in twilight. Psychocultural situation under state terrorism in Latin America* (pp. 141-182). Bilbao: Instituto Horizonte.

PÁEZ, D., BASABE, N., UBILLOS, S. y GONZÁLEZ CASTRO, J. L. (2007): «Social sharing, participations in demonstrations, emotional climate and coping with collective violence after march 11th Madrid bombings.» *Journal of Social Issues, 63*(2) 323-337.

PÁEZ, D., RIMÉ; B. y BASABE, N. (2005): «Un modelo socio-cultural de los rituales: efectos de los traumas colectivos y procesos psicosociales de afrontamiento con referencia a las manifestaciones del 11-M.» *Revista de Psicología Social,* 20(3), 369-385.

PÁEZ, D., RUIZ, J. I., GAILLY, O., KORNBLIT, A. L., WIESENFELD, E. y VIDAL, C. M. (1997): «Clima emocional: Su concepto y medición mediante una investigación transcultural.» *Revista de Psicología Social, 12*(1), 79-98.

RIMÉ, B. (2007): «The Social Sharing of Emotion as an Interface Between Individual and Collective Processes in the Construction of Emotional Climates.» *Journal of Social Issues, 63*(2), 307-322.

Ruiz, J. I. (2007): «Emotional Climate in Organization: application to Latin American prisons.» *Journal of Social Issues*, 63, 289-306.

SARBIN, T. R. (2001): «Embodiment and the narrative structure of emotional life.» *Narrative Inquiry, 11*(1), 217-225.

SCHUSTER, M. A., STEIN, B. D., JAYCOX, L. H., COLLINS, R. L., MARSHALL, G. N., ELLIOT, M. N., et al. (2001): «A national survey of stress reactions after the September 11, 2001 terrorist attacks.» *New England Journal of Medicine, 345*, 1507-1512.

SILVER, R. C., HOLMAN, E. A., MCINTOSH, D. N., POULIN, M. y GIL-RIVAS, V. (2002): «Nationwide longitudinal study of psychological responses to September 11.» *Journal of American Medical Association, 288*(10), 1235-1244.

SKITKA, L. J., BAUMAN, C. W. y MULLEN, E. (2004): «Political tolerance and coming to psychological closure following the September 11, 2001, terrorist attacks: An integrative approach.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(6), 743-756.

SMITH, E. R. y MACKIE, D. (2008): «Intergroup Emotions.» En M. LEWIS, J. M. HAVILAND y L. FELDMAN (eds.) *Handbook of Emotions*. Third Edition. (pp. 428-439). New York: The Guilford Press.

STEINERT, H. (2003): «Unspeakable September 11th: Taken-for-granted assumptions, selective reality construction and populist politics.» *International Journal of Urban and Regional Research, 27*, 651-665.

TECHIO, E. M. (2007): *Relaciones Intergrupales: Factores socio-estructurales como predictores del estereotipo, discriminación y prejuicio ante grupos regionales*. Tesis Doctoral, dirigida por D. PÁEZ y J. MÁRQUEZ. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco-UPV.

TRAN, V. (2004): *The Influence of Emotions on Decisio-Making Processes in Management Teams*. Tesis Doctoral, dirigida por K. SCHERER. Facultad de Psicología y Ciencia Educación, Universidad de Ginebra.

TUGADE, M. M. y FREDRICKSON, B. L. (2004): «Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences.» *Journal of Personality and Social, 86,* 320-333.

UBILLOS, S., MAYORDOMO, S. y BASABE, N. (2005): «Percepción de riesgo, reacciones emocionales y el impacto del 11-M.» *Revista de Psicología Social, 20,* 257-416.

VALSINER, J. (2001): *Cultural developmental psychology of affective processes*. Invited lecture at the 15th Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen

Gesellschaft fur Psychologie, Potsdam, Germany.
ZUBIETA, E. M., DELFINO, G. I. y FERNÁNDEZ, O. D. (2008): «Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos.» *Psykhe,17*(1), 5-16.

ANEXO AL CAPÍTULO 4
EVALUACIÓN DE LA AFECTIVIDAD DURANTE DIFERENTES EPISODIOS EMOCIONALES

Darío Páez
Magdalena Bobowik
Pilar Carrera
Serena Bosco

ESCALA DE EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS DE FREDRICKSON

Para medir las reacciones emocionales o atmósfera emocional se utiliza generalmente el DES o Escala Diferencial de Emociones de Izard y colaboradores, como se ha descrito previamente en el capítulo de Techio et al., en el que se utilizó una versión breve de esta escala para medir las emociones personales y la atmósfera emocional o emociones percibidas en los otros en un día y episodio concreto. Las escalas de afectividad positiva y negativa como el PANAS descritas en el capítulo sobre bienestar también se usan para evaluar la afectividad, aunque estas escalas utilizan adjetivos emocionales negativos y positivos de alta activación, es decir, correspondientes a emociones intensas, dejando sin evaluar estados de ánimo y emociones de baja activación. Sin embargo, los estudios sobre vivencia afectiva, en los que las personas al ser contactadas deben responder qué sienten y con qué intensidad, han mostrado que cotidianamente predominan los estados de ánimo difusos y de baja intensidad más que las emociones intensas y focalizadas en una causa. Lo habitual en la vida afectiva son los estados de ánimo difusos, como los estados positivos de contento, calma o de entusiasmo, de felicidad, y los negativos como la melancolía, fatiga, cansancio y tristeza. Si los estados de ánimo de baja activación constituyen en 75-95% de la vivencia afectiva, a su vez los positivos predominan — dos veces sobre tres (Watson, 2000). Los estudios de muestreo de la vivencia afectiva, han mostrado que las emociones o episodios afectivos intensos caracterizan el 5-25% de la vivencia afectiva en las personas. Es decir solo cinco veces sobre diez, o como máximo una vez sobre cuatro, las personas informan

de estar sintiendo reacciones afectivas muy intensas (respuesta de nivel 3 o 4 en la escala de Fredikcson que presentamos más adelante). Además se dan en general tres o cuatro emociones positivas por cada una negativa. Es decir, la mayoría de las personas vivencian más emociones positivas que negativas. En general se calcula que hay una ratio o razón de 2 o 3 sobre 1 de emociones positivas sobre negativas (Fredickson, 2009). Las emociones positivas se activan frecuentemente, en base a actividades sociales, individuales y de satisfacción física. Las emociones negativas se activan infrecuentemente y lo hacen ante hechos estresantes. Las emociones negativas orientan rápidamente la atención y acción, aunque a largo plazo son minimizadas e influencian menos la elaboración cognitiva a largo plazo. Lo contrario ocurre con las emociones positivas: pierden su intensidad más lentamente en el recuerdo e influencian más los procesos cognitivos y de atribución de significado a largo plazo (Watson, 2000). Las personas muestran una ratio más favorable estando acompañadas o en actividades con otras personas, reflejando el carácter intrínsecamente social del ser humano. Además la ratio es mejor cuando se está con personas relativamente menos conocidas, con las que se comparten momentos afiliativos —se está mejor con los amigos que con la familia (padres, pareja, hijos), lo que se explica por el efecto de la habituación y por el tipo de actividad más rutinaria que se da en las relaciones estables a largo plazo (Fredickson, 2009).

Fredickson (2009) ha desarrollado una escala y teoría sobre las emociones positivas. Dado que propone diez adjetivos que describen cada emoción a niveles de intensidad diferente (p. e. irritación e ira), con una escala de 5 grados de intensidad, también incluye un repertorio de respuestas emocionales de menor intensidad (p. e. calma o tensión nerviosismo), por estas características la escala de Fredrickson es un instrumento útil y complementario a los antes descritos. Cada una de las emociones positivas se asocia a formas de pensar y actuar creativas, ampliando el repertorio de respuestas posibles y a largo plazo, crean recursos psicológicos e interpersonales. En contraste las emociones negativas, se activan rápidamente y orientan el pensamiento y acción hacia unas repuestas específicas y restringidas.

Describiremos brevemente la situación y evaluaciones que caracterizan a cada emoción, así como las tendencias de acción asociadas a cada una de ellas (de nivel individual, ya que los efectos grupales de algunas emociones se han descrito en el cap 7). Seguiremos el orden de la escala para facilitar la comprensión (el número hace referencia al número del ítem en la escala de Fredrickson que se presenta al final de este texto).

1. Diversión o humor

La diversión es provocada por estímulos humorísticos, algo o alguien que a uno lo hace reír, en un contexto social. Es algo inesperado, pero que ocurre en un contexto

seguro, es una sorpresa que no es amenazante ni peligrosa. Se asocia a la tendencia a socializar y a compartir su diversión con otros, a ser jovial y conectar con otros.

4. Asombro o respeto sobrecogido

Es la emoción que se siente ante un paisaje natural impresionante o un monumento o una acción grandiosa. Se asocia a la emoción positiva de la inspiración. También tiene un aspecto ambivalente y se mezcla con el temor — por ejemplo el asombro cuando se derrumbaron las Torres Gemelas el 11-S o ante la bomba atómica en la Segunda Guerra Mundial. Es una emoción que, en el caso de un estímulo claramente positivo, se asocia a la trascendencia o expansión del yo, que hace a la persona sentirse parte de algo más grande, a un sentido amplio e importante de la vida.

8. Agradecimiento

La gratitud se vivencia cuando uno se apercibe que alguien le ha ayudado a uno para que las cosas vayan bien o mejoren, como cuando un compañero le facilita sus apuntes o un amigo le hace un favor importante. La gratitud se asocia a la tendencia a hacer actividades pro-sociales como una forma de devolver la ayuda que se recibió — aunque la gratitud como emoción real es un sentimiento profundo positivo de vínculo afectivo con el que ayudó, no es la mera tendencia a devolver lo que se recibió (del estilo okey, hoy por mí, mañana por ti).

11. Esperanza

La esperanza se siente ante una situación negativa e incierta, como emoción positiva alternativa a la tristeza y desesperanza. Emerge cuando se teme lo peor pero se lucha por obtener lo mejor o menos malo. La esperanza se asocia a la tendencia a sentirse inspirado y planificar un mejor futuro para sí mismo y los otros, a estar motivado a aplicar al máximo las competencias para mejorar y cambiar las circunstancias negativas.

12. Inspiración

Esta emoción positiva ocurre cuando uno percibe modelos o acciones que muestran lo mejor de la especie humana — por ejemplo un excelente partido del deporte que te guste o la exposición o acción modélica de un compañero. Se trasciende lo ordinario,

rutinario, percibiendo posibilidades mejores que lo habitual. Se asocia a la tendencia de acción de expresar y compartir lo que es bueno, a hacer uno lo mejor posible. Junto con el asombro o respeto y la gratitud, la inspiración constituye las emociones de trascendencia del yo, que hacen que la persona deje de centrarse en sí misma y se abra a grupos y realidades más grandes que amplían y engloban el yo.

13. Interés

En contextos seguros, se presenta información misteriosa y nueva que llama la atención, que propicia la sensación de que hay posibilidades de aprender algo nuevo relevante. A diferencia de otras emociones positivas como la alegría, la calma o la serenidad, el interés exige esfuerzos y una atención concentrada. El interés se asocia a la tendencia a explorar, a asimilar y buscar nuevas informaciones y experiencias, a aprender cosas nuevas, así como a ampliar el sí mismo en este proceso.

14. Alegría

Esta emoción positiva emerge en contextos seguros en el que las cosas van como deben ir e incluso mejor o más rápido — no solo se aprobó el examen, sino que se ha sacado una nota más alta que la que esperaba, o no solo ha concertado la cita que quería con las persona que le interesa, sino que esta le ha manifestado claramente que está interesada en usted. La alegría emerge en situaciones en que las cosas van bien sin esfuerzo de su parte. La alegría se asocia a la tendencia a ser creativo, a jugar, a superar los límites, tanto en conductas como en pensamiento.

15. Amor

El amor ocurre en contextos de relaciones íntimas de apego satisfactorias — con sus padres, sus hermanos e hijos si los tiene, familiares, y con las parejas eróticas e íntimas. El amor incluye todas las emociones positivas descritas (divertirse con la pareja, estar interesado en ella, sentir alegría al compartir experiencias positivas, cuando la relación se estabiliza sentir serenidad o calma, compartir esperanzas de un futuro mejor, sentirse orgulloso del otro, inspirado por la otra persona, etc.). Evidentemente, cuando no es recíproco, cuando hay incertidumbre o conflictos, el amor tiene un componente de ansiedad y preocupación, sobre todo en la fase pasional. El amor se asocia a la tendencia en el marco de relaciones íntimas a explorar, y crear o jugar con las personas amadas.

16. Orgullo

El orgullo es la emoción auto-consciente positiva, siendo la vergüenza y la culpa las emociones autoconscientes negativas. La vergüenza y la culpa aparecen cuando uno o su grupo son responsables de acciones negativas o criticables desde el punto de vista de las normas y deberes morales compartidos. El orgullo emerge cuando uno se siente responsable de algo positivo, moralmente valorado. Uno ha logrado hacer algo socialmente valorado, mediante su esfuerzo y voluntad. Un orgullo extremo o hubris lleva a expectativas desmesuradas, a conflictos con otros y problemas. El orgullo se asocia a la tendencia a compartir con otros o hablar sobre sus logros, así como a una visión expansiva, de crecimiento de la mente. Refuerza la motivación a hacer y lograr objetivos, a persistir en el esfuerzo.

19. Calma o serenidad

Al igual que la alegría, esta emoción positiva emerge en contextos seguros, familiares, estables, en el que las cosas van como deben ir, sin esfuerzo de su parte. La calma o serenidad se asocia a la tendencia a estarse quieto y saborear la vida, integrando las experiencias vitales de ese momento en nuevas perspectivas sobre el yo y el mundo.

Globalmente, las emociones positivas:

a) Amplían el repertorio mental: las personas en buen estado de ánimo son más creativas y resuelven mejor problemas.
b) Amplían el repertorio conductual: las personas con emociones positivas están de acuerdo con un mayor repertorio de acciones y persisten más en el esfuerzo.
c) Ayudan a manejar y reducir el impacto de las emociones negativas: emociones positivas ayudan a recuperarse fisiológicamente más rápido del estrés.
d) Refuerzan los recursos personales y sociales: las personas en buen estado de ánimo, son más altruistas, buscan y dan más apoyo social.
e) Refuerzan el bienestar psicológico: la vivencia de emociones positivas ayuda a darle significado a hechos estresantes y a reconstruir fines y propósitos en la vida — las personas que experimentan más emociones positivas durante periodos de pérdida, desarrollan más planes, crecen más personalmente o muestran mayor crecimiento post-traumático.

Como se ha argumentado previamente, vivenciar emociones y estados de ánimo positivos en momentos de exposición a la violencia colectiva ayudan a resistir su impacto y a crecer después del trauma.

Las emociones negativas también son funcionales, aunque tienden a restringir y

orientar la atención, pensamiento y acción hacia la causa de las mismas. Las describiremos brevemente, agregando su número en la escala de Fredickson, como en el caso anterior.

2. Enojo o ira

El enojo o ira se produce generalmente cuando nuestras expectativas son frustradas. Algo o alguien impiden la consecución de nuestros objetivos. Generalmente son otras personas las que bloquean la obtención de nuestros objetivos, su intensidad aumenta a medida que esos objetivos son más importantes para nosotros. Se asocia a la tendencia de acción de atacar o remover el obstáculo.

3. «Embarazo», «corte», vergüenza ligera

Esta emoción se suele experimentar cuando nos exponemos públicamente en una situación donde los demás nos observan cometiendo un error leve o en una situación íntima. Es el caso por ejemplo de los accidentes leves como caerse en un charco, o llevar mal abrochados los pantalones. Se asocia a la tendencia a ocultarse.

5. Desprecio

Emoción negativa que surge de la evaluación negativa de otro a la par que el auto-ensalzamiento: «somos mejores que el otro», «nosotros somos morales y el otro no». Suele tener un claro componente moral, se atribuye al otro falta de ética y moralidad por lo que se le rechaza. Se asocia a la tendencia a rechazar el estímulo.

6. Asco

El asco físico suele asociarse a la visión o contacto con alimentos en mal estado, enfermedades muy contagiosas, animales asociados a materia en descomposición (gusanos, cucarachas, etc.). El asco moral se produce cuando evaluamos una acción inmoral de consecuencias graves. Se asocia a la expulsión física o social del estímulo.

7. Vergüenza

Esta emoción se asocia a la auto-percepción de una acción que consideramos incorrecta y que ha sido observada públicamente. Se aplica a conductas de consecuencias relevantes graves que conllevan sanciones morales por los observadores. Se asocia a la tendencia de buscar mejorar la imagen y reparar lo ocurrido, así como a ocultarse.

9. Culpa

Al igual que la vergüenza se asocia a la realización de una conducta que no debería haberse realizado, en esta emoción la persona que la realiza siente que podría haber evitado su acción y que sin embargo no lo ha hecho de manera que la responsabilidad cae sobre uno mismo. Se asocia a tendencias reparatorias.

10. Odio

Sería una emoción intensa e infrecuente dirigida hacia alguna persona o grupo al que responsabilizamos de algún daño grave hacia nosotros o nuestro grupo social. Suele asociarse a deseos de hacer grave daño al otro y desear su desaparición.

17. Tristeza

Es una emoción asociada a situaciones de pérdida, a situaciones que no podemos evitar y sobre las que creemos que no podemos hacer nada para solucionarlas. Se asocia a sensaciones de indefensión, auto-evaluación negativa y pérdida de energía. Se asocia a la tendencia a apartarse, pedir ayuda y reexaminar los planes.

18. Miedo

Emoción asociada a amenaza grave, física o psicológica. Nos sentimos en peligro y con la sensación de que su solución puede requerir grandes esfuerzos de los que no estamos seguros, nos sentimos vulnerables. Se asocia a tendencias defensivas o parálisis.

20. Ansiedad

Situación percibida como amenazante física o psicológicamente, menos grave que el miedo pero que nos causa un gran nerviosismo e incapacidad para analizar pormenorizadamente la situación y buscar una solución. Se asocia a orientar la atención y

preocuparse por las amenazas.

La escala de Fredrickson mide las diez emociones positivas antes descritas (1 diversión o humor, 4 asombro sobrecogido, 8 agradecimiento, 11 esperanza, 12 inspiración, 13 interés, 14 alegría, 15 amor, 16 orgullo y 19 calma o serenidad) así como las diez negativas que acabamos de describir (2 enojo o ira; 3 «embarazo» corte o vergüenza ligera, 5 desprecio; 6 asco; 7 vergüenza; 9 culpa; 10 odio; 17 tristeza; 18 miedo y 20 ansiedad).

Sume los ítems 1+4+8+11+12+13+14+15+16+19 para tener un total de emociones positivas y divide por diez.

Sume los ítems 2+3+5+6+7+9+10+17+18+20 para tener un total de emociones negativas y divide por diez.

Constata que episodios intensos de nivel 3 y 4 son minoritarios. La mayoría de emociones se dan en un nivel de baja intensidad. Compara las medias de emociones positivas con las negativas. La balanza de afectos es positiva en dos tercios de las personas. Una balanza de afectos negativa indica un episodio estresante o negativo en la vida de las personas.

Utiliza la evaluación final para tener una estimación del estado de ánimo dominante. Cuando haya alta afectividad negativa y positiva se da un episodio de ambivalencia emocional. Estos episodios son relativamente frecuentes: por ejemplo, festejar el fin de una guerra o conflicto violento induce alegría, calma y esperanza, aunque también tristeza y enojo por las pérdidas humanas y materiales. Aún en episodios claramente negativos se puede dar la coexistencia de emociones de valencia opuesta (i. e. emociones mixtas), generalmente de manera secuencial, cambiando la valencia afectiva de manera rápida en función de la información a la que se atienda (en el ejemplo anterior del fin de un conflicto bélico, positiva si se piensa en el fin del sufrimiento y negativa si se recuerda a los seres queridos que han fallecido). Por ejemplo, en una muestra grande de enfermeras norte-americanas en el momento de la muerte de un paciente, el 86% habían vivenciado la emoción 17 de la escala o tristeza (y estados asociados como duelo el 71% depresión el 57%), un 53% la emoción 20 o ansiedad (y estados asociados como malestar un 53% y tensión un 43%), un 38% la emoción de enojo (y un 52% frustración y 17% irritación), un 27% la emoción 18 de miedo y 21% la emoción 9 de culpa. Es decir la mayoría había vivido ese episodio de pérdida con emociones negativas de tristeza y ansiedad, y entre 2 o 3 enfermeras lo habían vivido con enojo, miedo y culpa. Ahora bien, las mismas enfermeras señalaban haber vivido durante la muerte de su paciente emociones positivas como la 19 o calma o estar tranquilas (44%-24%) y un 13% la alegría. Es decir una minoría sustancial vivenció calma y una sobre diez alegría — vinculada a la finalización del sufrimiento y a su esfuerzo por ayudar al paciente (Grove, 2005).

Finalmente, como se ha argumentado previamente, las formas de afrontamiento individuales como rezar o colectivas como ritos de recuerdo o funerarios religiosos o seculares buscan inducir emociones positivas que complementen y ayuden a superar

las emociones negativas. En el caso de episodios de violencia colectiva como el 11-S y el 11-M los rituales y los medios de comunicación de masas contribuyen a transformar un clima de tristeza, enojo y miedo en uno de cohesión social y esperanza. En estos hechos dramáticos la cobertura por los medios de comunicación de masa ayudaron a construir una representación social o narrativa constructiva de lo ocurrido, enfatizando la solidaridad y coraje de bomberos y personas similares, que ayudó a transformar los sentimientos negativos en un estado de ánimo positivo de orgullo patriótico (Kitch, 2003). De forma similar, ante una catástrofe natural como un terremoto en China, los medios de comunicación de masa enfatizan el sufrimiento de las víctimas y las repuestas compartidas de duelo, solidaridad y altruismo. La difusión de las noticias dramáticas por los mass media hace que personas aún muy distantes de las víctimas compartan su sufrimiento, se dé una comunión de emociones de tristeza, duelo, que junto con las pequeñas acciones de solidaridad real o simbólicas, creen un clima emocional común y construyan un clima positivo de solidaridad, basado en la empatía, la compasión y orgullo por las reacciones de ayuda (Xu, 2009). Hay que destacar que tanto las emociones negativas como las positivas se han asociado al crecimiento personal e interpersonal después del estrés (véase el capítulo de Campos et al), sugiriendo que o ambos motivan la mejora o crecimiento, o que la coexistencia de ambos tiene un rol sinérgico. De hecho, varias líneas de estudio muestran que los estados de ambivalencia emocional juegan un rol adaptativo, ya que combinan las tendencias asociadas a las emociones positivas de amplificación de recursos mentales y sociales con las tendencias a la focalización y cambio de la situación vinculadas a las emociones negativas (Carrera, Muñoz y Caballero, 2009). Por ejemplo, mensajes de educación sanitaria que presentan de manera secuencial información negativa seguida de positiva (p. e. tristeza más alivio), son más eficaces persuasivamente, como han mostrado los estudios de cambio de actitudes y persuasión (Carrera, et al., 2009; Dolinski y Nawrat, 1998; Mayordomo et al, 2004).

El siguiente cuadro presenta las medias de cada emoción y las de emociones positivas y negativas vividas durante un ritual positivo (boda, cena especial) y uno negativo (funeral, conmemoración de duelo)

Para computar una razón o ratio de positividad más precisa Fredrickson propone:

a) Contar con un uno todas las emociones positivas en el que hayas contestado un nivel de intensidad igual o mayor de 2.
b) Contar con un uno todas las emociones negativas en el que hayas contestado un nivel de intensidad igual o mayor a 1.
c) Dividir el total de emociones positivas por el de negativas — si has tenido un cero en negativas, atribuye un uno para tener una estimación (con cero no se pueden hacer divisiones).

Esta forma de computar toma en cuenta la asimetría o mayor impacto a corto pla-

zo de las emociones negativas. En una muestra local la media fue de 2,9, rango de 0,40 a 9.

El 80% de las personas tienen una razón inferior a tres a uno, generalmente como media dos-tres a uno. Las personas en un mal momento o viviendo un episodio de depresión o ansiedad menor (un 10-20% en una muestra general) tienen una razón de 1 a 1. Una minoría de personas en un buen momento o en un periodo de crecimiento personal tiene una razón de tres a uno o más.

Nosotros hemos añadido dos dimensiones de evaluación global del afecto, con dos escalas unipolares, una positiva y otra negativa. Estas dos evaluaciones generales permiten calcular los niveles de ambivalencia emocional siguiendo indicadores que se han mostrado útiles en la literatura de ambivalencia actitudinal (ver Caballero, Carrera, Muñoz y Sánchez, 2007), además también nos permitirá correlacionar el nivel de ambivalencia emocional con la ratio de positividad de Fredrickson, de manera que podamos conocer hacia qué polo evaluativo (positivo o negativo) está sesgada la ambivalencia.

EPISODIO O ACTIVIDAD SOCIAL COMPARTIDA. DESCRIBA BREVEMENTE

¿Cómo te has sentido durante las últimas 24 horas o durante ese episodio o actividad? Piensa en las diferentes actividades de ese episodio y, usando la escala de 0-4, indica cuánto has experimentado los siguientes sentimientos:

0 — nada
1 — un poco
2 — moderadamente
3 — bastante
4 — mucho

1 ¿Cuán divertido, entretenido o chistoso te has sentido? _____
2 ¿Cuán enfadado, irritado o molesto te has sentido? _____
3 ¿Cuán avergonzado o humillado o ridiculizado te has sentido? _____
4 ¿Cuán maravillado, asombrado o sorprendido te has sentido? _____
5 ¿Cuán despectivo, despreciativo o desdeñoso te has sentido? _____
6 ¿Cuánto asco, repugnancia o repulsión has sentido? _____
7 ¿Cuán cohibido, tímido, avergonzado o ruborizado te has sentido? _____
8 ¿Cuán agradecido te has sentido? _____
9 ¿Cuán culpable o arrepentido te has sentido? _____
10 ¿Cuánto odio, desconfianza o sospecha has sentido? _____
11 ¿Cuán esperanzado, optimista o alentado te has sentido? _____
12 ¿Cuán inspirado, iluminado o entusiasmado te has sentido? _____
13 ¿Cuán interesado, alerta o curioso te has sentido? _____

14 ¿Cuán alegre, contento o feliz te has sentido? _____
15 ¿Cuánto amor, cercanía o confianza has sentido? _____
16 ¿Cuán confiado, seguro de ti mismo u orgulloso te has sentido? _____
17 ¿Cuán triste, desanimado o infeliz te has sentido? _____
18 ¿Cuán asustado, temeroso o miedoso te has sentido? _____
19 ¿Cuán sereno, calmo o apacible te has sentido? _____
20 ¿Cuán estresado, nervioso o abrumado te has sentido? _____

En general pensando globalmente en el episodio descrito cómo lo evaluarías:

NIVEL DE AFECTO POSITIVO EN GENERAL

0	1	2	3	4
nada	un poco	moderadamente	bastante	mucho

NIVEL DE AFECTO NEGATIVO EN GENERAL

0	1	2	3	4
nada	un poco	moderadamente	bastante	mucho

BIBLIOGRAFÍA

CABALLERO, A., CARRERA, P., MUÑOZ, D. y SÁNCHEZ, F. (2007): «Emotional ambivalence in risk behaviors: the case of occasional excessive use of alcohol.» *The Spanish Journal of Psychology, 10*, 151-158.

CARRERA, P., MUÑOZ, D. y CABALLERO, A. (2009): «Mixed Emotional Appeals in Emotional and Danger Control Processes.» *Health Communication* (sept. 2009).

DOLINSKI, D. y NAWRAT, R. (1998): «"Fear-Then-Relief" procedure for producing compliance: Beware when the danger is over. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*, 27-50.

FREDRICKSON, B. (2009): *Positivity.* New York: Crown Publishers.

GROVE, W. J. C. (2005): *The Experience of Grief in Nurses*. Doctoral Dissertation Graduate Faculty University of Akron, USA.

KITSCH, C. (2003). «Mourning in America: ritual, redemption, and recovery in news narrative after September 11.» *Journalism Studies, 4*, 213-24.

WATSON, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.

XU, B. (2009). «Durkheim in Sichuan: the earthquake, national solidarity and the politics of small things.» *Social Psychology Quaterly, 72*, 5-8.

II Parte

Impacto traumático en las víctimas, salud, bienestar y afrontamiento

Capítulo 5
La importancia de los eventos traumáticos y su vivencia: el caso de la violencia colectiva

Enrique Chía Chávez
Pontificia Universidad Católica de Chile
María Ángeles Bilbao
Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
Darío Páez
Universidad del País Vasco
Ioseba Iraurgi y Carlos Martín-Beristain
Universidad de Deusto

Casi todos, en al menos una ocasión en nuestras vidas, hemos experimentado algún evento que nos ha impresionado profundamente y que nos ha marcado con tal intensidad que ha sido decisivo para nuestra forma de seguir viviendo. Estas experiencias pueden ser positivas o negativas. Entre las primeras, podemos tener éxitos laborales, amorosos, financieros, etc., en general, episodios que se instalan como inolvidables y que muchas veces nos ayudarán a mantenernos en los momentos malos de la vida.

En cambio, las segundas pueden tener consecuencias muy negativas o efectos devastadores en nuestras vidas. Por ejemplo, ser testigos de hechos violentos o haber sufrido experiencias traumáticas como accidentes graves o intencionales, violación sexual o tortura tienen efectos enormemente negativos sobre las personas afectadas y sus familiares. En algunos casos, como en el abuso o maltrato infantil, una proporción de las víctimas pueden incluso convertirse en abusadores cuando son adultos, a pesar de que en la mayoría de los casos no sea así

Existen también eventos colectivos que pueden marcar la vida de una comunidad entera: el bombardeo de Guernika, el golpe de estado en Chile en 1973 o el de Argentina de 1976, los atentados del 11-S en Nueva York y del 11-M en Madrid, algunas catástrofes naturales (el huracán Katrina), algunos atentados terroristas específicos (se-

cuestro y asesinato de Miguel Ángel Blanco en España) y muchos otros más. Todos ellos han quedado grabados en la memoria de las personas contemporáneas al hecho, y han marcado un antes y un después en la historia de estas comunidades.

Además de los hechos negativos puntuales, puede haber algunos que se extiendan en el tiempo y que lleven una carga de incertidumbre, dolor y miedo prolongado en las personas o comunidades (p. e. una enfermedad crónica grave; el holocausto judío en la Segunda Guerra Mundial; los detenidos desaparecidos de las dictaduras en Latinoamérica; los desplazamientos forzados de personas y el exilio prolongado; la vida bajo amenaza constante por parte de agentes del terror).

Cuando nos encontramos en presencia de alguno de estos eventos negativos que son tan intensos, inesperados y dañinos, que provocan un quiebre vital y una cicatriz que va a acompañarnos el resto de nuestra vida, es que hablamos de evento traumático. Del impacto de estos eventos y algunas formas de su evaluación se habla en este capítulo.

DEFINICIÓN DE TRAUMA

Durante muchos años se ha estudiado la naturaleza de los eventos traumáticos y su impacto en las personas que los viven. Las definiciones tempranas sobre qué son los eventos traumáticos enfatizaban las características de las experiencias consideradas como «traumáticas», por ejemplo ser extremas, peligrosas, inesperadas, intensas y sobre todo inusuales (APA, 1980). Sin embargo, dado que la experiencia personal puede ser muy diferente, posteriormente se vio la necesidad de identificar al evento estresante como causa o desencadenante de problemas psicológicos en las personas que lo vivían más que poner el énfasis en lo inusual de su ocurrencia. Esto implica que la vivencia de una experiencia considerada teóricamente como traumática no necesariamente conduce a todas las personas a una estructuración traumática en su impacto, y, de hecho, la realidad demuestra que la mayoría de las veces no es así (Joseph, Williams y Yule, 1997).

El mejor ejemplo de este cambio de visión en el análisis es la variación en la consideración de los eventos traumáticos en los manuales de trastornos mentales de la APA: en el DSM-III (1980) se exigía que el suceso para ser considerado traumático fuera de extraordinaria intensidad y muy por encima de las experiencias habituales de la vida. En cambio en el DSM-IV (1994) se le da un carácter mucho más individual, y un evento traumático es definido como «cualquier acontecimiento que se ha vivido, observado o del que ha oído hablar y que la persona reconozca como el evento que desencadenó sus síntomas» (APA, 1994). Un elemento importante fue la constatación que tanto en Europa como en los EE.UU. un 60% o más de la población había vivido a lo largo de su vida un hecho traumático, lo que difícilmente apoya la idea de considerarlas poco habituales.

Al inicio se consideraba como primordial estudiar las características del evento y se planteaba el supuesto de que había eventos que provocaban crisis y traumas de forma universal, independientemente de las personas. Así se dio inicio a una serie de estudios que iban en la línea de identificar y clasificar los sucesos traumáticos y se construyeron escalas para evaluar dichos eventos. Una de las primeras fue la escala de readaptación social de Holmes y Rahe (1967), que intentó cuantificar el momento desencadenante de las crisis en las personas a través de la asignación de diferentes tipos de puntajes a las diferentes experiencias vividas por una persona durante un determinado periodo de la vida. Sus investigaciones demostraron que el conjunto de eventos de cambio ocurridos en un periodo previo de un año estaba relacionado con la aparición de una amplia variedad de enfermedades y trastornos[1]. A la vez que muestran la relación de los eventos estresantes con diversos trastornos físicos y mentales, sus investigaciones señalan que la influencia de dichos sucesos no es estable en el tiempo, como reflejo del aumento en el estrés cotidiano del mundo moderno.

Rahe plantea, en todo caso, que el impacto de los hechos vitales no solo se debe a estos sino también a la percepción subjetiva que tenga la persona de este y a otro conjunto de factores personales, interpersonales y contextuales (Miller y Rahe, 1997). En el cuadro 1, al final de este capítulo, se presenta una adaptación de la escala de 1997, simplificándola para su uso (Miller y Rahe, 1997).

Otra escala a tener en cuenta en el estudio de eventos extremos es la de Norris (1990), que mide las experiencias traumáticas vividas por las personas en un tiempo y espacio definido y que son conceptualizadas como «encuentros violentos de origen natural, tecnológico o humano y que tenga efectos negativos para la persona (pérdidas, heridas, amenazas, culpas, etc.)». Esta escala mide la experiencia de siete hechos traumáticos, amenazantes para la vida o la integridad (ver cuadro 2).

Sin embargo, a lo largo del tiempo ha ido prevaleciendo la idea de que existen otros componentes, además de la intensidad y características del evento, que explicarían las variaciones individuales en los efectos que produce un mismo fenómeno en las diferentes personas que lo viven. Los acontecimientos susceptibles de provocar Trastorno de Estrés Post traumático TEPT (Bobes, Bousoño, Calcedo y González, 2000) son:

- Catástrofes naturales (terremotos, inundaciones, huracanes, erupciones volcánicas, etc.).

[1] Su escala original presentaba 43 eventos de cambio vital, a los cuales se les asignó Unidades de Cambio Vital (UCV) para cuantificar su impacto específico. Esta escala y posteriores actualizaciones han sido ampliamente utilizadas en estudios epidemiológicos en todo el mundo (Rahe y Tolles, 2002; Rahe et al., 2000). La última revisión presentada en Miller y Rahe (1997) incluye 74 eventos de cambio vital con sus respectivas puntuaciones UCV, las cuales se consideran de alto riesgo si son iguales o superiores a 300 UCV en los últimos seis meses, o en el último año si suma puntajes mayores o iguales a 450 UCV.

a) Catástrofes no naturales (guerras, atentados terroristas, explosiones, etc.).
b) Actos violentos (asaltos, secuestros, torturas, violencia intrafamiliar, etc.).
c) Accidentes de tráfico.
d) Abusos (abusos sexuales en la infancia, maltrato, violaciones).
e) Enfermedad grave y su tratamiento (trasplantes, cáncer, etc.).
f) Trauma a seres queridos (muerte súbita, accidente grave, lesiones graves, asalto).

En la actualidad, existe acuerdo en que la reacción ante eventos traumáticos de las personas dependerá de una serie de variables que parten con las características del evento traumático, pero que incluyen otra serie de factores individuales y contextuales. Llanos et al. (2005) plantean que la reacción a un evento potencialmente traumático va a depender de:

1. Las características del evento y su significado subjetivo para el protagonista;
2. Las características y el estado del sujeto (vulnerabilidades y competencias);
3. Las características del entorno (el apoyo psicosocial del sujeto)

Otros autores (Echeburúa, 2004) con mayor concreción plantean que el grado de traumatización o daño va a depender de:

1. Intensidad y duración del suceso.
2. Percepción del suceso sufrido (significación del hecho y atribución de intencionalidad).
3. Lo inesperado o no del suceso.
4. El riesgo real experimentado.
5. Pérdidas sufridas (consecuencias físicas, psicológicas, sociales, económicas).
6. Grado de vulnerabilidad de la víctima (problemas actuales y/o pasados).
7. Apoyo social existente.
8. Capacidad de afrontamiento (recursos psicológicos disponibles —véase más abajo los factores de riesgo de TEPT).

VIOLENCIA COLECTIVA Y HECHOS TRAUMÁTICOS

Dentro de los hechos traumáticos de origen humano se encuentra la violencia colectiva, siendo particularmente impactante la de carácter político e ideológico que afecta a colectividades específicas (véase el capítulo de Ubillos y cols. en este libro).

Las personas que se han visto afectadas o han sido testigos de hechos negativos extremos de esta naturaleza que se relacionan con la amenaza vital (muerte real o

potencial y amenaza a la integridad física de sí mismo u otros), sufren una serie de síntomas y signos producto de dicha experiencia, emociones como el miedo, el horror y la indefensión. Muchas de estas son reacciones normales ante experiencias anormales, y pueden tener diferentes evoluciones. En el peor de los casos, puede dar origen a alguna patología (TEPT, trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad, trastorno por abuso de sustancias, etc) y, en el mejor, pueden ser elaborados positivamente, asimilados y transformados en un factor de desarrollo psicológico (crecimiento postraumático) (Blanco, Díaz, Del Soto, 2006; Pérez-Sales, Vázquez y Arnoso, 2009).

Como ya se ha señalado, la experiencia de vivir hechos negativos extremos como los clasificados de traumáticos, no es inusual en la vida de las personas. Estudios epidemiológicos han encontrado que la mayoría de habitantes de EE.UU., Europa y Méjico (alrededor del 60-70%) habían sido afectados directa o indirectamente por algún tipo de sucesos negativos extremos a lo largo de su vida, por ejemplo, muertes violentas, agresiones físicas, accidentes mortales, etc. (McNally, Bryant y Ehlers, 2003).

Tanto en países desarrollados como en los llamados en vías de desarrollo, la población está expuesta constantemente a que ocurran eventos que pueden llegar a ser considerados como traumáticos, ya sean por causas naturales o humanas. Los hechos traumáticos causados por acciones humanas que afectan a colectivos y que tienen su origen en la vida sociopolítica, además de pérdidas humanas y materiales, provocan un trauma moral e ideológico, a través de desacuerdos, conflictos y censuras (Wagner-Pacifici y Schwartz, 1991). Según Martín-Baró (1990), los traumas que afectan a una colectividad, sustentados en un determinado tipo de relaciones sociales que facilitan el mantenimiento de la prevalencia de hechos traumáticos, provocan efectos psicosociales globales. Estos traumas tienen unos efectos colectivos generales, no reducibles al impacto individual que sufre cada persona ni, por tanto, a la suma de efectos individuales.

En general los procesos individuales, tanto en el impacto como en la superación del trauma, conllevan características psicológicas que han sido descritas ampliamente en la literatura y que enfatizan el carácter psicológico del estado (Llanos et al., 2005; Slaikeu, 1988; Rubin y Bloch, 2001; Pérez-Sales, Vázquez y Arnoso, 2009; Blanco, Díaz, Del Soto, 2006; UN, 1999). En el caso de los fenómenos grupales se producen, además, una serie de procesos singulares que es necesario tener en cuenta para el tratamiento y superación de lo traumático. En un principio, el reconocimiento de otros como iguales en la experiencia —y por ende, en el sufrimiento—, se convierte en un gran apoyo para poder sobrellevar el impacto de la traumatización. Los grupos de apoyo mutuo o las asociaciones de víctimas pasan a ser muy importantes como soporte psicosocial, cuando tienen en cuenta esta identificación y las necesidades de las víctimas. Sin embargo, en un periodo posterior para ir superando efectivamente el trauma producido, es necesario irse diferenciando del grupo e ir construyendo un camino propio de elaboración. Este proceso no está exento de dificultades y tensiones, dado que dependen del contexto social o institucional, por ejemplo si se da impunidad

o no, la consideración de las necesidades de las víctimas en las políticas públicas, o la respuesta social a esta problemática, además de las propias dificultades personales.

Ahora bien, existen muchas personas que habiendo superado el evento traumático, toman la decisión consciente y racional de estructurar su vida futura a partir del trauma vivido, y se hacen activistas de determinados temas; otras personas pueden permanecer en los grupos por alguna de los beneficios secundarios que pueden obtener, o convertirse estos en su fuente de relaciones sociales significativas. El problema se produce con las personas que se estructuran patológicamente en torno al trauma y cuya pertenencia a determinadas agrupaciones va reforzando esa estructuración desadaptativa que va cronificando el trauma. Esta cronificación puede transformarse en un trastorno mental, perdiendo la libertad para poder dirigir efectivamente su vida y manteniendo, y a veces aumentando, el sufrimiento del trauma (Echeburúa, 2004; Llanos et al., 2005). En estos casos, mientras más tiempo pase y más se produzca una estructuración vital en torno al trauma, mayor será el malestar y el daño psicológico que sufran estas personas, y menor será la posibilidad de superación del impacto del mismo.

TIPOS DE AFECTADOS Y DATOS SOBRE EL PAÍS VASCO

La violencia política asume muchas caras, está desde el terrorismo de Estado en el que son los agentes que teóricamente debieran proteger a la población los responsables de los crímenes (lo que aumenta la sensación de indefensión y dificulta la superación del trauma), hasta los crímenes políticos selectivos o masivos de grupos terroristas o guerrilleros que tienen motivaciones particulares, pasando por una amplia gama de eventos relacionados. En los estudios sobre eventos traumáticos masivos (desastres naturales, accidentes, atentados, etc.) se diferencian los siguientes tipos de víctimas o afectados por la violencia colectiva, que ejemplificaremos con datos de nuestro contexto:

1. *Las víctimas físicas directas o afectados primarios*. Agrupa el colectivo de personas muertas o heridas, que han sufrido amenazas a la propia vida o a la integridad psicológica, o algún tipo de lesión física grave. En el caso de la violencia política reciente, en España se estiman entre 761 y 836 las víctimas mortales causadas por ETA, CCAA, GRAPO y similares entre 1968 y 2004, 58-85 víctimas de paramilitares (42 Batallón Vasco Español, y similares, 28 GAL) entre 1968 y 1987, y 34 personas muertas en manifestaciones de calle a manos de las Fuerzas de Seguridad, generalmente antes de 1982. Según fuentes de la Dirección de Derechos Humanos del Gobierno Vasco[2], las

[2] Dirección de Derechos Humanos, Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social. Informe presentado a la Comisión de derechos humanos del Parlamento vasco (2000).

Fuerzas de Seguridad del Estado han causado la muerte a 78 civiles. Finalmente se puede agregar a los 113 miembros de estos grupos muertos en acción o enfrentamientos armados entre 1968 y 2003. Aunque todas estas categorías no pueden conceptualizarse de la misma manera ni debido a las causas, ni la responsabilidad en las acciones o los mecanismos que las han hecho posible, en términos numéricos esto supone alrededor de mil doscientas muertos por violencia política. Según los datos actuales, un 70% de los muertos serían por la violencia de ETA y similares, un 16% por terrorismo islámico, un 7% por fuerzas de seguridad y paramilitares y un 7% de activistas muertos en acción. El total de heridos de todos los terrorismos o violencia política sería de 3200 heridos hasta fines del 2002. Por su parte, varias decenas de personas han sido heridas por la violencia callejera (*kale borroka*), pero no hay datos precisos sobre esto.

Si se toma en cuenta como fecha de inicio la fecha de 1968 que fue la elegida para la ley de solidaridad con las víctimas del terrorismo, y teniendo en cuenta que desde entonces se pueden señalar al menos tres periodos históricos diferentes (franquismo, años de transición y periodo democrático), la estimación de personas heridas de consideración por la policía en movilizaciones políticas se estima en más de tres mil hasta 1994 y la estimación de ahí hasta 2002, fue de 147. Se estiman 109 heridos de bala en total. El promedio de heridos, según la información disponible, descendió de una media de 166 en los años 68-81, a 69 en los años 83-90 y a 95 en los años 91-94. Todo eso supondría más de 3000 heridos de diversa consideración. Los heridos por el BVE, GAL y similares fue de 107 y por fuerzas paramilitares descontroladas 176 (Ormazábal, 2003). Todos estos datos necesitan una evaluación más específica pero muestran el nivel de impacto. Es decir, un total de más de seis mil heridos de diversa consideración, de los que aproximadamente el 46% es atribuido a ETA y similares, un 50% a las acciones de las fuerzas de seguridad y un 4% a fuerzas paramilitares. Es de destacar que solo un 3,5% del total de heridos de consideración por las fuerzas de seguridad lo son por arma de fuego. Además los muertos y heridos por estas tienden a desaparecer a fines de los 80. Lo que persiste es un problema de malos tratos y torturas, como manifiesta Amnistía InternacionaI (*El País*, 27 de Mayo del 2004). La estimación de torturados realizada por AI es de varios miles hasta 1999, en el conjunto de periodos señalados, mientras las denuncias de tortura entre 1977 y 2002 serían más de 5300, aunque parte de ellas han sido cuestionadas. (Ormazabal, 2003)

Una reciente encuesta encontró que el 1,5 % de personas entrevistadas en la CAV informó de haber sido afectado personalmente por muertes (0,8%) o heridos (0,7%) en acciones terroristas o de violencia política. Es de destacar que hay tres veces más heridos en relación a los asesinados según los datos directos y en cambio en la encuesta se informa de cifras similares, aunque muchos de los atentados más indiscriminados de ETA se llevaron a cabo fuera de la CAV. Casi un 20% de los encuestados fuera de la CAV en cada pregunta señalaron haberse visto afectados por muertes y heridos:

ello sugiere que respondieron en el sentido de «sentirse afectados», dado que la proporción de víctimas de ETA en esa zona es de un 25% del total con una población de referencia veinte veces mayor. (Llera y Retortillo, 2004)

2. *Las Víctimas Indirectas*. En esta categoría se incluirían aquellas que sin estar directamente concernidas por el hecho violento, sufren por las consecuencias del mismo. Así, serían víctimas indirectas tanto las personas cercanas a los afectados directamente, (p. e. familiares), como los miembros de la comunidad que pueden quedar afectados por el temor y la indefensión ante acontecimientos futuros similares. Con respecto a la violencia colectiva interna se pueden estimar en más de 5300 personas estas víctimas —un total de 5250 peticiones de resarcimiento habían sido pedidas por los familiares de las 1047 víctimas reconocidas de ETA, GRAPO y GAL (*El País*, 2001, 23 de Abril, p. 18 en Martín y Páez, 2001). La AVT contabiliza a ocho mil familiares de víctimas, entre ellos tres o cuatro mil niños (*El Correo*, 2 de Diciembre del 2001, Suplemento, pp.1-3 en Martín y Páez, 2001). Además podemos agregar otro tipo de personas afectadas por la violencia colectiva como son los familiares de los 113 activistas muertos en acción o enfrentamientos armados (alrededor de mil familiares utilizando un promedio de 8) y los familiares de los heridos de consideración por las fuerzas de seguridad (alrededor de 900 por heridas de bala y alrededor de treinta mil por otras heridas) y familiares de personas que sufrieron tortura según los datos señalados anteriormente (alrededor de 30000).

Estos cálculos son aproximados y están unificando niveles y formas muy heterogéneas de violencia únicamente con el fin de dar una idea global de las distintas afectaciones y del nivel de impacto colectivo. Sumando todos los heridos y asesinados, tenemos cerca de 7000 víctimas. Suponiendo que hubieran entre cuatro y diez afectados directos (familia cercana y pareja) tendríamos entre 24 y 70 mil víctimas indirectas, además de los 1200 asesinados y seis mil heridos. Dado que cerca del 25% han sido víctimas fuera de la CAV, tendríamos una estimación del dos a tres por ciento. El porcentaje de personas en la CAV que dicen conocer muertos es de 4.5% de los que un tercio eran conocidos o vecinos —un 3% de víctimas indirectas de asesinatos contando familiares, amigos y compañeros. Un 4,1% dice conocer a heridos por atentados— un 2,3% si contamos únicamente a familiares, amigos y compañeros. En términos estadísticos, una forma de evaluar el impacto colectivo tiene que ver con la proporción de personas directa o indirectamente afectadas según los criterios definidos. Como hemos visto, hay mil doscientas víctimas mortales y cerca de seis mil heridos entre los años 1968 y 2003, de los que un 70% eran residentes en la CAV (que tiene 2.100.000 habitantes aproximadamente). En Irlanda del Norte ha habido más de tres mil víctimas mortales y más de treinta mil heridos entre 1968 y 1994 (alto del fuego). Esto muestra que ha habido 115 muertos por año en Irlanda del Norte y 24 en el País Vasco, así como 7,2 y 1,1 muertos por cien mil habitantes/año respectivamente. Estas cifras sitúan a la CAV cerca de la media de naciones desarrolladas en víctimas de violencia política (1 por cien mil) y a Irlanda del Norte cerca de la tasa de mortalidad por violencia política en naciones en vías de desarrollo que han sufrido guerras abiertas. La tasa general de España es mucho menor, cerca de 1 por cien mil en el total del periodo. (OMS, 2002; Muldoon, 2004)

3. Las *víctimas secundarias* o de «ingreso» (voluntarios y agentes de ayuda, que sufren del estrés psicosocial y de las condiciones físicas post-catástrofes) que se corresponde con bomberos, personal de ambulancias, policía y otras personas que estaban cerca profesionalmente de las más de mil víctimas mortales y tres mil heridos graves por la violencia colectiva. No hay datos específicos de estas afectaciones, al menos conocidas públicamente, aunque probablemente puedan existir registros de afectados en las diferentes instituciones.

4. Las *víctimas vicarias* o periféricas (no residentes que han sufrido pérdidas en un sentido general o vivencian vicariamente la situación de violencia colectiva), como las personas que se han sentido afectadas por la gravedad del hecho, sin que hayan tenido pérdidas ni amenazas directas —el caso de antiguas víctimas de la violencia colectiva que se han visto muy afectadas por los atentados del 11-M (Oliver-Smith, 1996; Martín Beristain y Páez, 2000; Ormazabal, 2003). Aquí se integrarían las personas amenazadas indirectamente, de las cuales no existen datos precisos, pero han sido estimadas en 42000 por Gesto por la Paz en la CAV (Ormazabal, 2003), aunque en esta cifra se incluyen los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado o se generalizan en función de profesiones sin una estimación más especifica.

Encuestas realizados en el 2001 indican que el 30% de los encuestados afirmaba haber sentido miedo personalmente por el terrorismo y la lucha callejera (Sigma Dos, *El Mundo*, 6 de Mayo del 2001, p. 20). Los afectados personal o directamente por la violencia callejera y de ETA oscilaban ente el 16,5% (Sondeo Opina, *La Vanguardia*, 30 de Abril, 2001, p.13) y el 6% (Sociometro Vasco, *El Diario Vasco*, 8 de Diciembre del 2000, p. 4). El estudio de Llera y Retortillo (2005) realizado en Marzo del 2004 encontró un 7% de afectados por la violencia colectiva vinculada a ETA. Los afectados oscilaban entre el 10% de votantes de EA, el 13% de votantes PNV y PSOE, el 18% de EH/HB, y el 23% de votantes del PP e IU (Sondeo Opina, *La Vanguardia*, 30 de Abril, 2001, p.13).

Por otra parte, un estudio con 1700 estudiantes y sus familiares (Paez, 2005), realizado en la semana posterior al 11-M, encontró que un 5% informó de haber vivenciado o presenciado en los últimos 25 años acciones de violencia colectiva (cometidas por ETA y GRAPO) y un 15% informó que lo habían vivenciado o presenciado personas cercanas. Estos porcentajes eran más elevados en la CAV: 5,6 y 17% frente a un 1% y 11% respectivamente en Barcelona o un 2% y 16% en Madrid —este último resultado responde a la cercanía e impacto del 11-M. Haber presenciado o vivenciado una explosión de bomba lo habían vivido un 4,9 %, y un 14% afirmaban que lo había hecho una

persona cercana. Informaban de haber vivenciado o presenciado personalmente actos de violencia por parte de las fuerzas de seguridad un 10%, y un 33% si se referían a personas cercanas. Hay que destacar que la pregunta indagaba tanto sobre ser víctima directa (vivenciar) o ser testigo (presenciar), por lo que estas estimaciones son las más altas posibles —al margen de que el carácter de conveniencia de las muestras limita las generalizaciones que se pueden hacer.

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA COLECTIVA EN LA SALUD Y CALIDAD DE VIDA

La Oficina de las Naciones Unidas para el Control de Drogas y Prevención del Crimen en un libro llamado *Handbook on Justice for Victims* (1999), plantea que las víctimas de diversos tipos de hechos debidos a la acción humana (delincuencia común, violencia política, terrorismo de estado) sufren un proceso que denominan de «impacto de la victimización en las personas». Dicho impacto se daría en diferentes niveles:

Impacto físico de la victimización

Como impacto físico se acepta desde las reacciones fisiológicas del sistema nervioso autónomo provocadas durante el hecho y con posterioridad a este (alza de adrenalina, taquicardia, hiperventilación, agitación, llanto, sudoración, sequedad de la boca, hiperalerta, etc.), hasta los daños físicos propios sufridos como consecuencia del delito (heridas, fracturas, pérdida de miembros, muerte, etc.). También incluye algunos síntomas que si bien tienen un correlato físico, son consecuencia de un estado psicológico propiamente dicho, como insomnio, pérdida de apetito, cefaleas, tensión muscular, mareos, baja en el deseo sexual, etc.

Impacto económico

Los perjuicios económicos pueden ser: (a) daños en bienes propios; (b) instalación de medidas de seguridad; pago en sistemas de salud; (c) participación en el proceso de justicia criminal (tanto costos directos como costos de oportunidad); (d) obtención de consejo profesional para superar el trauma y recobrar su sistema de vida; (e) tiempo sin trabajar en función de actividades y diligencias derivadas del delito; (f) gastos funerarios; (g) devaluación de propiedades afectadas por el delito; pérdida de trabajo o cambio de trabajo por imposibilidad de continuar el anterior debido a las consecuencias del delito; (h) quiebra de relaciones maritales y/o familiares que pueden provocar deterioro económico.

Daño psicológico y costo social

Se plantea que, desde el punto de vista psicológico, la violencia se experimenta de manera más fuerte que un accidente, aunque es difícil llegar a cuantificarlo. Una de las maneras como se explica el impacto del crimen en los individuos es a través de la ocurrencia de 4 etapas. Estas son:

a) La primera incluye un estado de shock, unido a temor, ira, desesperanza, pérdida de confianza y culpa. Esto puede ocurrir en el mismo tiempo del incidente o puede comenzar un poco después.
b) Luego, existe un periodo de desorganización mental que se manifiesta en pensamientos desagradables acerca del evento, pesadillas, depresión, culpa, pérdida de confianza en sí mismo y baja autoestima. Esto puede ir acompañado de pérdida del sentido de la vida, abuso de alcohol y/o drogas, fragmentación de las relaciones sociales, y conductas de evitación de gente y lugares que recuerden el suceso.
c) Posteriormente, existe un periodo de recomposición y elaboración del trauma, es decir, la persona empieza a aceptar lo que vivió y a conceptualizarlo de una forma que no sea dañina posteriormente para ella. En esta etapa se empieza a aceptar nuevamente la realidad y a incorporar el evento como un elemento de ella.
d) Finalmente, se produce una elaboración que ayude a asimilar el hecho y su impacto para que pueda ser aceptado y se le dé una connotación positiva en el sentido que pueda servir a la persona como un elemento de crecimiento y no de estancamiento.

Obviamente, estas etapas no están tan claramente delimitadas en la práctica y tampoco se darán de la misma forma entre las personas afectadas, ni todas las personas pasarán por ellas o algunas pueden quedarse seriamente afectadas con trastornos como el Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT), cuadros depresivos, cuadros ansiosos y/o disociativos, entre otros posibles.

El costo social para las personas está íntimamente ligado a estas reacciones pues de una u otra forma la vida social del individuo se empobrece y en muchas ocasiones se da un grado importante de estigmatización de la persona, ya sea como víctima o como persona con problemas. Esto depende también del significado social o político del hecho, la situación de marginación de las víctimas o su pertenencia a colectivos

estigmatizados.

Victimización secundaria del sistema de justicia y del sistema social general

La victimización secundaria se refiere a los mismos términos en que ya nos hemos referido al sistema de administración de justicia y sus agentes como sostenedores de la situación de víctima de la persona, pero también agrega otros agentes importantes como los medios de comunicación, personal de salud, personal de educación, familiares y redes sociales, religiosos, empleadores, etc., que pueden mantener a las personas en situación de victimización, ya sea por maltrato, por omisión, por poner en duda la situación real de las víctimas, o por responsabilizarlas por el suceso. Estas formas de victimización pueden constituir nuevos problemas para la recuperación de las víctimas. Incluso grupos bienintencionados pueden reforzar el malestar en lugar de contribuir a su afrontamiento, especialmente cuando se utiliza políticamente para otros objetivos que tienen que ver poco con las víctimas o sus familiares.

Centrándonos en dos de estos aspectos anteriores, vamos a hacer un repaso a los estudios que permiten tener una visión más específica del impacto en la salud.

El impacto en la salud física y discapacidad

Es evidente que la violencia colectiva tiene efectos discapacitantes en la salud física, en particular en las víctimas directas. La discapacidad engloba las deficiencias o déficits (anormalidad y pérdidas) en estructuras y funciones psico-fisiológicas (nivel corporal), que inducen limitaciones o dificultades para realizar actividades (nivel personal) y restricciones en la participación social o problemas para implicarse y desempeñarse en los roles y situaciones vitales consideradas normales, es decir, frecuentes o al menos esperables y deseables en una sociedad y cultura dada (nivel social), debido a una enfermedad o trastorno —lo que antes se denominaba minusvalía (OMS, 2001).

Un estudio con cerca de 3000 víctimas del terrorismo en España encontró que los problemas de salud aumentaban de tres a cinco veces (de forma retrospectiva): sufrían problemas de salud un 10,5% del total antes de la violencia colectiva, después sufrían problemas un 52,3% de las víctimas directas y un 35,4% de las víctimas indirectas (Baca y Cabanas, 2003).

En otro estudio sobre dos mil atentados perpetrados entre 1968 y el 2001, se encontró que el 49% de estos actos de violencia colectiva dejó a personas con lesiones físicas permanentes. Recordemos que el total de víctimas de todos los terrorismos es de más

de mil muertes y 3200 heridos hasta fines del 2002. De los heridos 1294 personas sufrieron lesiones permanentes, según un estudio realizado y publicado por la Revista Accesible, editada por la Federación de Minusválidos Físicos de la Comunidad de Madrid (Baca, Cabanas y Baca-García., 2003). Del total de sobrevivientes, un 44% sufrió discapacidad en el sentido de fuertes deficiencias y limitaciones en la actividad, ya que han quedado con lesiones permanentes. Del total de heridos con lesiones permanentes 329 sufren una incapacidad que les impide ejercer su trabajo anterior (alrededor del 10%), 150 quedaron incapacitadas para cualquier trabajo (alrededor del 5%). Es decir, un 15% de los sobrevivientes sufrió de una fuerte restricción en su participación en la vida social y autonomía personal debido a su problema de salud. Finalmente, 41 personas (alrededor del 1%) sufren de gran invalidez y necesitan ayuda para realizar labores diarias (*El País*, 5 de Agosto del 2001, p. 13, en Martín y Páez, 2001).

Por último, un estudio sobre víctimas de violencia colectiva terrorista en España (N=2994) muestra que sobre los 426 actos de violencia colectiva estudiados, la mayoría eran atentados mediante explosivos orientados a personas específicas (42%) y disparos (40%). En el 72% de los atentados hubo víctimas mortales, heridos con secuelas físicas en el 58% y sin secuelas en el 35% (Baca et al., 2003).

Estos datos no pueden ser analizados de forma aislada. Evidentemente hay una relación entre la gravedad de la discapacidad y deficiencia física con la salud mental. Por ejemplo, la prevalencia del cuadro psicopatólogico TEPT fue del 30% en heridos graves, del 8% en heridos leves y del 10% en personas sin heridas —en una muestra de 254 sobrevivientes a un acto de violencia colectiva en Francia (Sánchez, 2003).

El impacto en la calidad de vida vinculada a la salud

El impacto de la violencia colectiva se puede estimar no solo en la discapacidad provocada en las víctimas, sino también mediante su influencia negativa en la calidad de vida, en cuanto constructo más general que define a la salud no solo por la ausencia de discapacidad, sino como un estado positivo de bienestar o satisfacción bio-psico-social. La presencia o ausencia de enfermedad no es tan importante de forma aislada como la vivencia de esta y sus efectos en el bienestar subjetivo y en el funcionamiento social. La calidad de vida se concibe como el sentimiento de bienestar derivado de la evaluación tanto objetiva como subjetiva del grado de satisfacción de la persona en distintas dimensiones de su vida. Entre estas dimensiones se integran las siguientes:

1. el dominio psicológico (sentimientos positivos y negativos o balanza de afectos; la auto-estima o valoración de sí, la imagen corporal y la capacidad de pensar, aprender, memorizar y de concentración),
2. el dominio de las relaciones sociales (relaciones interpersonales o de intimidad,

apoyo social o relaciones de afiliación, las actividades que proveen soporte),
3. el nivel de independencia (movilidad, actividades cotidianas, capacidad de comunicarse y trabajar),
4. la satisfacción con el medio ambiente (satisfacción con el ambiente familiar, laboral, recursos financieros, recursos de salud, ambiente físico y transporte),
5. las creencias religiosas y personales y
6. el dominio físico (dolor, energía y fatiga, sexualidad, sueño y descanso, funciones sensoriales) (OMS, 2001).

La calidad de vida se define como la evaluación que una persona realiza sobre su grado de bienestar en diversos dominios de la vida, considerando el impacto que en estos ha podido ejercer una enfermedad tanto física como mental y sus consecuencias. Existen algunos instrumentos de evaluación, como por ejemplo el cuestionario SF-36 que mide la calidad percibida de salud en relación al dolor corporal (intensidad y efecto en el trabajo), la función física (grado en que el estado de salud limita las actividades físicas), el rol laboral (grado en que el estado de salud interfiere en el rendimiento laboral y otras actividades), la vitalidad y energía, el rol emocional (grado problemas emocionales interfieren en el trabajo y actividades diarias, incluyendo ocio), salud mental (ansiedad, depresión, control de la conducta y bienestar general), salud general o evaluación actual y a futuro de esta y función social (grado en que el estado de salud física y mental interfiere en la vida social, Alonso, Prieto y Anto, 1995).

El impacto negativo en la calidad de vida vinculada a la salud se confirmó en un estudio con una muestra de pacientes de ambulatorios latinos en EE.UU. 639 pacientes de 3 clínicas de atención primaria de Los Ángeles fueron evaluados en calidad de vida vinculada a la salud mediante el MOS-SF-36 (Eisenman, Gelberg, Liu y Shapiro, 2003). Los pacientes que informaron haber estado expuestos a violencia colectiva en América Central presentaban más limitaciones en los roles debido a los problemas de salud, más dolor corporal y peor percepción de la salud general.

Otro estudio relevante en este tema se llevó a cabo con 174 refugiados albanokosovares que habían vivido fuertes traumas durante la guerra de los Balcanes. Utilizaron una escala similar a la anterior, con un rango 12-84, y una escala de 1=no puede ser peor a 7=no puede ser mejor. Muestras normales tienen una media de 64, y depresivos recién ingresados una media de 42. La media de los sobrevivientes al trauma que no sufrían de depresión ni de TEPT era de 64-65, mientras que la media de los que sufrían depresión mayor o TEPT era de 59. Un 26% sufría TEPT (de estos un 65% sufría depresión) y un 41% de depresión mayor —un 42% sufría TEPT(Khasdan et al, 2009).

El impacto de la violencia colectiva en la calidad de vida se ha estudiado en una muestra de víctimas de la violencia colectiva en España mediante otro de los cuestionarios disponibles, el CCV[3]. 453 afiliados a la AVT, víctimas directas y familiares de víctimas de la violencia colectiva, contestaron este cuestionario y mostraron un nivel inferior en 12 puntos a una muestra normativa de población general española. La calidad de vida era menor en los dominios de bienestar físico y psicológico, se tenía una mayor sobrecarga laboral y menor ocio, y una menor satisfacción ambiental general. Sin embargo, no había diferencia en las medidas de relaciones sociales (Baca y Cabañas, 1997). Finalmente, otro estudio utilizando la escala SF-12 también encontró que las víctimas del terrorismo en España tenían una media inferior a un grupo de comparación similar demográficamente (Iraurgi et al., 2008).

Por otro lado, en el primer estudio referido anteriormente la media de 1 a 5 en la población normal era de 3,4, en la población de víctimas de violencia colectiva de 3,08. Aunque estadísticamente inferior, vemos que la diferencia es muestra de un empeoramiento pero no una dicotomía extrema[4]. Además, el estudio de Khasdan et al. (2009) sugiere que son las personas expuestas a violencia colectiva y que sufren fuerte depresión o reacción al estrés traumático las que muestran un nivel deficitario de calidad de vida vinculada a la salud. Por supuesto esto depende no solo del impacto del hecho sino de todas las circunstancias que rodean al mismo. En países en conflicto armado o represión política generalizada donde además se da desplazamiento forzado, pérdidas económicas o de tierra, condiciones de pobreza o exclusión social es en donde se encuentran impactos mucho mayores.

El impacto de la violencia colectiva en la Salud Mental de la población

Todo evento traumático produce un impacto inicial que tiende a ser similar en la mayoría de las personas que lo viven. Esta reacción es considerada como una reacción normal ante una situación anormal o inesperada, y es considerada como adaptativa tanto desde el punto de vista del ajuste interno del organismo, como desde la evaluación que se realiza de un contexto que se ha transformado en amenazante y peligroso y que ha quebrado una serie de principios que regían hasta ese momento la organización de la vida social del individuo.

La duración de estas reacciones puede ir desde días hasta semanas, no extendién-

[3] Este instrumento de 39 ítems cubre el dominio de las relaciones sociales mediante 9 preguntas de apoyo social general y 4 sobre la relación con la pareja, los dominios psicológico y físico se evalúan mediante 7 ítems, el dominio de la satisfacción con el ambiente mediante trece ítems de satisfacción general (laboral, financiera, con la vida), y el nivel de independencia mediante 6 ítems relacionados con la sobrecarga laboral y tiempo libre. Se evalúa mediante una escala Likert de 1=Nada a 5=Mucho, en la que puntuaciones altas indican mayor bienestar. Sin contar las preguntas sobre relación de pareja, el rango de los 35 ítems es de 35 a 175, media de 119, y DT de 21,2.

[4] De hecho la persona media del grupo de víctimas estaba solo media desviación típica por debajo de la media del grupo control —aunque en el segundo estudio estaba una desviación típica.

dose más de dos meses para poder ser consideradas dentro del rango de normalidad, siendo las más frecuentes las siguientes:

a) Reacciones cognitivas:
   - Incredulidad y dificultad para dimensionar la magnitud del evento
   - Confusión y dificultad para pensar
   - Dificultad para focalizar, tendencia a la dispersión
   - Dificultad para incorporar nuevas informaciones
   - Dificultad para encontrar alternativas de solución
   - Dificultad para tomar decisiones
   - Dificultades de concentración
   - Reexperimentación del evento crítico
   - Asociación de objetos, personas o situaciones con el evento
b) Reacciones emocionales:
   - Fuerte impacto emocional, estado de shock
   - Emociones intensas: angustia, tristeza, rabia, miedo o impotencia
   - Desborde emocional
   - Labilidad emocional
   - Tensión e irritabilidad
   - Aplanamiento afectivo
   - Negación o minimización
   - Desconexión emocional
   - Revivir los efectos emocionales generados por el evento
c) Reacciones conductuales:
   - Sobreactivación o conductas erráticas
   - Impulsividad
   - Paralización o inhibición de la conducta
   - Conductas de evitación
   - Aumento de consumo de alcohol u otras sustancias psicoactivas
   - Conductas de aislamiento, reducción de la vida social
d) Reacciones psicofisiológicas:
   - Síntomas de hiperactivación y alta reactividad
   - Dolores corporales generalizados y difusos
   - Jaquecas, mareos o desmayos
   - Taquicardia y alteraciones abruptas de la tensión arterial
   - Presión en el pecho («sofocamiento» o «falta de aire»)
   - Problemas gastrointestinales
   - Cansancio
   - Trastornos del sueño; insomnio, pesadillas o dormir en exceso
   - Trastornos del apetito, inapetencia o comer en exceso
e) Efectos en las relaciones interpersonales:

   - Cambio de las formas habituales de relación
   - Descoordinación en las acciones
   - Dificultades para ponerse de acuerdo acerca de cómo proceder
   - Las responsabilidades se superponen y/o se diluyen
   - Culpabilización mutua
   - Descalificación de los recursos de otro
   - Activación de conflictos previos

Estos síntomas o problemas, si persisten en el tiempo, pueden llegar a transformarse en mecanismos de estructuración psicopatológica y, en algunos casos, se convierten en problemas de salud mental o trastornos mentales establecidos en los sistemas generales de clasificación patológica (DSM-IV-TR o CIE-10), como se ve en los estudios descritos a continuación (Llanos et al., 2005).

La fuerza del impacto de catástrofes o desastres naturales se estima que incrementa un 17% el porcentaje de población que presenta síntomas en relación con la situación anterior, o en comparación con una población que no lo ha sufrido. Una revisión del impacto de los hechos traumáticos confirmó, en 16 de 19 investigaciones revisadas, que a mayor intensidad de los hechos, mayor presencia de síntomas psicológicos (Davidson y Foa, 1991). Las catástrofes traumáticas provocan problemas psicológicos en el 74% de las muestras examinadas en la exhaustiva revisión de Norris (2001). Síntomas de Trastornos de Estrés Post-traumático aparecían en el 65% de las muestras (no de los sujetos encuestados), distrés no específico en el 39%, depresión en el 37% y ansiedad en el 19%. Asimismo son características las emociones de miedo, tristeza, enfado o agresividad. Las siguientes características, que definen a los traumas provocados por violencia colectiva como el atentado masivo del 11-M, provocan mayor impacto psicológico, a saber: el daño físico, el haber sido testigo de muertes y la exposición a lo grotesco. Además, en comparación con pérdidas individuales, las catástrofes colectivas provocaban mayor impacto: más tristeza, miedo, enojo, desesperanza, sentimiento de injusticia y duelo intenso (Martín Beristain, Páez y González, 2000).

Los resultados generales de un número de estudios sobre traumas y desastres muestran que en el primer año el nivel de alteración (reflejado por los niveles de síntomas de estrés post-traumático, ansiedad y depresión) es del 45% para la población directamente afectada y en el segundo año esta medida baja a un 40%. Víctimas directas e indirectas (familiares) de violencia colectiva terrorista en España presentaban sobre todo síntomas de ansiedad y somáticos (Baca, Cabanas y Baca-García, 2002) años después de los hechos.

El impacto agudo en la salud mental de la violencia colectiva en la población general, concebida como síntomas de malestar ansioso, depresivo y de somatización, es por tanto alto. Un 44% de personas residentes en los EE.UU. informaban de al menos un síntoma en un nivel de algunas veces (puntuación 4, de 1: *nada* a 5: *mucho*) de estrés, como por ejemplo dificultad para concentrarse o dormir debido a las imágenes

del 11-S, el fin de semana posterior a este (McNally et al., 2003). Estimaciones similares se hicieron el 11-M en Madrid.

También se ha constatado un impacto a medio plazo, especialmente en lugares en donde se han mantenido en el tiempo las situaciones de violencia o amenaza. Un estudio en Irlanda del Norte comparó el nivel de síntomas psicopatológicos en 4 conglomerados electorales de Irlanda del Norte, dos con un nivel alto de violencia colectiva y dos con un nivel bajo. Se presentaban mayores síntomas en los residentes de la zona de mayor violencia. Además, las personas que percibían un mayor nivel de violencia colectiva en su barrio, informaban también de mayor sintomatología (Cairns y Wilson, 1993). Bomberos de Irlanda del Norte con mayor exposición a eventos negativos también informaban de mayor alteración —en el marco de la violencia colectiva antes del alto el fuego y los Acuerdos de Stormont (Brown, Mulhem y Joseph, 2002). Estudios con niños palestinos e israelíes en los años 80 y 90, así como con niños colombianos, confirman que a mayor exposición a la violencia colectiva, mayor sintomatología ansiosa y estrés post-traumático (Punamaki, Quota y El-Samir., 2001; El Sarraj, Punamaki, Suahile y Summerfield. 1996; Punamaki y Suleiman, 1990; Sadlier, 1997).

Tomando como criterios de salud mental la presencia de síndromes o conjuntos de síntomas fuertes prolongados en el tiempo, que provocan no solo malestar sino que dificultan la adaptación social, las estimaciones del impacto de catástrofes colectivas son menores. Las investigaciones epidemiológicas confirman que ser víctima de catástrofes o violencias extremas, provoca cuadros sintomáticos en alrededor de un 8-20% de las víctimas de las diferentes categorías (McNally et al., 2003) en los meses posteriores, si bien, en el caso de personas agredidas directamente, ese porcentaje es mucho mayor. A mayor intensidad de los hechos, más presencia de síntomas. Las investigaciones epidemiológicas confirman que la participación en masacres y combates de guerra, ser víctima de catástrofes o violencias extremas, torturas y violaciones provocan cuadros sintomáticos en alrededor de un 25-40% de las víctimas. Este porcentaje se incrementa en un 60% en el caso de las víctimas de violación (Janoff-Bulman, 1992; Davidson y Foa, 1991; Echeburúa, 1992; McNally et al., 2003).

Definiendo la ausencia de salud mental como la presencia de un conjunto de síntomas que se asocian fuertemente a la probabilidad de ser diagnosticado como un caso psiquiátrico o presentar un conjunto invalidante de síntomas que requiere tratamiento, también se ha confirmado que la exposición a hechos traumáticos de violencia colectiva (ser víctima directa o secundaria, es decir familiar y en ocasiones testigo del atentado) se asocia a peor salud mental. Utilizando el GHQ 28, instrumento que mide la presencia de síntomas ansiosos, depresivos, somatización y disfunciones sociales, se entrevistó a víctimas de violencia colectiva terrorista en España. El 40% (de un N= 1094) se clasificaba como probable caso, mientras que en muestras de población general este porcentaje oscila entre el 11,5 y 20,9%. Es decir, los afectados directos e indirectos de la violencia colectiva tenían el doble o cuádruple de posibilidades de sufrir trastornos de salud mental. El 54,5% de las víctimas directas, que además eran familiares de víctima, eran probables casos que necesitaban atención psiquiátrica o psicológica según el GHQ 28, frente a un porcentaje similar (52%) de las 179 víctimas directas, y muy superior al de familiares de víctima (36,4% de 806). Esto muestra que a mayor cercanía al hecho traumático, mayor deterioro. Además, la presencia de casos era mayor en padres (47% de casos) y cónyuges (45,6%) que en hijos (34,2%) y hermanos (32%) (Baca et al., 2002).

Con respecto al impacto en el nivel de trastornos psiquiátricos de la violencia colectiva en la población general, después de revisar exhaustivamente los datos de archivo en Irlanda del Norte, Cairns y Wilson (1993) concluyen que el impacto de los actos de agresión política solo se expresa en un pequeño aumento del porcentaje de trastornos psiquiátricos. La mayoría de las reacciones a la violencia colectiva en la población general son respuestas medias al estrés de corta duración.

El impacto de la violencia colectiva en la salud mental en cuanto síndrome clínico: el síndrome de estrés post-traumático

Los sucesos traumáticos pueden producir una patología psíquica muy diversa, pero con mayor frecuencia encontramos cuadros clínicos relacionados con el trastorno de estrés postraumático, y otros como depresión, trastornos de ansiedad, problemas psicosomáticos, abusos de sustancias, etc. El resultado de todo ello es un malestar emocional y una inadaptación a la vida cotidiana que es necesario evaluar caso a caso.

Los acontecimientos más extremos o graves (agresiones sexuales, secuestros, muerte violenta de un ser querido, tortura, etc.) dejan frecuentemente huellas devastadoras y secuelas a modo de cicatrices psicológicas y hacen a las personas más vulnerables a los trastornos mentales y a las enfermedades psicosomáticas (Echeburúa, 2004). En el caso de la victimización, muchas veces los síntomas no remiten espontáneamente y los cuadros tienden a cronificarse en la medida que el trauma no se supera, por ello una evaluación justa del daño ayudaría consecuentemente en el proceso de recuperación de la víctima.

La evaluación del daño psicológico en una víctima de un suceso traumático requiere un análisis cuidadoso de la victimización sufrida, que no se corresponde necesariamente con un cuadro clínico concreto, aún cuando se ha visto una recurrencia importante de los cuadros señalados anteriormente (p. e. trastorno por estrés postraumático y depresión). En todo caso, una proporción entre 60 y 20% de las personas afectadas ven su autoestima, sus creencias básicas y su capacidad de adaptación a la vida cotidiana profundamente alteradas (Janoff-Bulman, 1992).

El trastorno por estrés postraumático y su diagnóstico

La característica general del TEPT es la aparición de síntomas característicos que siguen a la exposición a un acontecimiento estresante y extremadamente traumático, y dónde el individuo se ve envuelto en hechos que representan un peligro real para su vida o cualquier otra amenaza para su integridad física, es decir de acontecimientos donde se produce muertos, heridos, o hay amenaza real de riesgo de producirse. También se puede sentir afectado de manera vicaria al observar hechos violentos, o verse afectado a través de lo que le ha ocurrido a otras personas o grupos significativas para él o ella.

En 1994, fue publicado el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) y en él se recogen, respecto a los criterios diagnósticos del trastorno, los últimos avances e investigaciones realizadas en el campo. Posteriormente, en 2000 se publica la versión revisada del DSM-IV (TR), que cambia solo una palabra (desolador por limitado) en los criterios que permanecen iguales.

A. La persona ha estado expuesta a un acontecimiento traumático en el que han existido (1) y (2):

1. La persona ha experimentado, presenciado o le han explicado uno o más acontecimientos caracterizados por muertes o amenazas para su integridad física o la de los demás.
2. La persona ha respondido con temor, desesperanza u horror intenso. NOTA: en niños estas respuestas pueden expresarse en comportamientos desestructurados o agitados.

B. El acontecimiento traumático es reexperimentado persistentemente a través de una o más de las formas siguientes:

1. Recuerdos recurrentes e intrusivos del evento;
2. Sueños recurrentes sobre el evento;
3. Sensaciones repentinas y actuales como si el evento estuviera sucediendo de nuevo a causa de asociaciones por estímulos ambientales o ideacionales.
4. Malestar psicológico intenso al exponerse a eventos que simbolicen o recuerden algún aspecto del evento traumático, incluyendo fechas significativas.
5. Respuestas fisiológicas al exponerse a estímulos internos o externos que simbolizan o recuerdan un aspecto del acontecimiento traumático.

C. Evitación persistente de estímulos asociados al trauma y embotamiento de la reactividad general del individuo (ausente antes del trauma):

1. Esfuerzos por evitar pensamientos o sentimientos asociados con el trauma
2. Esfuerzos por evitar actividades o situaciones que activen recuerdos del trauma
3. Incapacidad para evocar algún aspecto importante del trauma (amnesia psicógena)

4. Disminución marcada del interés en actividades anteriormente significativas (en niños pequeños pueden vislumbrarse retrocesos en tareas evolutivas o pérdidas de conductas adquiridas)
5. Sentimientos de distanciamientos o extrañeza frente a otros
6. Restricción de los afectos
7. Sensación de acortamiento del futuro.

D. Síntomas persistentes de aumento de activación (*arousal*) (ausentes antes del trauma), tal y como indican dos o más de estos síntomas:

1. Dificultades para conciliar o mantener el sueño
2. Irritabilidad o ataques de ira
3. Dificultades de concentración
4. Hipervigilancia
5. Respuestas exageradas de sobresalto
6. Reactividad fisiológica al exponerse a eventos que simbolicen o recuerden algún aspecto del trauma.

E. Estas alteraciones se prolongan por más de un mes.

Estas alteraciones provocan malestar clínico significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

Se tiene que especificar si es:

Agudo: síntomas duran menos de tres meses

Crónico: síntomas duran tres meses o más

Inicio demorado: entre el acontecimiento traumático y el inicio de los síntomas han pasado como mínimo seis meses.

En el estudio original de la APA (1994) se determinó que su prevalencia en USA era del 8% de la población adulta general, y en los grupos expuestos a traumas subía entre un 33,3% a más del 50%. Es más frecuente que se presente durante los tres primeros meses después de ocurrido el evento, aunque puede ser demorado por años.

Existe un cuadro intermedio que se describe cuando existen síntomas de estrés intenso, pero no alcanza a configurarse un TEPT y que se denomina Trastorno por Estrés Agudo. En él los síntomas aparecen en el primer mes y duran un mínimo de dos días y un máximo de cuatro semanas y son expresiones persistentes del aumento de activación (*arousal*) (ausentes antes del trauma), tal y como indican dos o más de los siguientes síntomas:

1. Dificultades para conciliar o mantener el sueño
2. Irritabilidad o ataques de ira
3. Dificultades para concentrarse
4. Hipervigilancia

5. Respuestas exageradas de sobresalto.

Como ya se indicó, en muchos casos si no se prolonga en el tiempo estas reacciones pueden considerarse como noramales en dichas condiciones o eventos.

Según la OMS, para establecer un diagnóstico de TEPT se requiere que estén presentes uno o más síntomas de reminiscencia, tres o más de evitación y anestesia, uno o más de hiperreactividad, durante un periodo superior a un mes. Además se debe presentar malestar clínicamente significativo o alteración del funcionamiento social. Es importante destacar que ex-combatientes en contextos de apoyo y justificación ideológica de su acción, como en la Nicaragua Sandinista o en la Inglaterra posterior a la guerra de las Malvinas, presentaban fuertes síntomas clínicos, aunque un satisfactorio funcionamiento social (Wessely, 2003).

Valoraciones críticas del TEPT

Existe evidencia que muestra que el trastorno por TEPT tiene cierta validez transcultural. Sin embargo, no todos los síntomas que forman el denominado Síndrome de Estrés Post-traumático, tienen la misma validez transcultural. Una de las críticas frecuentes al TEPT es que generaliza el síndrome encontrado en poblaciones occidentales a poblaciones de América, África y Asia. La hiperreactividad y las reminiscencias se encuentran en poblaciones occidentales, orientales y en mayas latinoamericanos. La evitación y la anestesia afectiva sin embargo no se encuentran de forma general, ya que estas manifestaciones son menos automáticas y dependen más de las formas de afrontamiento culturalmente dadas. La anestesia afectiva y la evitación, tras la catástrofe colectiva y hechos traumáticos, eran menos frecuentes en poblaciones refugiadas mayas y asiáticas. Lo mismo ocurría con la culpabilidad del sobreviviente, la cual era mucho menos intensa en estas poblaciones (Martín Beristain, Valdoseda y Páez, 1996).

La hiperactividad y las reminiscencias parecen tener una base neuro-biológica y son respuestas emocionales más simples, mientras que la anestesia afectiva y la evitación son síntomas más complejos. Estos últimos probablemente se ven más afectados por cómo las personas evalúan e interpretan los hechos en cada cultura y muestran una menor generalidad (Friedman y Jaranson, 1994).

La expresión del estrés socio-psicológico posterior al desastre o hecho traumático se ve influenciado por la cultura. Por ejemplo, después de una catástrofe en Puerto Rico la alteración emocional se categorizó y expresó bajo la forma de «ataque de nervios». Los síntomas más típicos del «ataque de nervios» son períodos o sobresaltos de llanto y gritos. Así un 16%, de la muestra representativa de la catástrofe puertorriqueña, informó de haber sufrido «ataque de nervios». Un 60% de las personas que informaron haber sufrido «ataque de nervios» recibieron un diagnóstico psiquiátrico del DSM-III-R, incluyendo depresión, trastornos de ansiedad y TEPT (Green, 1997).

El impacto de la violencia colectiva en el TEPT

A pesar de estas críticas validas desde una perspectiva psicosocial y cultural, el TEPT ha seguido usándose de forma mayoritaria en la psicología y psiquiatría occidental en las valoraciones del impacto traumático. Reflejando el impacto de la violencia colectiva, un estudio de la OMS en 1997 y 1999 encontró una alta tasa de TEPT en países con un pasado de genocidio como Camboya (28% de TEPT), un presente reciente de guerra civil con 150 mil muertos como Argelia (37%) o un presente de fuerte violencia colectiva social y política como Palestina con varios miles de víctimas de la Primera Intifada (18%), o un pasado de guerra civil con decenas de miles de muertos hace unas décadas como Etiopía (16%) (Rojas-Marcos, 2004, p.169). Un estudio epidemiológico sobre las poblaciones indígenas peruanas después de la guerra de guerrillas entre Sendero Luminoso y el Gobierno, encontró que un 25% sufría de TEPT (Pedersen, 2002). Estas tasas son varias veces superior (4 a 20 veces) a la tasa de países occidentales que ronda, según los criterios, entre el 1% en Europa y el 6% en EE.Universal Utilities. (Rojas-Marcos, 2004, p.169). El siguiente cuadro describe las características de la violencia colectiva, el porcentaje de población estimado que sufre de TEPT a partir de la muestra, el porcentaje de la muestra expuesta a violencia colectiva, el porcentaje de personas con TEPT en los expuestos a la violencia, y la ratio o relación entre las personas que tienen TEPT y han sufrido violencia colectiva y los que no han experimentado violencia directamente. Se puede constatar que: a) las personas expuestas a violencia son dos o tres veces las que sufren TEPT, es decir, la mayoría no sufre del síndrome; b) ser víctima directa aumenta la probabilidad de tener trastornos de estrés post-traumático, entre tres y 10 veces; c) Entre dos y 4 personas de cada diez expuestas a la violencia sufren TEPT.

Nación y Características Violencia Colectiva	Prevalencia o porcentaje con TEPT	Porcentaje de la Muestra Expuesta a Violencia Colectiva	TETP en personas expuestas a la violencia	Razón de Riesgos: expuestos sobre no expuestos
Camboya. Genocidio afectó 20-25%. Población de 7 millones 1975-1979. Guerra guerrilla Khmer hasta comienzos 90. Estudio a fines 90.	28%	81%	33,4%	3,5
Ruanda. Genocidio afectó 10%. Población de 7,7 millones 1994. Estudio 2002.	24,8%	75%		

Argelia. Guerra Civil 1992-1999: 150-200.000 muertos, 17000 desaparecidos. Población 33 millones. Estudio a fines 90.	37%	92%	39,5%	3,1
Sri Lanka. Guerra Civil 1983-2009. 60 mil muertos un millón desplazados. Población 19 millones. 4 millones Tamil. Estudio fines 1994.	27,5%	94%		
Palestina. Guerrilla Urbana Ocupación. Intifada 87-93: 2300 palestinos (mil por propios palestinos) y 166 israelíes muertos. Intifada 2000-2007: Cinco mil palestinos y mil israelíes muertos, mayoría civiles. Población Gaza 1 millón y medio. Estudio fines 1995. entre I y II Intifada Ataque Franja 2008	17,8%	59%	28%	10
Líbano y Sur Líbano. Guerra Civil 1975-1990. 130-250 mil muertos 1982-83. Invasión Israel 18 mil muertos, 700 israelíes. 2006 un mes combates Hezbolla Israel. Sur Líbano un millón desplazados, mil muertos. Población Tres Millones. Estudio Sur Líbano 2005.	29,3	97%		
Etiopía. Guerra Civil 1978-1991: 100-750 mil muertos. Guerra con Somalia 2006: cien mil muertos. Guerra guerrillas actual. Población de 77 millones. Estudio a fines 90	15,8%	79%	19%	4,5
Turquía Kurdistán. Guerra guerrillas 1984-1999: 30 mil muertos y 400 mil desplazados, 12 millones kurdos y 70,5 total. Turquía Estudio 2005	15%	37,5 %		
Kosovo Ex-Yugoslavia. Guerra 1998-1999: 7.500 y 12.000 muertos estimados, 800 mil desplazados. Población dos millones.	25 y 22%			

Estudio un año y cinco años después fin guerra.				
Perú. Guerra guerrillas 1980-2000: 69.000 muertos 75% quechua parlante. Población 27 millones. Estudio alrededor 2005 en altiplano.	25%			

Fuentes: Argelia, Camboya, Etiopia y Palestina misma metodología de estudio de JONG, J. T., KOMPROE, H. K. y VEN OMMEREN, M (2003). «Common mental disorders in post conflict settings». *The Lancet*, 361, 21-28.
Kosovo y Kurdistan Turco: YASAN, A. et al. (2008). «Prevalence of PTSD and related factors in communities living in conflictual areas». *Torture*, 18, 29-37.
Ruanda: PHAM, P. N., WEINSTEIN,H. M. & LONGMAN, T. (2004). «Trauma and PTSD Symptoms in Rwanda.» *Journal of the American Medical Association*, 202, 602-612. Peru: PEDERSEN, D, TREMBLAY, J. ERRAZURIZ, C. & GAMARRA, J. (2008). «The sequel of Collective Violence: Assessing Trauma, Suffering and Dislocation in the Peruvian Highlands». *Social Science and Medicine*, 67, 205-217.
Sur del Líbano: FAHRAD, L. et al. (2006). «Exposure to War-related Traumatic Events, Prevalence of PTSD and General Psychiatric Morbidity in a Civilian Population of South Lebanon.» *Journal of Transcultural Nursing*, 17, 333-340.

La violencia colectiva tiene un efecto importante en los síntomas de TEPT inclusive a medio plazo como demostró un estudio sobre una muestra de pacientes de ambulatorios latinos en EE.UU. 639 pacientes de 3 clínicas de atención primaria de Los Ángeles fueron evaluados en síntomas psiquiátricos mediante el PRIME-D y en síntomas de TEPT mediante el TEPT-CL (Eisenman et al., 2003). Los pacientes que informaron haber estado expuestos a violencia colectiva en América Central presentaban más síntomas clínicos de TEPT (20%) que los que no habían sufrido violencia colectiva (8%, una prevalencia similar a la de la población general). Estas diferencias se mantenían controlando estadísticamente la influencia del tiempo de residencia en EE.UU., el sexo, la edad, los ingresos, el tener o no un seguro médico y el grado de aculturación. Otro estudio realizado con personas armenias afectadas por la violencia colectiva, catástrofes naturales fuertes y de tipo medio (terremoto de alta o baja intensidad), evaluados como media 1,5 años después de la catástrofe y 4,5 años después del *pogrom*, encontró el efecto de severidad: más síntomas de TEPT en los afectados de hechos más graves. Mientras que los síntomas de depresión decrecían tres años después de la primera evaluación, los síntomas de TEPT se mantenían estables (Goenjian-Armen et al., 2000).

Las personas afectadas por sucesos provocados por el hombre, como el atentado del 11-M, presentan un mayor número de síntomas de estrés, que persisten durante más tiempo, en comparación con catástrofes naturales o hechos traumáticos como grandes accidentes de carretera. Thabet, Abed y Vostanis. (2002) encontraron el doble

de síntomas de TEPT en niños palestinos que habían sufrido el bombardeo y demolición de sus casas durante la segunda Intifada, que en una muestra apareada de niños que habían sufrido desastres naturales: 59% frente a un 25%. Un estudio que examinó a 352 personas afectadas por hechos traumáticos de la Comunidad Autónoma Vasca encontró que las víctimas de violencia colectiva, en comparación con personas que habían vivido hechos traumáticos no socio-políticos como accidentes de carretera, mostraban mayor sintomatología de TEPT, en particular síntomas de evitación y presentaban altos síntomas de ansiedad y depresión —de forma similar a las víctimas de agresiones (Echeburúa, Corral y Amor, 1998). La explicación de esta duración se puede apoyar en la idea que las personas expuestas a estos sucesos tienen una mayor sensación de pérdida de control y amenaza vital, que las personas que han experimentado desastres naturales. Muchos de los hechos traumáticos provocados por el hombre alteran la visión positiva de sí y de los otros, ya que, frecuentemente, las víctimas han sido denigradas y/o violadas en su dignidad.

Con respecto al impacto de la violencia colectiva terrorista en la población general, un estudio realizado de 5 a 8 semanas después del 11-S en Nueva York encontró que el 20% de las personas residentes cerca del *World Trade Center* tenían un síndrome de TEPT, frente a un 7,5% de los residentes en áreas más lejanas —la prevalencia del TEPT oscila entre el 1 y 8% según los instrumentos, aunque una tasa del 7% se considera una prevalencia normal (Pérez-Sales y Vázquez, 2003). Un seguimiento de la muestra residente en las zonas más alejadas 4 meses después encontró que solo un 1,7% tenía TEPT asociado a los ataques del 11-S (McNally et al., 2003). Es decir, este impacto era muy limitado en el tiempo, pero en este caso se trata de actos puntuales de violencia colectiva.

Factores de Riesgo del Síndrome o Trastorno de Estrés Post Traumático en personas expuestas a hechos negativos extremos y de violencia colectiva

Tener un historial personal o familiar de trastornos ansiosos, depresivos o psiquiátricos, así como haber vivido traumas previos, son factores de riesgo de TEPT (r= entre 0,11 y 0,14). Es plausible que una vulnerabilidad acrecentada ante hechos como la violencia colectiva redunde en una mayor respuesta sintomatológica. Una limitación de los estudios en que se basa esta conclusión es su carácter retrospectivo. Así por ejemplo, el neuroticismo, un rasgo de personalidad que refleja la tendencia a experimentar emociones negativas, como la ansiedad, irritabilidad y hostilidad y la depresión, es mayor en personas que han vivido hechos traumáticos y tienen TEPT, que en personas que se han visto afectadas pero no manifiestan el síndrome. Ahora bien, no queda claro si el neuroticismo es un efecto del trauma, un factor de vulnerabilidad ante este o ambas cosas simultáneamente.

Vivenciar fenómenos de estrés posteriores y la severidad del trauma son otros factores de riesgo para sufrir TEPT después de hechos como la violencia colectiva (r=0,32 y r=0,23 respectivamente). De forma coherente con lo anterior, la severidad de los síntomas en las dos primeras semanas correlaciona fuertemente con el riesgo de TEPT a largo plazo. Los sentimientos de disociación (vivir el hecho como irreal y la sensación de enlentecimiento del tiempo durante el hecho traumático) también predice el TEPT subsiguiente en víctimas de hechos como la violencia colectiva. Sin embargo, no está claro que estos síntomas de disociación fuertes ni la presencia de un Trastorno Agudo de Estrés predigan el TEPT más allá del nivel de severidad sintomatológica general. El factor subjetivo y vivencial parece ser más importante en esto. Para toda una serie de traumas, cuan amenazada o alterada se ha sentido la persona predice el TEPT posterior con mayor capacidad que medidas objetivas de la gravedad del hecho. Una explicación posible es que las personas con una fuerte alteración y sensación de amenaza se sienten avergonzadas y se responsabilizan a sí mismas por los ataques sufridos, así como hace que evalúen sus síntomas como signo de locura y debilidad. Finalmente, algunas respuestas como son el tomar medidas excesivas de precaución, la evitación excesiva de situaciones y objetos que recuerden el trauma y el pensamiento repetitivo sobre lo ocurrido, también predicen un mayor riesgo de TEPT. Una evaluación negativa excesiva del trauma, reforzada por la rumiación, llevan a conductas que tienden a mantener crónicamente el problema (McNally et al., 2003).

El impacto de la violencia colectiva en procesos que tienden a hacerse permanentes: el duelo crónico y el mito del duelo postergado

Otro conjunto de síntomas y otro modelo de ver el impacto asociado a las pérdidas súbitas interpersonales, como las que son frecuentes en la violencia colectiva, es el duelo crónico. El duelo crónico se define como la persistencia o prolongación de las vivencias de duelo, marcado por una depresión crónica que permanece más de dos meses después de la pérdida y por la invalidez funcional. Un 16% de viudos muestran depresión crónica (depresión a los 6 y 18 meses de seguimiento). En el duelo crónico la persona no puede hablar o pensar en el difunto sin experimentar un dolor por la pérdida intensa, a pesar del paso del tiempo (Worden, 1991). Se caracteriza porque seis meses después de la pérdida se manifiesta el rechazo o negación a aceptar la muerte, la incapacidad de creer en la desaparición del difunto, el fuerte deseo de estar con esa persona, las preocupaciones constantes sobre ella, la búsqueda activa de su presencia, la sensación de estupor ante la muerte y los llantos incontrolables. Los estudios sobre viudos y viudas encuentran entre un 5% y 10% de duelo crónico o complicado (Bonanno et al., 2002). Hay que tener en cuenta que en el caso de violencia colectiva el impacto de dichos procesos de duelo y los tiempos de referencia son bastante mayores.

El carácter súbito y masivo de las pérdidas, así como la incapacidad de realizar los rituales funerarios y ceremonias de despedida en buenas condiciones se consideran factores de riesgo de duelo complicado. Estas características son típicas de la violencia colectiva (Worden, 1991). Algunas entrevistas sugieren que el duelo crónico puede estar presente en víctimas de la violencia colectiva en España (Cuesta, 2000).

Se ha hablado mucho acerca de que las personas que no muestran un grado importante de alteración ante un hecho traumático como la pérdida de un familiar por violencia colectiva sufren el riesgo de un duelo postergado. Afirmaciones similares se han hecho con relación al 11-M. Se ha señalado que las personas que vivencian emociones menos negativas están reprimiendo su afectividad negativa después de un hecho de pérdida traumático, lo cual sería perjudicial a largo plazo. Sin embargo, las personas que no vivencian emociones negativas intensas durante los primeros meses de duelo —en su gran mayoría— no vivencian duelo o depresión postergada (Bonanno et al., 2002). Lo que tiene un efecto negativo es la imposibilidad o limitación de la expresión cuando la persona tienen necesidad de ello. Estos problemas son frecuentes en los casos de violencia colectiva, cuando hablar es peligroso, se limita el contacto y apoyo social o se reprimen formas de reconocimiento y solidaridad como funerales o ceremonias de recuerdo.

También se ha planteado que después de una pérdida, el proceso de duelo evolucionaría en una serie de fases: negación, enojo y revuelta, depresión y aceptación, y recuperación. Aunque todo el mundo vivencia tristeza, rabia y disgusto después de una pérdida, solo una minoría de un tercio pasa por todas esas fases y vive un periodo depresivo. Entre el 60 y 80% de viudos y viudas entrevistados no muestran síntomas de depresión fuertes como para constituir un síndrome. La mayoría no lo hace, sino que vivencia esas emociones mezcladas (Bonanno et al., 2002).

El duelo postergado o «congelado» (no sufrir depresión en el momento y vivenciar fuertemente el duelo a largo plazo) caracteriza a una minoría muy pequeña de las víctimas de hechos traumáticos y pérdidas inferior al 3% (Bonanno et al., 2002). Además, las personas en duelo que mostraban un afrontamiento de contención es decir que decían vivenciar subjetivamente poca emoción negativa, mientras que mostraban altos índices fisiológicos de alteración emocional cuando hablaban sobre su pérdida, tendían a vivenciar menos síntomas de duelo en los primeros 25 meses. Por otro lado, las personas que expresaban más de forma no verbal emociones positivas en los meses posteriores a la pérdida (sonrisa y risa espontánea), muestran menor nivel de duelo a medio (14 meses) y largo plazo (25 meses). Probablemente la expresión verbal y no-verbal de emociones positivas refuerzan la integración social de la persona afectada por el hecho traumático, así como ayuda a crear un clima social relativamente más positivo. La disociación de la respuesta fisiológica y subjetiva probablemente ayudará a disminuir el impacto de la emoción negativa (Bonanno et al., 2002). Sin embargo estas diferentes formas de afrontamiento tienen que ver muchas veces con diferencias personales y culturales y no se puede marcar un camino a las víctimas o familiares sobre cuál es la manera positiva de enfrentar el duelo.

Trastornos ansiosos o del estado de ánimo por uso de sustancias y los problemas en la elaboración del trauma

Aunque el TEPT y el duelo alterado o crónico son efectos psicopatólogicos relativamente frecuentes de los hechos traumáticos, no son los únicos. Los sucesos vitales y traumáticos de pérdida generalmente se asocian a trastornos de depresión, mientras que los sucesos de amenaza se asocian más a la incidencia de ansiedad, por lo que es probable que un trauma que incluya pérdidas de vidas humanas induzca tanto TEPT como depresión, y otro que se asocie a una situación de amenaza induzca TEPT y ansiedad. De hecho es muy frecuente que este síndrome co-exista con trastornos de depresión y ansiedad —50% y 27% respectivamente en veteranos del Vietnam (Pérez-Sales y Vázquez, 2003).

Los estudios indican porcentajes de comorbilidad del TEPT de entre un 62,3% y un 88,3% (Davidson y Foa, 1991). Los cuadros con mayor comorbilidad, es decir, que se dan simultáneamente con el estrés post traumático, son:

1. Trastornos afectivos (depresión mayor, distimia, manía)
2. Trastornos de ansiedad (ansiedad generalizada, pánico, fobia simple, fobia social, agorafobia, trastornos obsesivo-compulsivos)
3. Trastornos por usos de sustancias (abuso/dependencia de alcohol y/o drogas)

En una muestra de afectados por la violencia colectiva en España, un 33% de los sujetos expuestos a hechos traumáticos fue diagnosticado con TEPT. Un 77% de los que sufrían TEPT presentaban otro cuadro clínico: un 36% trastornos de ansiedad, un 25% depresión y 10% trastorno de adicción, generalmente alcoholismo (Baca et al., 2003).

Eisenman y cols. (2003) confirmaron que los latinos expuestos a violencia colectiva en América Central presentaban más síntomas clínicos de depresión (36%) que los que no habían sufrido violencia colectiva (20%), controlando toda una serie de variables sociodemográficas y de aculturación.

Los hechos traumáticos asociados a la violencia colectiva pueden afectar a la población general, donde normalmente a mayor cercanía al hecho traumático, se da una mayor alteración. Una muestra representativa de Nueva York fue entrevistada entre 5 y 8 semanas después del atentado del 11-S. Se diagnóstico el TEPT y un episodio depresivo mayor durante los últimos 30 días según los criterios del DSM-IV-R. Las personas que vivían cerca del *World Trade Center* presentaban alrededor del doble de depresión que las que vivían más distantes —tasa de depresión de 16,8 % frente a

9,3%. Del total del 9,7% que tenía depresión, un tercio, es decir el 3,7% del total, tenía síntomas clínicos tanto de depresión como de TEPT (Galea et al., 2002).

Sin embargo, existen un gran número de personas afectadas que no alcanzan a desarrollar un cuadro psicopatológico tan claro, pero que sí presentan un evidente impacto traumático que puede condicionar y determinar su vida futura. Los sucesos traumáticos pueden ser de tal intensidad que provocan un quiebre significativo en la vida de la persona y divide la vida en un antes y un después (Llanos et al., 2005) y tienen consecuencias negativas en el amplio espectro de la vida de la persona como hemos visto.

Si no se puede elaborar favorablemente el suceso traumático (es decir, que la persona pueda incorporar este suceso devastador a su vida como una experiencia significativa que le sirva para crecer psicológicamente, o al menos no mantener en el tiempo una dimensión de quiebre vital), se produce una estructuración en torno al trauma, es decir la persona permanece «quebrada por el trauma» (Cyrulnik, 2003) y el terror, el descontrol, la desesperanza o incluso también el odio y los deseos de venganza, unido a soluciones mágicas irreales, se transforman en el motor de la existencia de esa persona. El mundo se vuelve incomprensible y la percepción, mediada por la estructuración traumática, se distorsiona de tal manera que el causante del trauma es visto como mucho más amenazante, incontrolable y poderoso de lo que realmente es. Esto lo saben los agentes del terror que se empeñan en mantener el control social, como se ve en las dictaduras, y es uno de lo objetivos claros también de represión política y los atentados terroristas. Una vida se transforma en lo que Ferenczi llamaba la «agonía psíquica» de la traumatización (Ferenczi, 1984, en Cyrulnik, 2003).

Los estudios de Holmes y Rahe (1967) y Miller y Rahe (1997) sugieren las siguientes puntuaciones de cambio. Para calcular su puntuación, sume los valores de Unidades de Cambio Vital (UCV) de todos los sucesos que haya marcado y compare con la tabla abajo.

CUADRO 1

A lo largo del ÚLTIMO AÑO...	**UCV**
Salud: Enfermedad o lesión	
Muy grave	74
Medianamente grave	44
Menos grave	20
Trabajo	
Cambio a un nuevo tipo de trabajo	51
Cambio en sus condiciones de trabajo	35
Cambio en las responsabilidades laborales	41
Realizar cursos de formación	18
Problemas laborales	32

Reajuste de plantilla	60
Despido laboral	74
Jubilación	52
Hogar y familia	
Cambio de residencia	40
Grandes cambios en condiciones de vida	42
Cambios en las reuniones familiares	25
Cambio en la salud o la conducta de un miembro de la familia	55
Matrimonio	50
Embarazo	67
Pérdida del bebé o aborto	65
Nacimiento o adopción de un niño	66
Cónyuge que comienza un trabajo o deja de trabajar	46
Cambios en las discusiones con el cónyuge	50
Problemas con la familia directa o política	38
Divorcio de los padres	59
Nuevo matrimonio de los padres	50
Separación del cónyuge debido a trabajo o problemas matrimoniales	79
Hijos que abandonan el hogar	42
Familiares que vienen a vivir a su casa	59
Divorcio	96
Nacimiento de nietos	43
Muerte del cónyuge	119
Muerte de un hijo	123
Muerte de padres y hermanos	101
Personales y sociales	
Cambio en hábitos personales	26
Comenzar o finalizar los estudios	38
Cambio de escuela o centro de estudios	35
Cambio en las creencias políticas	24
Cambios en las creencias religiosas	29
Cambio en las actividades sociales	27
Vacaciones	24
Nueva amistad personal	37
Compromiso de matrimonio	45
Problemas en las relaciones personales	39
Problemas sexuales	44
Un accidente	48
Problema menor con la ley	20

Encarcelamiento	75
Decisión importante acerca de su futuro	51
Importante éxito personal	36
Muerte de un amigo íntimo	70
Economía	
Pérdida importante de ingresos	60
Aumento importante de ingresos	38
Pérdida o daños de propiedad	43
Compra o adquisición importante	37
Pequeña compra o adquisición	20
Problemas con créditos o hipotecas	56

PUNTUACIONES DE RIESGO PARA LA SALUD EN LOS PRÓXIMOS 12 MESES

Puntuación total en UCV	Riesgo para la salud
Menos de 200	Bajo
201 - 300	Moderado *
301 - 450	Elevado
Más de 450	Alto

* Totales de 300 UCV en los últimos 6 meses sería indicador de alto riesgo.

CUADRO 2

LISTADO DE EXPERIENCIAS IMPACTANTES

(ADAPTADA DE NORRIS [1990], POR PÁEZ Y BILBAO, 2008)

La siguiente pregunta se refiere a experiencias impactantes que puede haber conocido o vivido. Por favor, piense en lo que le ha ocurrido a lo largo de su vida y conteste a cada pregunta.

Para cada uno de los sucesos, señale el «NO» si no le ha sucedido o preocupado.

Por el contrario, marque el «SÍ» en caso que le haya ocurrido ese suceso, indicando hace cuánto tiempo ocurrió (si le ha ocurrido más de una vez, señale el tiempo pensando en la última vez que le ha sucedido ese hecho).

A lo largo de su vida... — SÍ ¿Hace cuanto tiempo?

1. ... ¿alguien ha tomado algo suyo por la fuerza o bajo amenaza de daño, como en un robo o asalto?
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
2. ... ¿le han golpeado fuertemente o atacado físicamente?
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses

3. ... ¿le ha obligado alguien a Ud., alguna vez, a tener algún tipo de relación sexual por medio de la fuerza o bajo amenaza de agresión? Incluyendo cualquier tipo de actividad sexual no deseada.
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
4. ... ¿ha estado implicado alguna vez en algún accidente de tráfico grave (coche, moto, autobús...), en el que hayan salido heridos usted, otros pasajeros u otras personas?
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
5. ... ¿alguien muy querido (pareja, familiar o amigo cercano) ha muerto a causa de un accidente, homicidio o suicidio?
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
6. ... ¿ha sufrido Ud. alguna vez heridas o daños en sus bienes como causa de un incendio, inclemencias del tiempo, catástrofe natural, o provocada intencionalmente o por fallos técnicos?
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
7. ... ¿se ha visto Ud. obligado alguna vez a evacuar su hogar o, al menos, se le ha avisado de algún peligro inminente en su entorno?
   NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
8. ... ¿ha vivido Ud. alguna otra experiencia impactante o atemorizante, no señalada en la lista previa? NO ___ SÍ ___ ____ años ___ meses
   De ser así, por favor descríbala brevemente:
   _____

FRECUENCIA HECHOS TRAUMÁTICOS A LO LARGO DE LA VIDA EN UNA MUESTRA REPRESENTATIVA MEJICANA

	Hombres	Mujeres
... ¿alguien ha tomado algo suyo por la fuerza o bajo amenaza de daño, como en un robo o asalto?	34,9	15,2
... ¿le han golpeado fuertemente o atacado físicamente? (apaleado por padres y por otros)	12,1	3,2
... ¿le ha obligado alguien a Ud., alguna vez, a tener algún tipo de relación sexual...? (cualquier tipo)	1,3	9,3
... ¿ha estado implicado alguna vez en algún accidente de tráfico grave...?	28,7	14,7
... ¿alguien muy querido ha muerto a causa de un accidente, homicidio o suicidio?	25,3	28,3
... ¿ha sufrido Ud. alguna vez heridas o daños en sus bienes	14,7	12,8

como causa de un incendio, inclemencias del tiempo, catástrofe natural, o provocada intencionalmente o por fallos técnicos?		

Nota: MEDINA MORA et al, 2005 Porcentajes de Hombres y Mujeres afectados a lo largo de su vida. Encuesta Epidemiológica Mejicana 2001-2002.

CUADRO 3
ESCALA DE SALUD MENTAL DE GOLDBERG GHQ-12 (*GENERAL HEALTH QUESTIONNAIRE)*

Esta escala evalúa el nivel de síntomas de problemas de Salud Mental y está dirigida a la población general o a la que utiliza los servicios sanitarios. Encontramos diferentes versiones del GHQ dependiendo del número de ítems: GHQ-60; GHQ-30; GHQ-28 y el GHQ-12, indicando el número tras el acrónimo la cantidad de ítems componentes. Este instrumento tiene muy buena fiabilidad (alpha mayor a 0,90) y validez. El GHQ en general viene demostrando un excelente funcionamiento en muy diversos países y culturas. Ha sido empleado en más de 30 idiomas y se han realizado múltiples estudios de validez con buenos resultados. El GHQ-12 es un cuestionario que se administra generalmente por el/la entrevistador/a, comúnmente en consultorios de atención primaria. Hay dos formas de puntuar estos cuestionarios:

1.- Criterio médico-epidemiológico. En los ítems positivos (1, 3, 4, 7, 8, 12), las respuestas valoradas 0-1 se puntúan '0' y las valoradas 2-3 se puntúan '1'. En el caso de los ítems negativos (2, 5, 6, 9, 10, 11), se procede de forma inversa: las respuestas valoradas 0-1 se puntúan '1' y las valoradas 2-3 se puntúan '0'. Posteriormente, se procede a la suma de los valores obtenidos en los 12 ítems (mínimo '0', máximo '12'). El punto de corte que diferencia a posibles casos con alteración psicopatológica es 2/3, si bien hay que tener en cuenta que entre un 10-20% de las personas son clasificadas erróneamente con este punto de corte. El porcentaje de casos (prevalecía de trastornos mentales) estimado con el GHQ-12 para un punto de corte 2/3 sobre una muestra de 1984 casos del País Vasco (Larizgoitia et al., 2009) es de un 12,8% para la población general (Hombres: 8,9%; Mujeres: 15,4%).

2.- Criterio escalar. Supone la suma agregada de la intensidad de la sintomatología (a mayor puntuación mayor intensidad). Se puntúa '0'- '1'- '2'- ó '3' la respuesta dada a cada ítem y se suman los valores obtenidos en los 12 ítems (mínimo '0': ausencia de malestar emocional; máximo '36': grado extremo de malestar emocional). Nótese que la forma de disponer el orden de las respuestas no hace necesario que se recodifiquen las puntuaciones de los ítems positivos o negativos. La media de población normal occidental es de 10-11 puntos. Personas desempleadas (con mayor malestar) puntúan 14. Puntuaciones de 14 y más indican malestar (Cairns y Lewis, 1999).

A continuación le invitamos a responder el cuestionario GHQ-12 y comparar sus resultados con los criterios descritos posteriormente.

GHQ-12

Las siguientes preguntas se refieren a su estado de ánimo y su nivel de preocupaciones durante las últimas semanas. Por favor, conteste a las siguientes preguntas marcando la respuesta que a su juicio mejor puede aplicarse a usted.

Debe responder solo pensando en los problemas recientes y los que tiene ahora, no sobre los que tuvo en el pasado. Es importante que conteste todas las preguntas.

Durante las últimas CUATRO SEMANAS:

	0	1	2	3
1. ¿Ha podido concentrarse bien en lo que hacía?	Mejor que lo habitual ___	Igual que lo habitual ___	Menos que lo habitual ___	Mucho menos que lo habitual ___
2. ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño?	No, en absoluto ___	No más que lo habitual ___	Algo más que lo habitual ___	Mucho más que lo habitual ___
3. ¿Ha sentido que está desempeñando un papel útil en la vida?	Más útil que lo habitual ___	Igual que lo habitual ___	Menos que lo habitual ___	Mucho menos que lo habitual ___
4. ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?	Más que lo habitual ___	Igual que lo habitual ___	Menos que lo habitual ___	Mucho menos que lo habitual ___
5. ¿Se ha notado constantemente agobiado y en tensión?	No, en absoluto ___	No más que lo habitual ___	Algo más que lo habitual ___	Mucho más que lo habitual ___
6. ¿Ha tenido la sensación de que no puede superar sus dificultades?	No, en absoluto ___	No más que lo habitual ___	Algo más que lo habitual ___	Mucho más que lo habitual ___
7. ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades normales de cada día?	Más que lo habitual ___	Igual que lo habitual ___	Menos que lo habitual ___	Mucho menos que lo habitual ___

	0	1	2	3
8. ¿Ha sido capaz de hacer frente adecuadamente a sus problemas?	Más capaz que lo habitual ___	Igual que lo habitual ___	Menos que lo habitual ___	Mucho menos que lo habitual ___
9. ¿Se ha sentido poco feliz o deprimido?	No, en absoluto ___	No más que lo habitual ___	Algo más que lo habitual ___	Mucho más que lo habitual ___
10. ¿Ha perdido confianza en sí mismo?	No, en absoluto ___	No más que lo habitual ___	Algo más que lo habitual ___	Mucho más que lo habitual ___
11. ¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?	No, en absoluto ___	No más que lo habitual ___	Algo más que lo habitual ___	Mucho más que lo habitual ___
12. ¿Se siente razonablemente feliz, considerando todas sus circunstancias?	Más que lo habitual ___	Igual que lo habitual ___	Menos que lo habitual ___	Mucho menos que lo habitual ___

Para la **corrección** de su cuestionario, sume directamente las puntuaciones de los ítems positivos y negativos. Puntuaciones de 14 o más puntos indican malestar emocional, por lo que sería conveniente revisar la fuente de estos síntomas y quizás ir a ver a un profesional de la salud mental. Es un índice de existencia de problemas que víctimas de violencia colectiva puntúen en este nivel —aunque las víctimas de violencia colectiva distantes en el tiempo estén en un nivel intermedio entre 12 y 14.

Para poder comparar instrumentos con ítems iguales o similares, pero con diferentes escalas de respuesta es útil transformar las puntuaciones en escala decimal (valores entre 0 y 10) y/o centesimal (de 0 a 100). Para ello se sigue el algoritmo siguiente: [Puntuación Directa obtenida menos Puntuación Mínima de la Escala] multiplicado por [10 (para la escala decimal) o por 100 (para la escala centesimal) entre el Rango Posible de la Escala]. Pongamos un ejemplo en el que dos investigadores han utilizado el GHQ-12, pero uno de ellos ha valorado las respuestas con puntuaciones con recorrido de 0 a 3, y el otro con puntuaciones de 1 a 4. En el primer caso, el recorrido posible del sumatorio de puntuaciones oscilaría entre 0 y 36, mientras que en el segundo caso lo haría entre 12 y 48. Tomemos el caso de un sujeto que responde al GHQ-12 y es valorado con ambos modos de respuesta. Consideremos que en el primer formato de respuesta obtuviese una puntuación directa (PD) de 16, de modo que en el segundo formato su puntuación sería de 28 (16+12). La puntuación decimal en el primer caso se obtendría del modo siguiente: (16-0) * [10 / (36-0)] = 16 * 0,277 = 4,4; en el segundo caso sería: (28-12) * [10 / (48-12)] = 16 * 0,277 = 4,4. Consideremos otra posibilidad. En la revisión de un artículo observamos que un investigador ha utilizado el GHQ-12 con una valoración de respuestas a los ítems entre 1 a 4, y ha promediado las puntuaciones globales dentro del mismo recorrido (dividiendo el sumatorio de los ítems entre 12), de modo que, siguiendo con el ejemplo propuesto la puntuación de nuestro caso sería de 2,33 (28/12 ->: PD / Nº ítems). La transformación decimal sería (2,33-1) * (10 / 4-1) = 1,33 * 3,33 = 4,4. Es decir, a través de este tipo de transformación podemos encontrar una escala de medida homogénea con la que comparar resultados de distintos estudios.

Violencia Colectiva y GHQ 12

Un estudio con víctimas del terrorismo en la CAV (Larizgoitia et al., 2008), que utilizó el GHQ-12 como medida del estado de salud emocional, mostró una media de 14,1 puntos entre las víctimas primarias, frente a una puntuación media de 9,8 de un grupo apareado no expuesto a sucesos violentos, y frente a una media de 10 puntos de un grupo expuesto a violencia colectiva pero no terrorista. Los grupos expuestos a violencia colectiva no diferían entre sí estadísticamente, pero sí lo hacían ambos respecto al grupo de no expuestos. La prevalencia de posibles casos con problemas emocionales entre las víctimas del terrorismo era de un 42,4%, frente a un 10,3% de casos entre los no expuestos a violencia terrorista (Iraurgi y Ballesteros, 2008). La puntuación media en el GHQ-12 para la población general del País Vasco (n= 2006) es de 10,4 (DE= 3,4), observándose una prevalencia de casos probables (punto de corte 2-3) de un 12,8%.

Un estudio con 129 mujeres y 65 hombres víctimas del genocidio de Ruanda, entrevistados en 2007, 13 años después de la masacre, tenían la puntuación equivalente a una media de 12 puntos en la versión del GHQ-12 aquí presentadas. Una media similar presentaba una muestra de 93 hombres víctimarios o perpetradores del genocidio de 1994 evaluados durante su juicio ante los tribunales populares *Gaçaca* (Mukashema, 2009).

GHQ-12	Media población normal occidental	Media víctimas y víctimarios violencia colectiva Ruanda 13 años después	Media víctimas violencia colectiva España
Rango 0-36	10	12	14

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J., PRIETO, L. y ANTÓ, M. (1995): «La versión española del SF-36 Health Survey» (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica, 104*, 771-776.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1980): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª Ed.). Washington, DC: Author.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1987): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª ed. revisada). Washington, DC: Author.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª Ed). Washington, DC: Author.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed. revisada). Washington, DC: Author.

BACA, E. y CABANAS, M. L. (1997): «Niveles de salud mental y calidad de vida en las víctimas de terrorismo en España.» *Archivos de Neurobiología, 60*(4), 283-296.

BACA, E. y CABANAS, M. L. (eds.) (2003): *Las víctimas de la violencia. Estudios psicopatológicos*. Madrid: Triacastela.

BACA, E., CABANAS, M. L. y BACA-GARCÍA, E. (2002): «Impacto de los atentados terroristas en la morbilidad psiquiátrica a corto y largo plazo.» *Actas Españolas de Psiquiatría, 30*(2), 85-90.

BACA, E., CABANAS, M. L. y BACA-GARCÍA, E. (2003): «El proyecto Fénix: Un estudio preliminar sobre las víctimas del terrorismo en España». En E. BACA y M. L. CABANAS (eds.): *Las víctimas de la violencia. Estudios psicopatológicos*. (pp. 139-186). Madrid: Triacastela.

BLANCO, A., DÍAZ, D. y DEL SOTO, A. (2006): «La recuperación del contexto en el trastorno por estrés postraumático: el trauma psicosocial en víctimas de violencia política y terrorismo.» *Estudios de Psicología*, 27(3), 333-350.

BOBES, J., BOUSOÑO, M., CALCEDO, A. y GONZÁLEZ, M. P. (2000): *Trastorno de Estrés Postraumático*. Masson, Barcelona.

BONANNO, G. A., WORTMAN, C. B., LEHMAN, D. R., TWEED, R. G., HARING, M., SONNEGA, J., CARR, D. y NESSE, R. M. (2002): «Resilience to loss and chronic grief: A prospective study from preloss to 18-Months postloss.» *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(5), 1150-1164.

BROWN, J., MULHEM, G. y JOSEPH, S. (2002): «Incident-related stressors, locus of control, coping, and psychological distress among firefighters in Northern Ireland.» *Journal of Trauma and Stress, 15*(2), 161-168.

CAIRNS, E. y WILSON, R. (1993): «Stress, coping and political violence in Northern Ireland.» En J. P. WILSON y B. RAPHAEL (eds.): *International handbook of traumatic stress syndromes* (pp. 365-376). Nueva York: Plenum Press.

CUESTA, C. (2000): *Contra el olvido. Testimonio de víctimas del terrorismo*. Madrid: Temas de Hoy.

CYRULNIK, B. (2003): *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.

DAVIDSON, J. T. y FOA, E. A. (1991): «Diagnostic issues in post-traumatic stress disorder.» *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 346-355.

ECHEBURÚA, E. (1992): *Avances en el tratamiento psicológico de los trastornos de ansiedad*. Madrid: Pirámide.

ECHEBURÚA, E. (2004): *Superar un trauma*. Madrid: Pirámide.

ECHEBURÚA, E., DE CORRAL, P. y AMOR, P. J. (1998): «Perfiles diferenciales del trastorno de estrés postraumático en distintos tipos de víctimas.» *Análisis y modificación de conducta, 24*(96), 527-555.

EISENMAN, D. P., GELBERG, L., LIU, H. y SHAPIRO M. F. (2003): «Mental health and health-related quality of life among adult latino primary care patients living in the United States with previous exposure to political violence.» *Journal of the American Medical Association*, *290*(5), 627-634.

EL SARRAJ, E., PUNAMAKI, R. L., SUAHILE, L. y SUMMERFIELD, D. (1996): «Experiences of torture and ill treatment and post-traumatic stress disorder: Symptoms among Palestinian political prisoner.» *Journal of Traumatic Stress, 9(*3), 595-605.

FRIEDMAN, M. y JARANSON, J. (1994): «The applicability of the post-traumatic stress disorder concept of refugees.» En A. J. MARSELLA, T. BORNEMANN, S. EKBLAD y J. ORLEY (eds.): *Amidst peril and pain: The mental health and well-being of the world's refugees*. (pp.207-228). Washington: American Psychological Association.

GALEA, S., AHERN, J., RESNICK, H., KILPATRICK, D., BUCUVALAS, M., GOLD, J. y VLAHOV, D. (2002): «Psychological sequels of the September 11 terrorist attacks in New York City.» *New England Journal of Medicine, 346*(13), 982-987.

GOENJIAN-ARMEN, K., STEINBERG, A. M., NAJARIAN,L. M., FAIRBANKS, L. A., TASHJIAN, M. y PYNOOS, R. S. (2000): «Prospective study of post-traumatic stress, anxiety, and depressive reactions after earthquake and political violence.» *American Journal of Psychiatry, 157*(6), 911-916.

GREEN, B. L. (1997): «Cross-National and ethnocultural issues in disaster research.» En A. J. MARSELLA, M. J. FRIEDMAN, E. T. GERRITY y R. M. SCURFIELD (eds.): *Ethnocultural aspects of post-traumatic stress disorder.* Washington: American Psychological Association Holmes, T. y Rahe, R. (1967) «Holmes-Rahe Social Readjustment Rating Scale», *Journal of Psychosomatic Research*, vol. II.

IRAURGI, I. y BALLESTEROS, X. (2008): Resultados del Análisis Epidemiológico. Comunicación al Workshop Violencia Colectiva frente a la Salud Pública, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñate, 10 y 11 Abril 2008.

JANOFF-BULMAN, R. (1992*)*: *Shattered assumptions: Towards a new Psychology of Trauma.* Nueva York: The Free Press.

JOSEPH, S., WILLIAMS, R. y YULE, W. (1997): *Understanding Post-Traumatic Stress.* Chichester: John Wiley & Sons

KASHDAN, T. B., MORINA, N. y PRIEBE, S. (2009): «Post-traumatic stress disorder, social

anxiety disorder, and depression in survivors of Kosovo War.» *Journal of Anxiety Disorders, 23* (2), 185-196.

LLANOS, M., ARON, A., CHIA, E., MACHUCA, A., MARTÍNE, J., SALGADO, R. y SINCLAIR, C. (2005): *Manual de primer apoyo en situaciones de crisis*. Centro de Promoción y Estudios del Buen Trato. Santiago: Universidad Católica de Chile.

LLERA, F. J. y RETORTILLO, A. (coord.) (2005): *Los españoles y las víctimas del terrorismo. Opiniones y Actitudes 50.* Madrid: CIS.

LLERA, F. J. y RETORTILLO, A. (2004): *Los españoles y la Universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Madrid.

MARTÍN BERISTAIN, C., PÁEZ, D. y GONZÁLEZ, J. L. (2000): «Rituals, social sharing, silence, emotions and collective memory claims in the case of the Guatemalan Genocide.» *Psicothema, 12*(1), 117-130.

MARTÍN BERISTAIN, C., VALDOSEDA, M. y PÁEZ, D. (1996): «Coping with fear and loss at an individual and collective level: Political repression in Guatemalan indigenous communities.» En G. PERREN-KLINGER (ed.): *Trauma: From individual helplessness to group resources.* (pp. 43-72). Berne, Suiza: Paul Haupt Publishers.

MARTÍN-BARÓ, I. (1990): *Psicología social de la guerra*. El Salvador: UCA.

MCNALLY, R. J., BRYANT, R. A. y EHLERS, A. (2003): «Does early psychological intervention promote recovery from post-traumatic stress?» *Psychological Science in the Public Interest, 4*(2), 44-79.

MEDINA MORA, M. E. et al (2005): «Prevalencia de sucesos violentos y de trastorno de estrés post-traumático en la población mejicana.» *Salud Pública de México, 47*, (1), 8-22.

MILLER, M. y RAHE, R. (1997): «Life Changes Scaling for the 1990s.» *Journal of Psychosomatic Research, 43*(3), pp. 279-292.

MUKAHESMA, I. (2009): *Sentiment de Reconciliation et Sante Mentale parmi les victimes et parmi les perpetrateurs du Genocida au Rwanda*. Tésis Doctoral dirigida por E. Mollet. Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris, France.

MAKUHESMA, I. (2009): *Sentiment de Réconciliation et Santé Mentale parmi les victimes et les perpetrateurs du génocide au Rwanda*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Toulouse/ Ecole Pratique des Hautes Etudes.

MULDOON, O. T. (2004): «Children of the Troubles: The impact of political violence in Northern Ireland.» *Journal of Social Issues*, 60(3), 453-468.

NORRIS, F. H. (1990): «Screening for Traumatic Stress: A Scale for Use in the General Population.» *Journal of Applied Social Psychology, 20*, 1704-1718.

NORRIS, F. H. (2001): *50.000 disasters victims speaks: An empirical review of the empirical literature.* USA: National Center for PTSD.

OLIVER-SMITH, A. (1996): «Anthropological research on hazards and disasters.» *Annual Review of Anthropology*, 25, 303-328.

OMS (2001): *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud.* Ginebra: Organización mundial de la salud.

OMS (2002): *World report on violence and health.* Ginebra: Organización mundial de la salud.

ORMAZABAL, S. (2003): *Un mapa (inacabado) del sufrimiento.* Bilbao: Fundación Manu Robles- Araginz Institutoa.

PÁEZ, D. (2005): *Informe sobre el impacto del 11-M en la población no directamente victimizada*. San Sebastián: Grupo Cultura, Cognición y Emoción.

PÁEZ, D. y UBILLOS, S. (2004): «Agresión.» En D. PÁEZ, I. FERNÁNDEZ, S. UBILLOS y E. ZUBIETA (eds.): *Psicología social, cultura y educación*. (pp.465-494). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

PÁEZ, D., ARROYO, E. y FERNÁNDEZ, I. (1995): «Catástrofes, situaciones de riesgo y factores psicosociales.» *Mapfre Seguridad, 57*, 43-55.

PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I., UBILLOS, S. y ZUBIETA, E. (2004): *Psicología social. Cultura y educación.* Madrid: Pearson Educación.

PEDERSEN, D. (2002): «Political violence, ethnic conflict, and contemporary wars: broad implications for health and social well-being.» *Social Science & Medicine*, *55*, 175-190.

PEDERSEN, D. (2002): *Rethinking trauma: assessing the impact of political violence and war*. [Working document prepared for the Rehabilitation and Research Centre for Torture Victims (RCT) Partnership workshop on Mental Health and Community Intervention, Guatemala, 16-20 Septiembre 2002.]

PÉREZ-SALES, P., VÁZQUEZ, C. y ARNOSO, M. (2009): «Aprendizaje postraumático individual y colectivo ante situaciones de terrorismo y violencia colectiva: Datos para un debate.» En I. MÁRKEZ, A. FERNÁNDEZ-LIRIA y P. PÉREZ-SALES (eds.): *Violencia y salud mental* (pp. 349-376). Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría

PÉREZ-SALES, P. y VÁZQUEZ VALVERDE, C. (2003): «Factores que influyen en la respuesta traumática.» En P. PÉREZ-SALES (ed.): *Psicoterapia de respuestas traumáticas. Trauma y resistencia* (Vol. 1, pp. 37-46). Madrid: You y Us.

PUNAMAKI, R. L., QUOTA, S. y EL-SAMIR, E. (2001): «Resiliency factors psychological adjustment after political violence among Palestinian children.» *International Journal of Behavioral Development, 25,* 256-267.

PUNAMAKI, R. L. y SULEIMAN, R. (1990): «Predictors and effectiveness of coping with political violence among Palestinian children.» *British Journal of Social Psychology, 29*, 67-77.

RAHE y TOLLES, (2002): «The Brief Stress and Coping Inventory: A Useful Stress Management Instrument.» *International Journal of Stress Management*, *9*(2), 61-70.

ROJAS-MARCOS, L. (2004): *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.

RUBIN, B. y BLOCH, E. (2001): *Intervención en crisis y respuesta al trauma. Teoría y práctica*. Barcelona: Desclée De Brouwer.

SADLIER, K. (1997): «Exposition chronique des enfants a la violence socio-politique.» *Psychologie Francaise, 42*(3), 229-236.

SÁNCHEZ, A. (2003): «La evaluación psiquiatrita de las víctimas.» En E. BACA y M. L. CABANAS (eds.): *Las víctimas de la violencia. Estudios psicopatológicos*. (pp. 117-138). Madrid: Triacastela.

SLAIKEU, K. (1988): *Intervención en crisis. El manual moderno*. Ciudad de México, DF.

THABET, A. A. M., ABED y VOSTANIS, P. (2002): «Emotional problems in Palestinian children living in a war zone: A cross-sectional study.» *Lancet, 359*(9320), 1801-1804.

UNITED NATIONS OFFICE FOR DRUG CONTROL AND CRIME PREVENTION (1999): *Handbook on Justice for Victims*. Nueva York: Centre for International Crime Prevention.

WAGNER-PACIFICI, R. y SCHWARTZ, B. (1991): «The Vietnam veterans memorial: Commemorating a difficult past.» *American Journal of Sociology, 97*, 376-420.

WESSELY, S. (2003): «War and the mind: Psychopathology or suffering?» *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture, 10*(4), 6-16.

WORDEN, J. W. (1991): *Grief counselling and grief therapy*. Londres: Tavistock/Routledge.

CAPÍTULO 6
BIENESTAR SUBJETIVO Y PSICOLÓGICO-SOCIAL: EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA COLECTIVA

María Ángeles Bilbao
Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Elza Techio
Universidad Federal de Sergipe, Brasil
Elena Zubieta
Conicet, UBA, Argentina
Manuel Cárdenas
Univ Catolica del Norte, Chile
Darío Páez
Universidad País Vasco, España
Darío Díaz
Universidad a Distancia de Madrid, España
Jaime Barrientos
Universidad Católica Norte, Chile
Amalio Blanco
Universidad Autónoma de Madrid, España

INTRODUCCIÓN

La salud mental se concibe no solo como la ausencia de sintomatología o de síndromes o cuadros clínicos, que son criterios deficitarios, sino que se puede concebir en términos positivos. El impacto y la superación de la violencia colectiva se dan tanto disminuyendo los síntomas de ansiedad, depresión y estrés, como mejorando el bienestar psicológico y social. En este capítulo vamos a presentar las definiciones e ins-

trumentos que miden el bienestar subjetivo o la balanza de afectos, la satisfacción vital, la calidad de vida, el bienestar psicológico y social. Examinaremos el impacto de la violencia colectiva en ellos, describiendo puntos de corte que nos permitan detectar grupos de riesgo y criterios de mejora. Finalmente, se plantearán formas de intervención que pueden mejorar el bienestar.

En términos positivos la salud mental se define como satisfacción vital o bienestar subjetivo —términos sinónimos de calidad de vida. La satisfacción vital (SV) o bienestar subjetivo (BS) se compone de:

a) Juicios o evaluaciones cognitivas específicas y generales de satisfacción con la vida y diferentes aspectos de ella (véanse la escala de satisfacción vital de dominios y personal).
b) Juicios o evaluaciones globales sobre el grado de felicidad (véase la escala de Lyubomirksi).

Desde esta perspectiva, la gran mayoría de la gente oscila entre ligeramente satisfecho y muy satisfecho, aún en circunstancias negativas. Por ejemplo el 70% de las personas viviendo en Pakistán manifestaban estar satisfechos con su vida, y uno de los países de mayor felicidad en el mundo es Colombia.

c) la balanza o equilibrio de emociones positivas frente a negativas (véase la escala de PNA de Bradburn y la escala PANAS de Watson).

Al igual que en los aspectos anteriores, la mayoría de las personas informan de una balanza positiva, siendo la excepción las personas en situaciones de estrés agudo. El alto afecto negativo o dimensión de emociones negativas está asociada al estrés, a quejas somáticas, a la ansiedad-rasgo y al neuroticismo. Asimismo, el bajo afecto positivo está asociado a sucesos de pérdida, depresión y personalidad introvertida. En otras palabras, podemos decir que el afecto negativo está asociado a la presencia de sucesos negativos, mientras que el bajo afecto positivo está asociado a la ausencia o pérdida de refuerzos positivos.

El alto afecto positivo se relaciona con un número mayor y más diverso de hechos sociales mientras que el alto afecto negativo lo hace con un rango más limitado de sucesos. La afectividad positiva está asociada a medidas de motivación de logro y a indicadores de buena conducta social, esto es, a frecuencia de contactos, satisfacción con los amigos y las relaciones, implicación con organizaciones sociales y el conocimiento de nuevas relaciones.

Estos indicadores no tienen relación con el estado de ánimo negativo que sí se asocia a medidas de alienación y reactividad al estrés. Estas últimas, por su parte, no se relacionan con el estado de ánimo positivo. La afectividad negativa como rasgo está altamente asociada a la ansiedad, al estado de ánimo negativo y tiene una correlación negativa moderada con el estado de ánimo positivo. Asimismo, se ha encontrado que tanto la ansiedad como la depresión se asocian a un alto afecto negativo pero solo la depresión estaba asociada a un bajo afecto positivo (Basabe, 2004).

La relación entre indicadores objetivos (de salud, de tipo de vivienda, índices de

criminalidad y violencia colectiva) y la satisfacción subjetiva referida a los mismos dominios es baja. Esta baja relación se explica porque la satisfacción se vincula a un proceso en el que se comparan las aspiraciones o expectativas con la situación real o logros obtenidos. La satisfacción o bienestar depende no tanto de la realidad, como de la relación entre esta y las aspiraciones. Esto explica que personas de mediana edad, con trabajo estable, casas cómodas y vida en pareja, estén menos satisfechas que personas con medios y condiciones de vida más modestas. Aunque los primeros están objetivamente mejor que los segundos, sus aspiraciones son más altas que las personas de condiciones de vida más modestas, por lo que el desfase entre expectativas y realidad es mayor, y por ende la insatisfacción mayor (Andrews y Robinson, 1991).

VIOLENCIA COLECTIVA, SATISFACCIÓN VITAL, BALANZA DE AFECTOS Y CALIDAD DE VIDA

Las víctimas de violencia colectiva manifiestan una calidad de vida en salud mental inferior a grupos normativos. Un efecto frecuente de los atentados es el surgimiento de formas de discapacidad. El 68% de personas con discapacidades decía estar algo o muy satisfecho con su vida, comparado con un 90% de personas sin discapacidad (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Es decir, la calidad de vida de las víctimas es inferior a la de las personas no afectadas, aunque la mayoría está satisfecha con su vida. Resultados similares se han constatado a largo plazo en víctimas de violencia colectiva (viviendo en un entorno relativamente seguro y con calidad de vida).

En un estudio sobre los efectos a largo plazo del Holocausto, la satisfacción con la vida (medida con la escala de Diener, denominada SWL, con puntuaciones de 1 a 7) era de 4,66 en un grupo de víctimas directas (N=466), es decir, de personas inmigrantes en Israel que habían nacido antes de 1944 y habían vivido el Holocausto (encuestadas entre 1990 y 1996). No había diferencias estadísticamente significativas con un grupo de comparación (N=270) de edad similar de víctimas indirectas (que no había sufrido directamente el Holocausto, aunque sí tenía parientes que lo habían sufrido, SWL=4,5) ni con un grupo control (N=388) de comparación de inmigrantes a Israel similar en el que ni ellos ni sus parientes habían vivido el Holocausto (SWL=4,7). Lo mismo ocurría con la balanza de afectos. La media de balanza de afectos en personas sobrevivientes al Holocausto era igual a 0,48 —la balanza se estima mediante la resta del Afecto Positivo 2,2 menos Afecto Negativo 1,73 de la escala de Bradburn. El grupo de víctimas indirectas presentaba una balanza de 0,40 (positivo 2,14 menos 1,74) y el grupo control una Balanza de 0,60 (positivo 2,10 menos 1,59).

No obstante, dos estudios han encontrado que los supervivientes de catástrofes sociopolíticas (Holocausto) tienen menor bienestar subjetivo a largo plazo, en comparación con grupos control de su país. Otros estudios han encontrado datos que confirman que las personas mejor adaptadas a largo plazo son aquellas que han compar-

tido las experiencias del trauma colectivo, tienen pareja, y ante la situación mostraron mayor afrontamiento instrumental y menor emocional. Igualmente en comparación con un grupo control y con sobrevivientes del Holocausto, los sobrevivientes que eran parte de asociaciones, que habían mostrado un mayor nivel de afrontamiento directo (p. e. actividad guerrillera en el pasado) y participaban activamente en la vida pública, mostraban un nivel de bienestar subjetivo significativamente más alto. En particular manifestaban mayor Afectividad Positiva: grupo de sobrevivientes o activistas (M=2,55), grupo de víctimas normales (M=2,2) y grupo control de inmigrantes (M=2,10) (Shmotkin y Lomranz, 1998).

Un concepto estrechamente vinculado al bienestar es la calidad de vida. La calidad de vida se concibe como el sentimiento de bienestar derivado de la evaluación tanto objetiva como subjetiva del grado de satisfacción de la persona con su salud y en distintas dimensiones de su vida.

EL IMPACTO EN LA CALIDAD DE VIDA VINCULADA A LA SALUD

El impacto de la violencia colectiva se puede estimar no solo en la discapacidad provocada en las víctimas (véase el capítulo de Chia et al.), sino que también mediante su influencia negativa en la calidad de vida, en cuanto concepto más general que define a la salud no solo por la ausencia de discapacidad, sino como un estado positivo de bienestar o satisfacción bio-psico-social. La presencia o ausencia de enfermedad no es tan importante como la vivencia de esta y sus efectos en el bienestar subjetivo y en el funcionamiento social. La calidad de vida se concibe como el sentimiento de bienestar derivado del grado de satisfacción de la persona en distintas dimensiones de su vida. Entre estas dimensiones se integran:

1. el dominio psicológico (sentimientos positivos y negativos o balanza de afectos; la auto-estima o valoración de sí, la imagen corporal y la capacidad de pensar, aprender, memorizar y de concentración),
2. el dominio de las relaciones sociales (relaciones interpersonales o de intimidad, apoyo social o relaciones de afiliación, las actividades que proveen soporte),
3. el nivel de independencia (movilidad, actividades cotidianas, dependencia de sustancia, capacidad de comunicarse y trabajar),
4. la satisfacción con el medio ambiente (satisfacción con el ambiente familiar, laboral, recursos financieros, recursos de salud, ambiente físico y transporte),
5. las creencias religiosas y personales y
6. el dominio físico (dolor, energía y fatiga, sexualidad, sueño y descanso, funciones sensoriales (OMS, 2001).

La calidad de vida relacionada con la salud está más vinculada al último dominio. Se define como la evaluación que una persona realiza sobre su grado de bienestar en diversos dominios de la vida, considerando el impacto que en estos ha podido ejercer una enfermedad tanto física como mental y sus consecuencias. Por ejemplo, el cuestionario SF-36 mide la calidad percibida de salud en relación al dolor corporal (intensidad y efecto en el trabajo), la función física (grado en que el estado de salud limita las actividades físicas), el rol físico (grado en que el estado de salud interfiere en el rendimiento laboral y otras actividades), la vitalidad y energía, el rol emocional (grado en el cual los problemas emocionales interfieren en el trabajo y actividades diarias, incluyendo el ocio), salud mental (ansiedad, depresión, control de la conducta y bienestar general), salud general o evaluación actual y a futuro de esta, y función social o grado en que el estado de salud física y mental interfiere en la vida social (Alonso et al., 1998).

La violencia colectiva tiene un impacto negativo en la calidad de vida en salud y en el bienestar subjetivo, aunque este impacto es limitado y cuando se dan buenas condiciones y apoyo posterior puede disminuir o incluso desaparecer a largo plazo. Sin embargo, en contextos de falta de apoyo, marginación social o pobreza el empeoramiento de la calidad de vida de las víctimas se muestra a largo plazo. Exponemos a continuación los instrumentos que miden el bienestar subjetivo y que pueden servir para evaluar tanto el impacto como la recuperación de la violencia colectiva

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN VITAL, FELICIDAD, BALANZA DE AFECTOS Y CALIDAD DE VIDA VINCULADA A LA SALUD

Las siguientes escalas miden la satisfacción vital, se describe cómo se aplican e interpretan las puntuaciones, describiendo puntos de corte válidos en países de América Latina y España.

Escala Satisfacción con dominios de Diener, 1996

A continuación le pedimos que evalúe el grado de satisfacción que Ud. siente en relación con los siguientes aspectos, teniendo en cuenta que 1 es muy insatisfactoria y 10 muy satisfactoria.

1= Muy Insatisfactoria Intermedia 10= Muy satisfactoria

A) Familia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B) Dinero e ingresos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C) Amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D) Trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E) Tu persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
F) Tu Salud	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
G) La vida en general	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Como se puede observar, esta escala evalúa el grado de satisfacción del sujeto con ciertos aspectos de su vida como: familia, finanzas, trabajo, sí mismo, salud y vida en general. Es un cuestionario auto-administrable, y está dirigida a la población general. Puntuaciones superiores a: 6 en Dinero, 7 en trabajo y la vida en general, y 8 en familia indican alta satisfacción con la vida (media representativa española). Si sumando dinero, trabajo, familia y vida en general puntúa más de 29 se está por encima de la media de nuestro contexto en satisfacción con dominios o áreas de la vida. Si sumando los 7 ítems de la escala se obtienen puntuaciones superiores a 58, esto indicaría alta satisfacción. Puntuaciones menores de 41 para la suma de los siete ítems indicarían baja satisfacción. En una muestra española la media fue de 49.4 y la desviación típica de 8.6.

En el cuadro siguiente se indican las medias y puntos de corte en diferentes países. Por ejemplo puntuaciones inferiores a 42 (para la suma de los 7 ítems) indican gran insatisfacción en Argentina y sugieren que la persona o el grupo están en una situación deficitaria o de riesgo. Puntuaciones totales en los siete ítems superiores a 60 indican que la persona o grupo se encuentran entre el tercio de personas más satisfechas. Todos los puntos de corte se calculan sumando o restando a la media la desviación típica y estimando el total de puntos que se dan. Los puntos de corte indican aproximadamente el 33% más alto y el 33% más bajo de puntuación. Por ejemplo, en el caso de Argentina 7,28-1,25=6,03. 6,03 por siete es igual a 42,22. Las personas que puntúan 42 o menos pertenecen al tercio más insatisfecho de la muestra argentina. A la inversa, 7,28 + 1,25 = 8,53. 8,53 por siete da 59,97. Es decir, las personas que puntúen 60 o más se sitúan entre el tercio más satisfecho en Argentina.

TABLA 1. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA SATISFACIÓN DOMINIOS POR PAÍS*

País	M	DT	Puntos de corte
Argentina	7.28	1.25	42-60
Brasil	7.23	1.41	42-60
Chile	7.17	1.45	40-60
España (Madrid)	7.06	1.22	41-58
España (País Vasco)	7.10	1.21	41-58

Escala de Satisfacción Personal Vital (SWLS), Diener, 1996

A continuación aparecen cinco frases que reflejan cómo pueden pensar las personas respecto a su vida. Indique por favor su grado de identificación con las frases, teniendo en cuenta que:

No, en absoluto	No, apenas	Más bien no	Ni sí, ni no	Más bien sí	Sí, bastante	Sí, totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las condiciones de mi vida son excelentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hasta el momento, he conseguido las cosas importantes que quiero en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si pudiera volver a vivir mi vida, no cambiaría casi nada.	1	2	3	4	5	6	7

La Escala de Satisfacción Personal Vital (*Satisfaction with Life Scale*, SWLS) es un instrumento diseñado para evaluar el grado de satisfacción general con la vida.

Para su corrección, simplemente sume todos los ítems y divida por 5 para tener la media. La mayoría responde con puntuaciones totales entre 22 y 25 (media entre 4.5 y 5). Puntuaciones superiores a 24.6 indican alta satisfacción con la vida. Puntuaciones entre 5-9 indican que la persona se encuentra «extremadamente insatisfecha». Puntuaciones entre 10-14 referirían a la categoría de «muy insatisfecho». Entre 15-19 puntos «ligeramente insatisfecho». La puntuación 20 se considera neutra. El intervalo de entre 21-25 puntos estaría relacionado con «algo satisfecho», el de 26-30 a «muy satisfecho» y, finalmente, el de 31-25 nos presentaría a una persona «extremadamente satisfecha».

La siguiente tabla expone las puntuaciones medias y los puntos de corte de baja satisfacción y alta satisfacción.

TABLA 2. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA SATISFACIÓN PERSONAL CON LA VIDA*

País	M	DT	Puntos de corte
Argentina	4.82	.95	19-29

Brasil	4.59	1.18	19-28
Chile	5.02	.90	21-30
España (Madrid)	5.07	.89	21-30
España (País Vasco)	4.95	.93	20-29

La tabla anterior nos permite observar el grado de variabilidad existente entre países, de modo que una persona que reside en Brasil y obtiene 29 puntos podría ser considerada como muy satisfecha con su vida en comparación con la población de dicho país, pero esa misma puntuación en una persona que vive en Madrid lo situaría dentro del rango «normal» para su grupo de referencia.

Escala de Felicidad de Lyubomirsky, 2007

Para cada una de las siguientes frases o preguntas, rodee con un círculo el punto de la escala que usted considera que mejor lo describe.

1. En general me considero:	No muy feliz						Muy feliz
	1	2	3	4	5	6	7
2. En comparación con la mayoría de mis iguales, me considero:	Más feliz						Menos feliz
	1	2	3	4	5	6	7
3. Algunas personas son muy felices en general: Disfrutan de la vida independientemente de lo que suceda, sacan el máximo provecho de todo. ¿Hasta qué punto se ve usted a sí mismo como estas personas?	Nada en Absoluto						Mucho
	1	2	3	4	5	6	7
4. Por término general, algunas personas no son muy felices. Aunque no se encuentran deprimidas, nunca parecen estar tan felices como podrían. ¿Hasta qué punto se ve a sí mismo como estas personas?	Mucho						Nada en absoluto
	1	2	3	4	5	6	7

El concepto de felicidad refiere al grado en que una persona evalúa positivamente, en su conjunto, la calidad de su vida actual (Lyubomirsky, 2001, 2007). De lo que se trata es de cuánto le gusta a una persona la vida que actualmente lleva. La escala la componen cuatro ítems en formato Likert y con opciones de respuesta que van desde 1 hasta 7. La escala se supone unifactorial, por lo cual no se informa de dimensiones para la misma. Esta escala ha mostrado una alta consistencia interna y fiabilidad, obteniendo coeficientes alpha de Cronbach de entre.79 y.94. También se han encontrado índices de fiabilidad test-retest de entre.55 y.90.

Para su corrección invierta las puntuaciones del ítem 2 y sume el total. En una

muestra local española la media es de 4.7 y la puntuación total de 18.7 (desviación típica de 3.6). Puntuaciones arriba de 23 indican alta felicidad y debajo de 15 baja felicidad.

En la Tabla 3 encontramos las puntuaciones medias y desviaciones típicas para cada país, así como las puntuaciones de corte para la muestra normalizada.

TABLA 3. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA LYUBOMIRSKY*

País	M	DT	Puntos de corte
Argentina	4.94	.93	16-24
Brasil	4.91	1.2	15-24
Chile	4.98	1.06	16-24
España (Madrid)	4.74	.90	15-23
España (País Vasco)	4.69	.89	15-22

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA PERCIBIDA EN LA SATISFACCIÓN VITAL Y LA FELICIDAD

Para estimar el impacto de la violencia social percibida, se analizaron las diferencias entre personas que percibieron que durante el último año no habían existido para nada problemas en su sociedad que les impidieran vivir tranquilos, sin preocuparse de ser agredido o que le causasen daño, con aquellas personas que habían percibido que este problema existía con mucha fuerza. Los análisis se basaron en la misma muestra de jóvenes de Argentina, Brasil, Chile y dos regiones de España que hemos venido analizando. La asociación entre violencia y bienestar hedónico fue significativa aunque pequeña (ver tabla 4). La satisfacción vital personal y la felicidad eran menores en el grupo que percibía más violencia social. Una persona en un entorno violento es probable que puntúe menos de 22 en satisfacción vital, mientras que la que vive en un entorno seguro puntuará 26 o más. Una persona que vive en un entorno inseguro puntuará 19 o menos en felicidad, mientras la que vive en un entorno seguro puntuará 21 o más. Evidentemente, se trata de estimaciones en base a jóvenes iberoamericanos universitarios. Estas diferencias se harán más extremas en situaciones con una marcada violencia colectiva.

TABLA 4. *PUNTUACIONES MEDIAS Y CORRELACIONES PARA LAS ESCALAS SLWL Y DE FELICIDAD*

VARIABLE	Grupo no percibe violencia social N= 52 Media DT	Grupo que percibe máxima violencia social N=210 Media DT	Correlación o tamaño del efecto + p<.10; * p<.01

Satisfacción Personal	5,08 0,82	4,80 1,08	R=-.065 +
Felicidad de Lyubomirski	5,03 1,00	4,80 1,11	R=-.060 +

Los resultados de un estudio realizado con población general española y con víctimas directas de los atentados terroristas del 11 de marzo confirman el impacto negativo en la satisfacción vital y la afectividad positiva de la violencia colectiva (Blanco et al., en prensa). Tal y como podemos observar en la tabla 5, las víctimas presentan niveles de satisfacción vital y afectividad positiva por debajo de la media, este resultado indica insatisfacción y baja afectividad positiva. Además estas medias son significativamente inferiores a la población general.

TABLA 5. *BIENESTAR SUBJETIVO EN LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y EN VÍCTIMAS DEL 11-M (DOCE MESES DESPUÉS DEL ATENTADO).*

Escalas	Media (España general)	DT	Media (víctimas 11-S)	DT
1. Satisfacción	3.76	.92	2.15	.81
2. Afecto positivo	3.81	.86	1.71	.62

Nota: Escalas 1 y 2 puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Mayores puntuaciones indican mayor satisfacción vital y afectividad positiva.

Balanza de Afectos de Bradburn, PNA (*en Echebarría y Páez, 1989)*

Le mostramos a continuación una serie de frases que expresan diversos estados de ánimo que ha podido tener DURANTE EL ÚLTIMO MES. En caso negativo señale el 0 y en caso afirmativo señale el 1.

	NO	SÍ
1. La persona más feliz del mundo	0	1
2. Solo/a o aislado/a del resto de las personas	0	1
3. Muy interesado/a por alguna cosa en particular	0	1
4. Deprimido/a o muy desgraciado/a	0	1
5. Feliz de haber terminado aquello que me traía entre manos	0	1
6. Aburrido/a	0	1
7. Contento porque me han valorado aquello que he realizado	0	1
8. Tan inquieto que no podía estar 2 minutos sentado	0	1
9. Que todo va «viento en popa»	0	1
10. Molesto porque alguien me ha criticado	0	1

La escala de Bradburn se utiliza para medir el equilibrio afectivo de los individuos durante el último mes. Dicho instrumento consta de dos subescalas, una positiva y otra negativa.

El afecto positivo se manifiesta por los buenos sentimientos hacia uno mismo y hacia el mundo que le rodea y se obtiene sumando las puntuaciones en los ítems 1, 3, 5, 7 y 9. El afecto negativo se manifiesta por los problemas afectivos como la ansiedad y la depresión y se obtiene sumando las puntuaciones en los ítems 2, 4, 6, 8 y 10.

En una investigación realizada en España la media para afecto positivo fue de 1.65 y 0.88 para afecto negativo. Con una muestra norteamericana la media para afecto positivo fue 3.45 y para afecto negativo 1.22. En un estudio desarrollado en China, los sujetos puntuaron para afectividad positiva 2 y para afectividad negativa 1 (Basabe, 2004).

En la investigación realizada en el País Vasco (N=105) la media para afecto positivo fue de 2.92 (DT = 1.59) y de 1.59 (DT = 1.24) para afecto negativo. Así las personas que obtienen una puntuación en la subescala de afectividad positiva • 4.62 presentarían un buen equilibrio afectivo. Si tenemos en cuenta la media que obtienen las mujeres (M = 3.12; DT = 1.59) y los hombres (M = 2.72; DT = 1.58) para afecto positivo, nos encontramos que son las mujeres las que obtienen una mayor puntuación. Respecto al afecto negativo las puntuaciones diferenciadas por sexo son las siguientes: mujeres (M = 1.62; DT = 1.28) y hombres (M = 1.56; DT = 1.21), sin diferencias significativas de sexo en afecto negativo. Las personas que puntúan menos de 3 en afectividad positiva y más de 2 en afectividad negativa tienen más probabilidad de vivenciar malestar afectivo.

En general, la mayoría de las personas informan de más experiencias afectivas positivas que negativas. En América Latina la media de diferencia entre afectividad positiva y negativa es de un punto, como en Asia. En Europa y África la diferencia es de 1,5 puntos y en Norteamérica (EE.UU. y Canadá) de más de dos puntos.

Las culturas de mayor desarrollo socio-económico, más individualistas, de menor distancia de poder y en las que se confía más en la gente, donde hay menos violencia colectiva, son las que tienen mejor equilibrio o balanza afectiva. Si Ud. tiene de 1.5 o más puntos de diferencia, entonces está respondiendo como las personas de países más desarrollados, individualistas, de menor asimetría social y donde se confía más en la gente.

La media basada en muestras representativas para países de América y Europa son las siguientes:

TABLA 6. *MEDIAS Y PUNTUACIONES DE CORTE PARA LA BALANZA DE AFECTOS DE BRADBURN*

País	*Afectividad Positiva*	*Afectividad Negativa*	*Equilibrio*
Argentina	2.45	1.18	2.45 — 1.18 = 1.27
Brasil	2.82	1.67	2.82 — 1.67 = 1.15

Canadá	3.46	1.14	3.46 — 1.14 = 2.32
Chile	2.78	1.75	2.78 — 1.75 = 1.03
Italia	1.11	0.81	1.11 — 0.81 = 0.30
México	2.16	1.44	2.16 — 1.44 = 0.72
Portugal	2.26	0.94	2.26 — 0.94 = 1.32
España	1.65	0.88	1.65 — 0.88 = 0.77
EE.UU.	3.45	1.22	3.45 — 1.22 = 2.23

La escala de afectividad positiva negativa PANAS de Watson et al. (*en Echebarría y Páez, 1989)*

A continuación le presentamos una serie de estados de ánimo. Responda en función de lo que siente o ha sentido en el ÚLTIMO MES. Por favor, marque con una X la alternativa que le parezca más apropiada, considerando:

Ligeramente o Nada	Un poco	Moderadamente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

1. Atento/a	1	2	3	4	5	11. Inspirado/a	1	2	3	4	5
2. Angustiado/a	1	2	3	4	5	12. Temeroso/a, atemorizado/a	1	2	3	4	5
3. Interesado/a	1	2	3	4	5	13. Orgulloso/a	1	2	3	4	5
4. Preocupado/a, alterado/a	1	2	3	4	5	14. Avergonzado/a	1	2	3	4	5
5. Alerta, despierto/a	1	2	3	4	5	15. Resuelto/a, decidido/a	1	2	3	4	5
6. Hostil	1	2	3	4	5	16. Culpable	1	2	3	4	5
7. Excitado/a, estimulado/a	1	2	3	4	5	17. Fuerte, enérgico/a	1	2	3	4	5
8. Irritable	1	2	3	4	5	18. Nervioso/a	1	2	3	4	5
9. Entusiasmado/a	1	2	3	4	5	19. Activo/a	1	2	3	4	5
10. Asustado/a	1	2	3	4	5	20. Ansioso	1	2	3	4	5

En las últimas décadas, la gran mayoría de los estudios sobre la estructura del afecto concuerda en que el afecto está conformado por dos dimensiones o factores: afecto positivo y afecto negativo.

Las escalas PANAS han demostrado ser una medida válida y fiable para evaluar la presencia y el grado del afecto positivo y negativo, en población clínica y normal, de adolescentes, adultos y adultos mayores. El PANAS se caracteriza por una congruencia interna con alphas de.86 a.90 para el afecto positivo y de.84 a.87 para el afecto negativo. La correlación entre ambos es invariablemente baja, en rangos de—.12 a—.23, lo que refuerza la idea de que son ámbitos independientes del bienestar afectivo. Robles y Páez (2003) realizaron tres estudios con el objeto de traducir al español y determinar

las propiedades psicométricas del PANAS. La larga historia de esta escala cuenta actualmente con una versión abreviada de 10 ítems que ha resultado ser fiable transculturalmente (Thompson, 2007).

Corrección. El afecto positivo se obtiene sumando los ítems impares y el afecto negativo sumando los ítems pares. La media de PANAS positivo para una muestra de jóvenes estudiantes fue de 32 (DT = 6.6) y la media de PANAS negativo fue de 23 (DT = 7.3). Personas con puntuaciones por encima de 38 en positivo y debajo de 16 en negativo se caracterizan por una balanza de afectos extremadamente positiva. Personas con puntuaciones por debajo de 25 en positivo y por encima de 30 en negativo se caracterizan por una balanza extremadamente negativa. Las personas en momentos de estrés extremo presentan una balanza de afectos negativa. Es probable que personas afectadas de violencia colectiva en el momento de más impacto, o en una situación crónica de violencia extrema, presenten una balanza de afectos negativa. Ahora bien, las personas son extremadamente resistentes y es frecuente que aún en medio de situaciones violentas se mantenga una balanza de afectos positivos.

Escala de soledad emocional y Social (ESLI) (Wittenberg & Reis, 1986)

Las siguientes preguntas hacen referencia a la calidad de sus relaciones sociales. Indique con qué frecuencia se sintió, durante el año pasado, de la forma descrita en cada frase, teniendo en cuenta que:

Nunca	Pocas Veces	Alguna vez	A menudo	Muy a Menudo
1	2	3	4	5

1-La mayoría de las personas que me rodean me hacen sentir como si fuera un extraño	1	2	3	4	5
2- Obtengo poca satisfacción personal de los grupos en los participo	1	2	3	4	5
3- Hay buena gente alrededor de mí que entiende mis puntos de vistas y pensamientos	1	2	3	4	5
4- No hay nadie con quien me pueda sentir cercano o próximo a largo plazo o durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
5.- Tengo una pareja íntima que me da apoyo y me refuerza	1	2	3	4	5
6- Pertenezco a una red de amigos	1	2	3	4	5
7-Hay gente con la que puedo contar para estar acompañado	1	2	3	4	5

8- No tengo una relación especifica en la que me sienta comprendido	1	2	3	4	5
9- Soy una parte o aspecto importante del bienestar emocional de otra persona	1	2	3	4	5
10- No tengo una relación amorosa importante	1	2	3	4	5

Como ya se ha comentado con anterioridad, el bienestar subjetivo se compone de juicios sobre áreas de la vida, un sentimiento afectivo de felicidad y un nivel bajo de emociones negativas —aunque no la ausencia de síntomas. Un aspecto importante es la soledad o vivencia que uno tiene menos contactos y apoyo social de lo que desearía. Las víctimas de violencia colectiva manifiestan con frecuencia que una sensación de soledad, de sentirse abandonados y aislados, definen sus vivencias.

Las preguntas 1, 2, 3, 6 y 7 de Wittenberg & Reis conforman la escala de soledad social. La soledad social se conceptualiza como la ausencia de relaciones positivas con conocidos y compañeros de actividades que satisfaga la necesidad de pertenencia a grupos y redes. Este tipo posible de soledad implica el no pertenecer a un grupo o red de contactos sociales. Esta red puede ser un grupo de amigos que comparten actividades, o puede ser cualquier grupo que provoque un sentimiento de pertenencia basada en actividades, trabajo, intereses u otras actividades. Por ejemplo: una pareja de novios se puede desplazar a otra ciudad y no sufrir de soledad emocional, ya que se tienen el uno al otro, pero sufrir de soledad social por falta de contactos de vecindad, ocio y trabajo.

Las preguntas 4, 5, 8, 9 y 10 forman la escala de soledad emocional. Responde a la necesidad de apego o de relaciones íntimas. Este tipo de soledad se asocia a la falta de una relación intensa y relativamente duradera con otra persona. Aunque esta relación es a menudo de tipo amoroso o romántica, puede ser cualquier tipo de relación personal que provoque sentimientos de afecto y seguridad. La soledad emocional se refiere a la ausencia de relaciones de intimidad, ya sean de amor romántico, paternal o filial, o la ausencia de una persona cercana que sirva de apoyo afectivo. Por ejemplo, una persona separada o viuda puede seguir teniendo una red de conocidos en el trabajo, barrio y para actividades de ocio, y sin embargo carecer de una relación con una persona especial o carecer de un objeto de apego íntimo, como lo fue la pareja que se fue o fallecida.

Para la corrección invertir los ítems: 3, 5, 6, 7 y 9 (si la persona ha marcado un 1, debemos reemplazarlo por un 5, si tiene 2 es un 4, si 3 se mantiene igual, 4 igual a 2 y 5 igual a 1). Puntuaciones mayores de 12 en soledad emocional o en soledad social implican vivencias de soledad. En una muestra española, los hombres obtuvieron una puntuación media total de 11.2 (DT = 3.4) en soledad social. Puntuaciones superiores a 15 indican alta soledad social. Para el caso de las mujeres la puntuación media fue de 9.2 (DT = 2.6). Puntuaciones superiores a 12 indican alta soledad social. Si una

persona puntúa 15 y es hombre o 12 y es mujer, debería buscar integrarse más y/o tener relaciones de amistad, ocio, trabajo y estudios que le sean satisfactorias. Aumente sus actividades con otros. El siguiente cuadro presenta las medias, desviaciones típicas y puntos de corte de baja soledad social (primero) y alta (segundo) en distintos países.

TABLA 7. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA SOLEDAD SOCIAL*

País	M	DT	Puntos de corte
Argentina	1.91	.63	6-15
Brasil	2.13	.68	7-14
Chile	1.87	.71	6-15
España (Madrid)	1.89	.58	6-14
España (País Vasco)	1.98	.62	6-14

Con respecto a soledad emocional, si puntúa 15 y es hombre, o 14 si es mujer, debe buscar o mejorar sus relaciones íntimas, de pareja, familiares y amistades íntimas. El siguiente cuadro presenta las medias, desviaciones típicas y puntos de corte de baja soledad emocional (primero) y alta (segundo) en distintos países.

TABLA 8. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA SOLEDAD EMOCIONAL*

País	M	DT	Puntos de corte
Argentina	1.91	.64	6-15
Brasil	2.06	.69	7-14
Chile	2.11	.89	6-16
España (Madrid)	1.91	.75	5-14
España (País Vasco)	2.08	.76	6-15

Escala SF-12 de calidad de vida vinculada a la salud (Alonso, Prieto y Antó, 1995)

Las preguntas que siguen se refieren a lo que usted piensa sobre su salud. Sus respuestas permitirán saber cómo se encuentra usted y hasta qué punto es capaz de hacer sus actividades habituales.

Por favor, conteste cada pregunta marcando una casilla. Si no está seguro/a de cómo responder a una pregunta, por favor, conteste lo que le parezca más cierto.

1. En general, usted diría	Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Mala

que su salud es:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Las siguientes preguntas se refieren a actividades o cosas que usted podría hacer en un día normal. Su salud actual, ¿le limita para hacer las siguientes actividades o cosas? Si es así, ¿cuánto? (marque con un círculo la respuesta que mejor refleja su situación).

2. Esfuerzos moderados, como mover una mesa, pasar la aspiradora, jugar a los bolos o caminar más de 1 hora	Sí, me limita mucho (1)	Sí, me limita un poco (2)	No, no me limita nada (3)
3. Subir varios pisos por la escalera	Sí, me limita mucho (1)	Sí, me limita un poco (2)	No, no me limita nada (3)

Durante las 4 últimas semanas, ¿ha tenido alguno de los siguientes problemas en su trabajo o en sus actividades cotidianas, a causa de su salud física?

4. ¿Hizo menos de lo que hubiera querido hacer?	Sí (1)	No (2)
5. ¿Tuvo que dejar de hacer algunas tareas en su trabajo o en sus actividades cotidianas?	Sí (1)	No (2)

Durante las 4 últimas semanas, ¿ha tenido alguno de los siguientes problemas en su trabajo o en sus actividades cotidianas, a causa de algún problema emocional (como estar triste, deprimido o nervioso)?

6. ¿Hizo menos de lo que hubiera querido hacer, por algún problema emocional.	Sí (1)	No (2)
7. ¿No hizo su trabajo o sus actividades cotidianas tan cuidadosamente como de costumbre, por algún problema emocional?	Sí (1)	No (2)

8. Durante las 4 últimas semanas, ¿hasta qué punto el dolor le ha dificultado su trabajo habitual (incluido el trabajo fuera de casa y las tareas domésticas)?	Nada (1)	Un poco (2)	Regular (3)	Bastante (4)	Mucho (5)

Las siguientes preguntas se refieren a cómo se ha sentido y cómo le han ido las cosas durante las 4 últimas semanas. En cada pregunta responda lo que se parezca más a cómo se ha sentido usted: durante las últimas 4 semanas, ¿cuánto tiempo...

9. se sintió calmado y tranquilo?	Siempre (1)	Casi siempre (2)	Muchas veces (3)	Algunas veces (4)	Solo alguna vez (5)	Nunca (6)
10. tuvo mucha energía?	Siempre (1)	Casi siempre (2)	Muchas veces (3)	Algunas veces (4)	Solo alguna vez (5)	Nunca (6)
11. se sintió desanimado y triste?	Siempre (1)	Casi siempre (2)	Muchas veces (3)	Algunas veces (4)	Solo alguna vez (5)	Nunca (6)

Durante las 4 últimas semanas:

12. ¿Con qué frecuencia la salud física o los problemas emocionales le han dificultado sus actividades sociales (como visitar a amigos o familiares)?	Siempre (1)	Casi siempre (2)	Muchas veces (3)	Algunas veces (4)	Solo alguna vez (5)	Nunca (6)

La versión original ha sido desarrollada por Ware y Sherbourne (1992), Estudio de los Resultados Médicos (Medical Outcomes Study, MOS), y la versión española que aquí presentamos por Alonso, Prieto y Antó (1995). Esta escala mide calidad de vida relacionada con el estado de salud y contiene ocho dimensiones:

1. Función física, grado en que la salud limita las actividades físicas (ítems 2 y 3),
2. rol físico, grado en que la salud interfiere en el trabajo y otras actividades diarias (ítems 4 y 5),
3. dolor, intensidad y efecto del dolor (ítem 8),
4. salud general valoración personal de la salud (ítem 1),
5. Estas dimensiones conforman la medida de SALUD FÍSICA, (PCS),
6. vitalidad, sentimiento de energía opuesto al cansancio y agotamiento (ítem 10),
7. función social, grado en que la salud interfiere en la vida social (ítem 12),
8. rol emocional, grado en que los problemas emocionales interfieren en el trabajo y otras actrividades (ítems 6 y 7),
9. salud mental, incluyendo ansiedad y depresión (ítems 9 y 11).

Las últimas 4 dimensiones conforman la medida de SALUD MENTAL, (MCS).

Está recomendado su uso tanto en población general como en pacientes de una edad mínima de 14 años. Existen dos versiones del cuestionario de salud SF-36 (36 ítems): la estándar, en la que el período recordatorio es de 4 semanas, y la aguda, en la que el período recordatorio es de 1 semana. El SF-12 es la versión reducida del cuestionario de salud SF-36 y consta de 12 ítems. Para un estudio que busque hallar medi-

das de la salud física y mental más que medidas referentes a las ocho diferentes escalas, el SF-12 ofrece más ventajas que el SF-36.

Esta escala está diseñada para ser auto-administrada, administrada por teléfono, o durante una entrevista cara a cara. El SF-12 ha mostrado un alto grado de correspondencia con el SF-36 tanto en las medidas de salud mental como de salud física en 9 diferentes países europeos (Gandek et al., 1998).

Puntuaciones medias. El cuestionario no ha sido diseñado para generar un índice global. Las puntuaciones medias de un estudio para la validación del SF-12 correspondientes a España fueron las siguientes: PCS: 49 y MCS: 51,8 (Gandek et al. 1998).

Para su corrección invierta los ítems 1 y 8 (1=5, 2=4, 4=2 y 5=1). Invierta el ítem 9 y 10 (1=6, 2=5, 3=4, 4=3, 5=2 y 6=1). A mayor puntuación mejor calidad de vida vinculada a la salud. Las puntuaciones se deben multiplicar por un coeficiente o ponderar. A partir de las puntuaciones no ponderadas o suma simple se puede inferir una media de 12.86 para PCS o calidad de vida vinculada a la salud física y de 18.43 para salud mental. Puntuaciones generales inferiores a 31 indican baja calidad de vida vinculada a la salud

Bienestar psicológico y social

Mientras la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado un especial interés por el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo. Así, esta última se interesa por el desarrollo personal, por el estilo y manera de afrontar los retos vitales, por el esfuerzo y el afán por conseguir nuestras metas. Ryff sugirió un modelo de bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones (Ryff y Keyes, 1995): autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal. La salud mental se puede concebir como la ausencia de síntomas (evaluados por una escala de depresión como el BDI o similares), como alta satisfacción vital y felicidad, como una balanza de afectos positiva y además en base a seis aspectos que conforman el bienestar. Tener salud mental desde esta perspectiva no consiste solo en no tener síntomas de ansiedad, depresión, que la persona esté satisfecha y feliz, y en que las emociones positivas sobrepasen a las negativas, es decir, que haya ausencia de malestar y una balanza de afectos positivo, sino que también implica que la persona se respeta y valore a sí mismo (auto-estima), que tenga relaciones positivas con otros o perciba apoyo social satisfactorio, que crea que domina y controla su ambiente, que se sienta autónomo del entorno (aunque conectado con él, como hemos visto antes), que atribuya sentido y propósito positivo a su vida, así como que crea que se está desarrollando como persona (Ryff, 1995).

1. La auto-aceptación es uno de los criterios centrales del bienestar. Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo.
2. Lo es también la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas. La gente necesita mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar. La capacidad para amar es un componente fundamental del bienestar y por ello de la salud mental (Ryff, 1989b). De hecho, numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas señalan que el aislamiento social, la soledad, y la pérdida de apoyo social están firmemente relacionadas con el riesgo de padecer una enfermedad, y reducen el tiempo de vida.
3. Otra dimensión esencial es la autonomía. Para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su independencia y autoridad personal. Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y auto-regulan mejor su comportamiento.
4. El dominio del entorno, es decir, la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias, es otra de las características del funcionamiento positivo. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea.
5. El funcionamiento positivo óptimo no solo requiere de las características anteriormente señaladas; necesitan también el empeño por desarrollar sus potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades. Es la dimensión denominada crecimiento personal.
6. Finalmente, las personas necesitan marcarse metas, definir una serie de objetivos que les permitan dotar a su vida de un cierto sentido. Necesitan, por tanto, tener un propósito en la vida.

Para medir estas dimensiones teóricas, Ryff desarrolló un instrumento conocido como escalas de bienestar psicológico (*Scales of Psychological Well-Being*).

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO: BIENESTAR PSICOLÓGICO

Escala – Escala BP de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989, versión en español de Blanco y Díaz, 2005)

Indique por favor si está usted de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones, utilizando la siguiente escala 1 «fuertemente en desacuerdo» y 6 «fuertemente de acuerdo»:

1- Cuando repaso la historia de mi vida, estoy contento con cómo han resultado las cosas.	1	2	3	4	5	6
2- A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones	1	2	3	4	5	6
3- No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.	1	2	3	4	5	6
4- Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.	1	2	3	4	5	6
5- Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.	1	2	3	4	5	6
6- Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajando para hacerlos realidad	1	2	3	4	5	6
7- En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
8- No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	1	2	3	4	5	6
9- Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.	1	2	3	4	5	6
10- Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes	1	2	3	4	5	6
11- He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.	1	2	3	4	5	6
12- Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.	1	2	3	4	5	6
13- Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.	1	2	3	4	5	6
14- Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.	1	2	3	4	5	6
15- Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.	1	2	3	4	5	6
16- En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.	1	2	3	4	5	6
17- Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.	1	2	3	4	5	6
18- Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.	1	2	3	4	5	6
19- Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.	1	2	3	4	5	6

20- Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo.	1	2	3	4	5	6
21- Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.	1	2	3	4	5	6
22- Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	1	2	3	4	5	6
23- Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	1	2	3	4	5	6
24- En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.	1	2	3	4	5	6
25- En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida.	1	2	3	4	5	6
26- No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.	1	2	3	4	5	6
27- Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.	1	2	3	4	5	6
28- Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.	1	2	3	4	5	6
29- No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida.	1	2	3	4	5	6
30- Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida.	1	2	3	4	5	6
31- En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.	1	2	3	4	5	6
32- Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.	1	2	3	4	5	6
33- A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo.	1	2	3	4	5	6
34- No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.	1	2	3	4	5	6
35- Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo.	1	2	3	4	5	6
36- Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
37- Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
38- Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio, y crecimiento.	1	2	3	4	5	6
39- Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos más eficaces para cambiarla.	1	2	3	4	5	6

El bienestar subjetivo implica tanto un juicio positivo sobre la vida o satisfacción vital, medidas por las escalas de Diener antes descritas, una balanza de afectos positivos y una vivencia de felicidad, como una serie de atributos psicológicos asociados al buen desarrollo y ajuste de la persona.

La escala de BP de Ryff expone criterios privados de evaluación de un buen funcionamiento psicológico. Este instrumento mide seis dimensiones o atributos positivos del bienestar psicológico, que esta autora estableció en base a las discusiones teóricas sobre las necesidades satisfechas, motivos y atributos que caracterizan a una persona en plena salud mental que habían realizado autores como Freud, Marie Jahoda, etc.:

1. La auto-aceptación o actitud positiva hacia el yo («me siento satisfecho conmigo mismo»), asociado a la auto-estima y conocimiento de sí.
2. El crecimiento o desarrollo personal («mi vida es un continuo proceso de cambio, aprendizaje y desarrollo») asociado a la idea de evolución y aprendizaje positivo de la persona.
3. Propósito en la vida o tener metas y sensación de una dirección en la vida, asociado a la motivación para actuar y desarrollarse («Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida»).
4. Control o dominio del medio («Creo que soy bueno manejando las responsabilidades cotidianas») asociado al *locus* de control interno y a la alta autoeficacia.
5. Relaciones positivas con otros o la creencia de que se tienen relaciones de confianza, cálidas, de empatía y de intimidad con otros («La gente puede describirme como una persona que comparte, dispuesta a compartir su tiempo con otras»).
6. La autonomía o capacidad de ser independiente, de regular la conducta por normas internas y ser capaz de resistir a la presión social («Tengo confianza en mis opiniones inclusive si son contrarias al consenso general»).

Todas las sub-escalas tienen una fiabilidad superior a.70.

Tanto en la escala de BP de Ryff como en la escala de BS de Keyes no se diferencia la necesidad de intimidad o relaciones de apego o de amor, de la necesidad de pertenencia o relaciones de amistad y sociales. Las relaciones positivas generales con otros se asocian a la baja soledad social de la escala de Wittenberg antes descrita. La presencia o ausencia de relaciones íntimas paterno-filiales (de cuidado padres-hijos) y sobre todo eróticas o amorosas en la vida adulta representan el aspecto objetivo del primer tipo de relaciones. El estilo de apego romántico y amistoso íntimo seguro representa el aspecto subjetivo del primer tipo de relaciones. El déficit reflejado subjetivamente de relaciones íntimas o de apego se encuentra en la escala de soledad emocional de Wittenberg.

Las dimensiones de bienestar psicológico correlacionan con el alto afecto positivo,

satisfacción con la vida y bajo afecto negativo y depresión. La puntuación del BP correlacionaba.66 con balanza de afectos de Bradburn,.51 con una escala de felicidad,.72 con la escala de madurez o autonomía de Heath,.66 con la escala de Dureza o control de Kobasa,.77 con la escala de coherencia o sentido y propósito de Antonovsky,.58 con la escala optimismo LOT,.68 con la escala de auto-estima de Rosenberg, y.53 con la escala de calidad de vida que medía la satisfacción e importancia de las relaciones con otros y familiares (Compton et al., 1996).

Para la *corrección* de la escala se deben invertir los ítems: 2, 4, 5, 8, 9, 13, 15, 20, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, y 36, siguiendo esta pauta: (1=6) (2=5) (3=4) (4=3) (5=2) (6=1). Para la escala total, sumar los 39 ítems, teniendo cuidado de usar los puntajes recodificados. Para obtener los puntajes de las dimensiones sumar siguiendo las siguientes pautas:

Auto-aceptación = (1 + 7 + 13rec + 19+31 +25rec)
Relaciones positivas = (2rec + 8rec + 14 + 20rec + 26rec + 32)
Autonomía = (3 + 4rec + 9rec + 10 + 15rec + 21+ 27rec + 33rec)
Dominio del Entorno = (5rec + 11 + 16 + 22rec + 28 + 39)
Crecimiento personal = (24 + 30rec + 34rec + 35 + 36rec + 37 + 38)
Propósito en la vida = (6 + 12 + 17 + 18 + 23 + 29rec)

Sumando todos los ítems puntuaciones superiores a 199 indican alto bienestar psicológico y por debajo de 152 indican un déficit en los criterios de crecimiento personal. A partir de los datos del estudio abajo descrito, podemos señalar que víctimas afectadas directamente por la violencia colectiva, un año después del evento puntual del 11 de marzo del 2004, informan de una media equivalente a 104 puntos.

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA PERCIBIDA EN LA SOLEDAD Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

Los resultados del ya citado estudio de Blanco et al. (en prensa) realizado con población general española y con víctimas directas de los atentados terroristas del 11 de marzo confirman el impacto negativo en el bienestar de la violencia colectiva. Tal y como podemos observar en la Tabla 9, las víctimas presentan niveles de bienestar significativamente inferiores a la población general, medido mediante la escala de Ryff.

TABLA 9. *BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y EN VÍCTIMAS DEL 11-M (DOCE MESES DESPUÉS DEL ATENTADO).*

Escalas	Media España General	DT	Media Víctimas 11-M	DT
Autoaceptación	4.31	.86	2.17	.63
Relaciones positivas	4.58	.85	2.73	.71

Autonomía	4.24	.73	2.73	.61
Dominio del entorno	4.31	.72	2.37	.66
Propósito en la vida	4.47	.83	2.21	.51
Crecimiento personal	4.57	.64	2.32	.54

Nota: Escalas puntuaciones comprendidas entre 1 y 6 con el mismo formato de respuesta. Mayores puntuaciones indican mayor bienestar.

Para estimar el impacto de la violencia social percibida, se analizaron las diferencias entre las personas que afirmaron que durante el último año no habían percibido para nada que existían problemas en su sociedad que les impidieran vivir tranquilos, sin preocuparse de ser agredidos o que le causasen daño, con las personas que habían percibido que este problema existía con mucha fuerza. Los análisis se basaron en una muestra de jóvenes de Argentina, Brasil, Chile y dos regiones de España. La asociación entre violencia y bienestar psicológico fue significativa (ver Tabla 10). La soledad social era mayor y el bienestar era menor en el grupo que percibía más violencia social. Una persona en un entorno violento es probable que puntúe más de 11 en soledad, mientras que la que vive en un entorno seguro puntuará 8 o menos (las medias corresponden a puntuaciones totales en el caso de la soledad). Hay que destacar que la soledad emocional no diferenciaba los grupos extremos en violencia social. Esto confirma que este afecto se asocia a la situación vínculos íntimos más que sociales generales. Personas que viven en entornos seguros puntuarán 180 o más en Bienestar Psicológico, mientras que las que viven en entornos inseguros puntuarán 173 o menos.

TABLA 10. *PUNTUACIONES MEDIAS Y CORRELACIONES PARA LAS ESCALAS DE SOLEDAD SOCIAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO*

Variable	Grupo no percibe violencia social N= 52 Media DT	Grupo que percibe máxima violencia social N=210 Media DT	Correlación o tamaño del efecto + p<.10, * p<.01 Basado en muestra total N=752
Soledad social	8,92 2,70	10,10 3,88	r=.07 *
Bienestar psicológico de Ryff	4,64 0,58	4,44 0,69	R=-.07 *

Utilizando los datos disponibles para cada muestra hemos generado puntuaciones adaptadas para cada contexto. Las siguientes tablas describen las medias y desviaciones típicas para muestras juveniles de Argentina, Brasil, Chile, y del País Vasco y Madrid en España. Las medias son las puntuaciones totales divididas por el número de ítems.

TABLA 11. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA BPS*

Argentina				
Dimensión	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Auto-aceptación	4.40	0.82	.76	21-31
Relaciones positivas otros	4.59	1.14	.85	21-34
Autonomía	4.43	0.76	.68	29-41
Dominio del entorno	4.44	0.85	.71	22-33
Crecimiento personal	4.82	0.72	.68	29-39
Propósito en la vida	4.72	0.82	.81	23-33
Brasil				
Dimensión	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Auto-aceptación	4,23	0,88	.77	20-31
Relaciones positivas otros	4,32	1,06	.77	20-32
Autonomía	4,03	0,85	.72	25-39
Dominio del entorno	4,19	0,84	.62	20-30
Crecimiento personal	4,97	0,73	.73	30-40
Propósito en la vida	4,46	0,93	.78	21-32
Chile				
Dimensión	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Auto-aceptación	4,52	0,87	.83	22-32
Relaciones positivas otros	4,69	0,98	.82	22-34
Autonomía	4,36	0,75	.71	29-41
Dominio del entorno	4,53	0,75	.68	23-32
Crecimiento personal	4,90	0,63	.63	30-39
Propósito en la vida	4,70	0,61	.84	23-34
España, Madrid				
Dimensión	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Auto-aceptación	4,44	0,82	.84	22-32
Relaciones positivas otros	4,65	0,91	.80	22-33
Autonomía	4,15	0,82	.77	27-40
Dominio del entorno	4,30	0,69	.63	22-30
Crecimiento personal	4,89	0,61	.72	30-39
Propósito en la vida	4,49	0,81	.82	22-32
España, País Vasco				
Dimensión	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Auto-aceptación	4,40	0,74	.75	22-31

Relaciones positivas otros	4,61	0,82	.79	23-33
Autonomía	4,30	0,71	.70	23-40
Dominio del entorno	4,40	0,73	.69	22-31
Crecimiento personal	4,53	0,70	.72	27-37
Propósito en la vida	4,44	0,80	.82	22-31

En la tabla anterior se observan los puntos de corte que detectan personas con déficit en cada una de las dimensiones de la escala de bienestar psicológico. A continuación se presentan algunas orientaciones generales para mejorar estas dimensiones del bienestar. Es importante contextualizar y ser realistas en las intervenciones. Obviamente, en una situación de fuerte violencia colectiva lo esencial es asegurar la seguridad, antes de intervenir en otras áreas.

Auto-aceptación: interpretación y orientaciones de intervención

Una puntuación alta en auto-aceptación indica aceptación y satisfacción consigo mismo, una autoestima alta y estable, todo ello facilita el bienestar. La baja auto-aceptación indica un déficit de autoestima e insatisfacción consigo mismo. En estos casos, se debe orientar a la persona para tomar conciencia que este es un aspecto frágil o vulnerable, que debe aceptar los aspectos negativos de sí mismo, desarrollar y reforzar los aspectos positivos y tener expectativas más realistas sobre ti mismo.

En términos más concretos, una imagen insatisfactoria de sí mismo debería llevar a buscar un medio social en el que el apoyo supere al conflicto, en el que se incluya y valore. Experiencias que aumenten la confianza en sí mismo, que sean gratificantes, aumenten su auto-estima y disminuyan las actitudes negativas y aumenten las positivas sobre el yo, son necesarias para que las personas y grupos superen este déficit de auto aceptación. Satisfacer necesidades de autoestima, y aceptación de sí mismo (que incluye las propias limitaciones) y valorarse o quererse a sí mismo es otro aspecto importante para la felicidad, expectativas realistas ayudarán a aceptar dichas limitaciones. Una buena idea es buscar relaciones y grupos a los que pertenecer que sean fuente de refuerzo y en los que haya confianza. Se debe entregar a las personas oportunidades y experiencias para mejorar sus capacidades de competencia, dominio y control del mundo, así como sus relaciones positivas con otros —ya que la satisfacción con el trabajo y las relaciones con otros eran fuentes de alta auto-estima.

Relaciones positivas con otros: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones altas indican buena relación con otros, que es un factor muy reforzante del bienestar. Bajas puntuaciones en relaciones con otros indican un déficit de contacto social satisfactorio, similar a la baja integración social o a una negativa evaluación de la calidad de las relaciones establecidas en el interior de nuestra comunidad. En el extremo positivo, esta dimensión indica una situación de integración social objetiva alta y una satisfacción subjetiva con el apoyo social percibido. Está muy relacionada con el afecto positivo. En el polo negativo indica una falta de inserción social o insatisfacción con la calidad del apoyo social existente. Está muy relacionada con la soledad social.

Si tiene bajas relaciones con otros, la persona debe tomar conciencia de que ello es una limitación personal, de modo que pudiera ser necesario cambiar de medio social si el suyo es muy negativo, mejorar su empatía y su capacidad de buscar y dar apoyo social. Es importante adecuar las expectativas de relación a las posibilidades personales y de los otros disponibles, buscando de forma realista y aceptando las características de tu contexto y los grupos en los que integrarse. De lo que se trata es de ampliar los contactos sociales y mejorar la relación con los que le rodean, facilitando formas de participación en actividades formales e informales. En definitiva, la idea es reforzar el bienestar desarrollando un estilo de conducta extravertida: ser una persona abierta, amable y que comparte, y en menor medida ser expresivo.

Autonomía: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones altas en autonomía indican satisfacción con la auto-determinación, libertad de decisión y acción. Se relaciona con valores de auto-dirección. En su extremo negativo indica baja libertad de decisión y acción, dependencia resentida negativamente. La autonomía se asocia positivamente con la integración social y con el dominio del medio. La baja puntuación indica un déficit de la capacidad de ser independiente, de tomar decisiones personalmente y de poder resistir a las presiones del medio. Si la persona valora la autodirección y tiene una puntuación deficitaria, se le debe orientar a buscar medios en los que tenga capacidad de elegir y decidir, así como en los que se le permita ser autónomo y autosuficiente.

Es importante que la persona se integre en actividades que le permitan ejercer su capacidad decisión e independencia personal. Participar en organizaciones que le permitan ser autónomo y decidir individualmente frente a los problemas que se le presenten —teniendo en cuenta los recursos reales y la opinión de otros. Reforzar la satisfacción con la libertad en casa, aumentar la autonomía, aumentar las actividades de ocio activas y disminuir las pasivas, implicarse con todo tipo de valores e ideales de éxito de logro, ayudan a aumentar el control del entorno y el sentido de la vida, y se asociaban a la felicidad. Debería orientarse a la persona o grupo deficitario en au-

tonomía a aumentar la toma de decisión personal, así como la reflexión personal, facilitándole formas de participación en actividades que refuercen su capacidad de trabajo y relación individual.

Dominio del entorno: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones altas indican una gran capacidad de controlar el medio y, probablemente, un bienestar satisfactorio. Bajas puntuaciones indicarían niveles de manejo o control del entorno limitado. En su extremo positivo indica eficiencia y control percibido del medio. Junto con las relaciones positivas con otros el dominio del entorno está muy asociado con la balanza de afectos. En su extremo negativo indica impotencia y desesperanza, incapacidad percibida de controlar el medio.

Bajas puntuaciones en dominio del entorno indican un déficit en la capacidad de controlar el medio, así como una incapacidad para entender y predecir la dinámica y funcionamiento sociales. Si la persona valora el control y tiene puntuación deficitaria, se le debe orientar a buscar medios y desarrollar capacidades que aumenten su control y dominio del entorno, o desarrollar sus habilidades sociales. Debe buscar información y marcos de conocimiento que le permitan entender, predecir y en parte controlar el mundo social que le rodea.

Si percibe que tiene poco control y autonomía, han de buscarse los medios que le permitan a la persona ser activo, elegir y contribuir con algo útil, que sea valorado por él, que además le dé información que le permita predecir y comprender el mundo social. Debería orientarse a la persona o grupo deficitario a aumentar su percepción de comprensión y control del medio, facilitándole información que le permita entender la dinámica social y formas de participación que ayuden a las personas a aumentar sus capacidades de explicar, predecir y controlar el medio social.

Un elemento que refuerza la felicidad de las personas es satisfacer su necesidad de control, competencia y auto-determinación, reforzar sus experiencias y creencias acerca de la capacidad de controlar el mundo, su estudio, trabajo, relaciones con otros. Para esto debe practicar actividades que le hagan sentirse competente, actividades que elija libremente.

Crecimiento personal: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones altas indican que la persona o grupo tiene alto crecimiento personal y, probablemente, un bienestar satisfactorio. Al contrario, bajas puntuaciones indican bajas perspectivas de crecimiento personal, pérdida de confianza en el progreso personal, y en las posibilidades de desarrollo individual, así como baja evolución en el aprendizaje positivo de la persona.

Debería orientarse a la persona o grupo deficitario en crecimiento personal a aumentar conductas sociales de cambio, facilitándole formas de participación en actividades de innovación y mejora, que ayuden a las personas a aumentar sus habilidades y sus expectativas de desarrollo personal.

La persona debe intentar buscar ámbitos de desarrollo de sus capacidades (acordes a sus expectativas), posibilidades personales y de los recursos existentes en el entorno. Se trata de buscar contextos, actividades o grupos que ofrezcan posibilidades de desarrollo y crecimiento personal, así como de progreso social. Desarrollar un pensamiento positivo, optimista, orientar la atención hacia lo positivo y evaluar los hechos positivamente ayudan a la felicidad. Ser optimistas y creer que el mundo es justo refuerza la felicidad. Dado que los optimistas están satisfechos con su salud, es probable pensar que un estilo de vida sano y de realización de actividades deportivas, que refuerzan el bienestar corporal, refuercen el optimismo. Compartir las creencias que señalan que triunfar es desarrollar sus potencialidades también ayudará a reforzar el optimismo.

Propósito en la vida: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones altas indican que se le atribuye mucho sentido a la vida y que la persona tiene metas claras. Se asociará probablemente a un bienestar satisfactorio. Puntuaciones bajas indican que la persona o grupo percibe poco sentido, y no tiene metas y propósitos vitales definidos. Puntuaciones altas o el extremo positivo de la dimensión indican bienestar asociado a vivir una vida con sentido, con fines y metas claras. En el extremo negativo indican falta de sentido y desesperanza. Las puntuaciones bajas en la dimensión de propósito en la vida indican una ausencia o déficit de fines y metas con sentido en la vida.

Si la persona valora la búsqueda de significado y tiene una puntuación deficitaria, se le debe orientar a desarrollar actividades que le impliquen, tengan un significado para él y para los otros. Debería orientarse a la persona o grupo deficitario a buscar un propósito en la vida, a aumentar conductas sociales significativas, con sentido, facilitándole formas de participación en actividades que tengan metas y fines positivos claros, que ayuden a la sociedad y le den sentido a las personas como pueden ser actividades altruistas, de ocio que tengan un sentido, espirituales, etc. Si la persona encuentra dificultades para atribuirle un sentido a la vida y definir metas, debe buscar un medio social que permita desarrollarse, que posea pautas y normas, que orienten las actividades hacia el futuro y le otorguen elementos para evolucionar para mejor. Ser más organizado y planificar los objetivos y metas vitales es importante para el bienestar. Ser productivo en un trabajo con sentido se vinculaba a la felicidad, ya que

estar más satisfechos y valorar los estudios y el trabajo, así como compartir valores y actitudes de todo tipo eran características que se asociaban a la felicidad, confirmando la idea anterior. El control del entorno y atribuirle sentido a la vida reforzaban la felicidad.

Escala de bienestar social (Keyes et al., 2002 en Blanco y Diaz, 2005)

A continuación le pedimos que evalúe globalmente su vida durante los últimos días. Para ello utilice la siguiente escala, donde 1 es «fuertemente en desacuerdo» y 5 «fuertemente de acuerdo»:

1- Siento que soy una parte importante de mi comunidad.	1	2	3	4	5
2- Creo que la gente me valora como persona.	1	2	3	4	5
3- Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escucharía.	1	2	3	4	5
4- Me siento cercano a otra gente.	1	2	3	4	5
5- Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio.	1	2	3	4	5
6- No me siento pertenecer a ningún grupo social.	1	2	3	4	5
7- La sociedad en la que vivo es una fuente de bienestar.	1	2	3	4	5
8- Creo que la gente no es de fiar.	1	2	3	4	5
9- Creo que las personas solo piensan en sí mismas.	1	2	3	4	5
10- Creo que no se debe confiar en la gente.	1	2	3	4	5
11- Creo que la gente es egoísta.	1	2	3	4	5
12- Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesta.	1	2	3	4	5
13- Las personas no se preocupan de los problemas de otros.	1	2	3	4	5
14- Creo que las personas son amables.	1	2	3	4	5
15- Las personas no esperan nada a cambio cuando hacen un favor.	1	2	3	4	5
16- Creo que puedo aportar algo al mundo.	1	2	3	4	5
17- No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad.	1	2	3	4	5
18- Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la sociedad.	1	2	3	4	5
19- No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad.	1	2	3	4	5
20- Pienso que lo que hago es importante para la sociedad.	1	2	3	4	5
21- Lo que hago tiene alguna influencia sobre otras personas.	1	2	3	4	5
22- Para mí el progreso social es algo que no existe.	1	2	3	4	5
23- La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo.	1	2	3	4	5
24- Veo que la sociedad está en continuo desarrollo.	1	2	3	4	5

25- No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida.	1	2	3	4	5
26- La sociedad ya no progresa.	1	2	3	4	5
27- El mundo es cada vez un lugar mejor para la gente.	1	2	3	4	5
28- No entiendo lo que está pasando en el mundo.	1	2	3	4	5
29- El mundo es demasiado complejo para mí.	1	2	3	4	5
30- No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo.	1	2	3	4	5
31- Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas.	1	2	3	4	5
32- Los científicos son los únicos que pueden entender como funciona el mundo.	1	2	3	4	5
33- Me resulta fácil predecir lo que puede suceder en el futuro.	1	2	3	4	5

Para su corrección, primero invierta los ítems señalados y, luego, sume todos los puntajes para obtener un valor global. Para obtener los puntajes por dimensión, utilice los ítems señalados más abajo.

Invertir los ítems: 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31 y 32, siguiendo la siguiente pauta: (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1)

Integración social:
Ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
Aceptación social:
Ítems: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.
Contribución social:
Ítems: 16, 17, 18, 19, 20, 21.
Actualización social:
Ítems: 22, 23, 24, 25, 26, 27.
Coherencia social:
Ítems: 28, 29, 30, 31, 32, 33.

Para el cálculo de las puntuaciones de corte se utiliza la suma de los seis ítems y no se consideran distinciones por sexo. Por ejemplo, para Argentina (ver tabla 12) puntuaciones de 22 o menos indican baja integración social, puntuaciones de 33 o más alta, y entre 21 y 32 está el rango o nivel medio. Sumando todos los ítems, puntuaciones superiores a 122 indican alto bienestar psicológico y por debajo de 106 indican un déficit en los criterios de crecimiento personal. La puntuación media total fue de 113 (DT = 12.8). La influencia de la violencia colectiva percibida se examinó en una muestra de jóvenes de Argentina, Brasil, Chile y España. Las personas que no temen hablar porque no perciben violencia política en su medio social tienen una media de bienestar social de 3.74, mientras que los que temen mucho hablar muestran una me-

dia inferior de 3.4. Puntuaciones totales superiores a 124 sugieren que la persona no se ve afectada por situaciones de violencia colectiva. Puntuaciones inferiores a 111 sugieren que se da un bajo bienestar. La Tabla 12 expone las medias, desviaciones típicas y fiabilidad por dimensión y país. También se describen puntuaciones de corte elaboradas a partir de la media y desviación típica.

TABLA 12. *ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA ESCALA DE BIENESTAR SOCIAL*

Argentina	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Integración social	3.68	.59	.71	22-33
Aceptación social	2.87	.65	.82	17-28
Contribución social	4.01	.71	.81	17-29
Actualización social	3.27	.61	.55	16-23
Coherencia social	3.57	.64	.54	16-23
Brasil	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Integración social	3.79	.58	.70	21-30
Aceptación social	3.05	.63	.79	18-29
Contribución social	4.08	.64	.79	21-29
Actualización social	3.39	.61	.68	17-24
Coherencia social	3.74	.54	.46	17-24
Chile	M	DT	Alpha	Puntos de corte
Integración social	3.79	.58	.75	22-31
Aceptación social	3.05	.63	.83	19-29
Contribución social	4.08	.64	.80	21-28
Actualización social	3.39	.61	.71	17-24
Coherencia social	3.74	.54	.55	17-27
España (Madrid)	M	DT	Alpha	Puntos de corte (España total)
Integración social	3.77	.47	.62	19-29
Aceptación social	3.17	.68	.84	19-30
Contribución social	3.84	.62	.79	18-26
Actualización social	3.58	.57	.68	17-25
Coherencia social	3,60	.55	.59	16-24
España (País Vasco)	M	DT	Alpha	
Integración social	3.55	.55	.67	
Aceptación social	3.20	.64	.77	
Contribución social	3.56	.66	.74	
Actualización social	3.45	.60	.61	
Coherencia social	3.27	.58	.49	

El concepto de bienestar social tiene como antecedente directo los estudios sobre alienación (Seeman, 1991 en Blanco y Diaz, 2005) y sobre criterios individuales de

bienestar psicológico (Ryff, 1989). En este sentido, el antecedente directo sería la escala de bienestar psicológico de Ryff, que incluiría seis dimensiones o facetas que serían a su vez la versión positiva de las facetas de la alienación de Seeman.

La escala de Ryff expone criterios privados de evaluación de un buen funcionamiento psicológico, a través de seis dimensiones o atributos positivos del bienestar psicológico (establecidos sobre la base de las discusiones teóricas referidas a las necesidades satisfechas, así como a los motivos y atributos que caracterizan a una persona en plena salud mental). Estas dimensiones se describieron en detalle en el apartado anterior y encuentran un correlato en las de la BS. Se compone de 33 ítems agrupados en cinco dimensiones, las que facilitarían el bienestar psicológico y conformarían el bienestar social. Estas dimensiones son las siguientes:

1. Integración social. Evalúa la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad. Implica sentirse parte de una comunidad, reconocido y apoyado por esta, compartiendo elementos comunes con los miembros de dicha comunidad («siento que soy una parte importante de mi comunidad»). Una alta puntuación en esta dimensión indicaría que estas personas se sienten parte integral de la sociedad, con fuertes sentimientos de pertenencia y abundantes lazos sociales.
2. Aceptación social. Se refiere al grado de disfrute que se experimenta a partir de saberse, y sentirse, parte de un determinado grupo o comunidad (confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros miembros del grupo o comunidad). Adicionalmente, implica la aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida. En conjunto, ambos indicadores serían indicadores de salud mental («creo que las personas son amables»). Una puntuación alta en esta dimensión implicaría que la persona mantiene una actitud positiva hacia los otros miembros de su comunidad, toda vez que mantendría relaciones que le brindan una auto-imagen positiva y una alta valoración de sí mismo.
3. Contribución social. Indica el sentimiento que se tiene de ser un miembro importante (vital) en la sociedad y que se tiene algo útil que ofrecer al mundo («creo que lo que hago es importante para la sociedad»). Una puntuación elevada en esta dimensión indicaría que la persona siente que tiene algo positivo para dar a la sociedad, al mismo tiempo que siente que su actividad es debidamente valorada por los miembros de su comunidad. Es por ello que su motivación sería alta y siente que su vida tiene un propósito claro. El entorno será percibido como facilitador de dichas metas y propósitos de vida.
4. Actualización social. Evalúa el grado de confianza que los miembros de un grupo tienen en el potencial de crecimiento y desarrollo de la sociedad a la que pertenecen, así como la capacidad de esta para generar bienestar para sus miembros. Aludiría a la creencia que el mundo social se desarrolla, o puede desarrollarse, para mejor («el mundo es un lugar cada vez mejor para la gen-

te»). Una puntuación elevada en esta dimensión indicaría que la persona percibe el entorno social como adecuado para el crecimiento propio, así como para cada sujeto perteneciente a dicha comunidad.

5. Coherencia social. Esta dimensión enfatiza a la capacidad de entender la dinámica social, la percepción de cualidad, organización y funcionamiento del mundo social. Además, incluiría la preocupación por informarse por lo que ocurre en el mundo. Se trataría de la creencia que el mundo es predecible, inteligible y lógico, por lo que resultaría controlable («me resulta fácil predecir lo que puede suceder en el futuro»). En términos psicológicos, personas con una alta puntuación en esta dimensión verían su vida como provistas de significado y coherencia, toda vez que percibirían que la relación con su entorno social facilita su dominio y manejo del medio.

Comparando las dimensiones del bienestar psicológico y social, podemos ver la íntima relación existente entre la dimensión «auto-aceptación» y «aceptación social», es decir, en la aceptación social y en la actitud positiva que la persona experimenta hacia los otros. En su versión negativa se vincularía con la dimensión de alienación de «auto-extrañamiento», la que reflejaría la duda del sujeto respecto de la confiabilidad de los otros.

Por otra parte, la dimensión «desarrollo personal» se vincularía con la «actualización social» de la BS, esto es, la creencia de que el mundo social se desarrolla o puede desarrollarse para mejor. En su versión negativa se correspondería con la dimensión de alienación de «auto-extrañamiento en la actividad», que aludiría a la creencia que el trabajo provee poca satisfacción intrínseca (de lo que se derivaría una baja implicación en el trabajo) y donde las actividades propias aparecen extrañas al desarrollo del potencial del sujeto.

Los «propósitos de vida» (poseer diversas metas y la sensación de una dirección clara en la vida) se vinculan con la dimensión de «contribución social» de la BS, ya que esta es una directa alusión al sentimiento de tener algo positivo que aportar a la sociedad, así como que sus actividades son positivamente valoradas. La ausencia de sentido o de propósito en la vida (percepción del mundo social como ambiguo e impredecible) es el equivalente negativo en la alienación del propósito individual y de la contribución social. La falta de coherencia también se integra en esta faceta de la alienación, aunque este aspecto se solapa con la coherencia social antes descrita del bienestar.

La dimensión «control o dominio del medio» se asocia a la «coherencia social» (creencia que el mundo es predecible, inteligible y lógico, y por ende controlable), así como el preocuparse y estar interesado en la comunidad. La impotencia o falta de poder en su aspecto de baja expectativa de control de lo que ocurre, o bajo dominio del entorno inmediato así como bajo control del mundo social son el equivalente negativo en la alienación del control personal y de la coherencia social. Una baja percepción de control del medio se asocia a mayor reactividad ante el estrés, mayor malestar y a formas de afrontamiento menos adaptativos.

Finalmente, la faceta «relaciones positivas con otros» (creencia que se tienen relaciones de confianza, calidas, de empatía y de intimidad con otros) se asocia a la dimensión «integración social» de la BS (sentimiento de pertenencia a una comunidad del que el sujeto extrae apoyo y bienestar). La falta de integración o el aislamiento social, similares al bajo apoyo social objetivo y subjetivo, asociado a su vez a la soledad, son el equivalente negativo en la alienación de las relaciones positivas con otros y de la integración social.

Relación entre el bienestar social y factores psicosociales

Las dimensiones de bienestar social correlacionan con el alto afecto positivo, satisfacción con la vida y bajo afecto negativo y depresión.

En una muestra de Brasil, Madrid y de la CAV, el bienestar social correlacionaba fuertemente con el bienestar psicológico de Ryff (r =.63) y con la felicidad medida por la escala OHS (r =.51). También se asociaba a menor soledad social (r =—.48), más satisfacción con la vida (r =.35) y menor soledad emocional (r =—.33). Las dimensiones de integración y contribución social eran las que se asociaban más fuertemente con estos indicadores de salud mental, con felicidad (r =.60) y con bienestar (r =.55). Las dimensiones de aceptación y cohesión social eran las que mostraban asociaciones de menor intensidad con felicidad (ambas con r =.28), y con bienestar de Ryff (r =.27 y r =.32, respectivamente).

TABLA 13. CORRELACIONES DE LAS ESCALAS DE BIENESTAR SOCIAL CON LAS PUNTUACIONES DE FELICIDAD OHS, SATISFACCIÓN CON LA VIDA SWL, ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF Y SOLEDAD EMOCIONAL & SOCIAL ESLI.

	Integración	Aceptación	Contribución	Actualización	Coherencia
Felicidad OHS	.51**	.28* *	.43**	.29**	.28* *
Satisfacción vida	.38**	.24* *	.25**	.21* *	.13* *
Soledad social	-.54**	-.32**	-.24* *	-.32**	-.13* *
Soledad emocional	-.38* *	-.13* *	-.26* *	-.19* *	-.15* *
Bienestar psicológico	.60* *	.27**	.55**	.39**	.32**

Correlaciones significativas a nivel * $p<.05$; ** $p<.01$.

Estos resultados sugieren que la integración social, la frecuencia y calidad de los contactos sociales, así como el poder participar en actividades útiles, son las facetas más

importantes del bienestar social. Mientras que la capacidad de entender y predecir el mundo social, así como la actitud de aceptación de los otros, siendo aspectos importantes del bienestar social, tienen un efecto menor en el bienestar psicológico. La posibilidad que ofrece el medio social para el desarrollo y crecimiento personal se sitúa en un nivel intermedio.

TABLA 14. CORRELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE LA BSS Y FACTORES PSICOSOCIALES, FELICIDAD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF

	Hechos positivos	Hechos negativos	Clima positivo	Clima negativo	Felicidad total	Bienestar psicológico
Integración	.25**	-.08*	.23**	-.12**	.50**	.61**
Aceptación	.01	-.11*	.33**	-.30**	.26**	.27**
Contribución	.08*	-.03	.06*	.04	.38**	.54**
Actualización	.08*	-.03	.32**	-.30**	.28**	.33**
Coherencia	.15**	.01	.27**	-.06**	.22**	.37**

Correlaciones significativas con p <.05, ** correlaciones significativas con p <.01.

El bienestar social se asocia a una mayor frecuencia de hechos de cambio positivos durante el último año (r =.20; p <.05) y a una menor frecuencia de hechos negativos (r =—.07; p <.05). También se asocia con fuerza a la ratio de hechos positivos sobre negativos o balanza de hechos (resta de hechos positivos menos negativos): a mayor preponderancia de hechos positivos sobre negativos, mayor bienestar (r =.26; p <.01). Además de los hechos estresantes vividos personalmente, el BS se asocia coherentemente a la percepción de menos problemas sociales en general (r =—.17; p <.01). También se asocia a una menor percepción de anomia, es decir, de falta de normas, de desconfianza en las personas e instituciones, ya que el BS correlaciona negativamente con la escala de anomia de Srole (r =-.49; p <.01).

Finalmente, el bienestar social se asocia a una percepción de mayor clima emocional positivo, de alegría, confianza y solidaridad. La escala BS correlacionó con el clima emocional positivo de Páez (r =.33; p <.01), con el clima de seguridad de de Rivera (r=.15; p <.01), y con el clima de confianza (r =.24; p <.01). Inversamente, el bienestar social se asoció a la menor percepción de un clima negativo de miedo, tristeza y enojo. La escala BS correlacionó con el clima emocional negativo de Páez (r =—.25; p <.01), con el clima de desesperanza (r =—.36; p <.01), con el clima de enojo (r =—.19; p <.01) y con el clima de temor (r =—.15; p<.01).

El impacto de la violencia percibida en el bienestar social

Para estimar el impacto de la violencia social percibida, se analizó las diferencias entre las personas que indicaron que durante el último año no habían percibido para nada que existían problemas en su sociedad que les impidiesen vivir tranquilos, sin preocuparse de ser agredidos o que le causen daño, con las personas que habían percibido que este problema existía con mucha fuerza. Los análisis se basaron en una muestra de jóvenes de Argentina, Brasil, Chile y dos regiones de España. La asociación entre violencia y bienestar social fue significativa aunque pequeña. El bienestar social era menor en el grupo que percibía más violencia social. Una persona en un entorno violento es probable que puntúe menos de 22 en bienestar social, mientras que la que vive en un entorno seguro puntuará 26 o más.

TABLA 15. PUNTUACIONES MEDIAS Y CORRELACIONES PARA LA ESCALA BIENESTAR SOCIAL

Variable	Grupo no percibe violencia social N= 52 Media DT	Grupo que percibe máxima violencia social N=210 Media DT	Correlación o tamaño del efecto + p<.10, * p<.01
Bienestar Social	3,69 0,45	3,52 0,45	R=-.13 *

Podemos concluir que la escala de bienestar cumple bien su cometido, ya que se asocia a vivir personalmente más hechos de cambio positivos que negativos, a percibir menos problemas sociales, incluyendo menos violencia social, menor anomia en la sociedad, un clima socio-emocional más positivo y menos negativo.

La relación entre factores psicosociales y las diferentes dimensiones del bienestar llevan a concluir que:

a) La integración social es el aspecto del bienestar social más relacionado con la satisfacción vital y la felicidad. Le siguen en importancia la contribución, la actualización y aceptación de los otros, y finalmente la coherencia o percepción del medio social como entendible y predecible (esta dimensión es también la de menor fiabilidad, lo que puede explicar al margen de su contenido esta menor relación).
b) La integración social es el aspecto del bienestar social más relacionado con los criterios de desarrollo personal o de salud mental positiva (medida usando la escala de Ryff). Le sigue en importancia la contribución, la actualización, la aceptación y la coherencia. Sentirse parte de una red social y miembro integrante de una colectividad, así como saber que se aporta algo a ella, serían los aspectos del bienestar que más reforzarían la felicidad, tanto en su aspecto hedónico o afectivo como en el aspecto eudamónico o de refuerzo de criterios de desarrollo personal positivos. Importantes, pero menos, son una actitud positi-

va ante otros, la comprensión y predicción del medio social, y la percepción de que la sociedad se desarrolla progresistamente.

c) Las relaciones son más fuertes con el clima emocional positivo que con el negativo. Lo mismo ocurre con los hechos de cambio positivos, es decir, se asocian más fuertemente al bienestar social de lo que lo debilitan los hechos negativos. Esto es lo inverso de lo que ocurre con el bienestar hedónico, donde los hechos y aspectos negativos de la vida social tienen un mayor impacto en la afectividad que los positivos.
d) Un clima socio-emocional positivo influye sobre todo en los aspectos de aceptación de los otros y en percibir un progreso social positivo, mientras que un clima negativo los afecta negativamente con similar intensidad. Un clima positivo refuerza en mayor medida la integración social y el carácter comprensible y controlable del medio de lo que lo debilita un clima negativo. Finalmente, la relación es débil aunque significativa para el clima positivo con la percepción de que se aporta algo útil a la colectividad o contribución social.
e) La mayor existencia de hechos positivos se asocia a mayor integración social, y a una mayor percepción de predictibilidad del medio. Adicionalmente, pero en menor medida, se asocia a percibir que se es útil al colectivo y que la sociedad se desarrolla positivamente. Los hechos negativos influyen negativamente la actitud ante otros y perjudican una adecuada integración social.

Integración social: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones bajas indicarían una baja integración social. Una baja puntuación en esta dimensión indicaría una negativa evaluación de la calidad de las relaciones establecidas dentro de nuestra comunidad. Utilizando los datos disponibles para cada muestra hemos generado puntuaciones adaptadas para cada contexto.

Las personas o grupos con baja puntuación deberían aumentar la cantidad y calidad de sus contactos sociales, facilitándole formas de inserción y de participación en actividades formales e informales. Sentirse parte de una red social y colectividad es el aspecto del bienestar social que más refuerza la felicidad.

Aceptación social: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones inferiores al punto de corte indicaría una baja aceptación social, lo que implicaría falta de confianza en el propio grupo y actitudes negativas hacia los miembros del propio grupo y hacia sí mismo por el hecho de pertenecer a dicho grupo. Experiencias que aumenten la confianza en los otros, que disminuyan las actitudes negativas y aumenten las positivas son necesarias para que las personas y grupos superen este déficit de aceptación social. Buscar grupos a los que pertenecer que refuercen y en los que exista un clima de confianza, aceptar las limitaciones y aspectos menos positivos de los otros, son tareas propias para quienes puntúan bajo en esta dimensión.

Contribución social: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones inferiores al punto de corte indican una baja contribución social, implicando un sentimiento de inutilidad y la sensación que los propios aportes no son valorados. Conllevaría una baja auto-eficacia o reducida confianza en nuestra capacidad para organizar y ejecutar acciones socialmente relevantes. Sentir que se aporta algo útil a la colectividad es el segundo aspecto del bienestar que más refuerza la felicidad. Personas o grupos con bajas puntuaciones deberían orientarse a aumentar conductas sociales eficaces, facilitándole formas de participación en actividades que tengan metas y fines positivos claros, que ayuden a la sociedad y le den sentido a las personas (véase también las orientaciones para incrementar el propósito en la vida). Deben buscar contextos, actividades o grupos en los que puedan ofrecer algo útil de sí a los otros.

Actualización social: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones altas indican un buen grado de actualización social. Bajas puntuaciones indican una pérdida de confianza en el progreso y en las posibilidades de cambio social, así como en la capacidad de las instituciones sociales para procurar bienestar a la población. Este aspecto del bienestar es el tercero en importancia de asociación con la felicidad.

Debería orientarse a la persona o grupo deficitario en actualización social a aumentar conductas sociales de cambio, facilitándole formas de participación en actividades de innovación y mejora, que ayuden a las personas a aumentar la confianza en las instituciones y sus expectativas de desarrollo social (véase también las orientaciones para incrementar el crecimiento personal). Buscar contextos, actividades o grupos que ofrezcan posibilidades de desarrollo y crecimiento personal, así como de progreso social.

Coherencia social: interpretación y orientaciones de intervención

Puntuaciones inferiores al punto de corte indican una baja coherencia social, indicando una pérdida de sentido respecto de lo que ocurre a nuestro alrededor, así como una incapacidad para entender la dinámica y funcionamiento sociales. Aunque esta dimensión es menos relevante que otras, como la actualización y contribución social, es importante considerar que niveles adecuados en esta dimensión contribuyen a mayores niveles de bienestar social. Debería orientarse a la persona o grupo deficitario a aumentar su percepción de comprensión y control del medio, facilitándole información que le permita entender la dinámica social y formas de participación que ayuden a las personas a aumentar sus capacidades de explicar, predecir y controlar el medio social (véase también las orientaciones para incrementar el dominio del entorno). Buscar información y marcos de conocimiento que permitan entender, predecir y en parte controlar el mundo social que nos rodea.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J., PRIETO, L. y ANTÓ, M. (1995): «La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos». *Medicina Clínica*, 104*,* 771-776.

ALONSO, J., REGIDOR, E., BARRIO, G., PRIETO, L., RODRÍGUEZ, C., & DE LA FUENTE, L. (1998): «Valores poblacionales de referencia de la versión española del Cuestionario de Salud SF-36.» *Medicina Clínica, 111*, 410-416.

ANDREWS, F. M. y ROBINSON, J. P. (1991): «Measures of subjective well-being.» En J. P. ROBINSON, P. R. SHAVER y L. S. WRIGHTSMAN (eds.): *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1), pp. 61-114. San Diego, CF: Academic Press.

BASABE, N. (2004): «Salud, factores psicosociales y cultura.» En D. PAEZ et al (eds.) *Psicología social, cultura y educación*. (pp.891-913) Madrid: Pearson/Prentice Hall.

BLANCO, A. y DÍAZ, D. (2005): «El bienestar social: su concepto y medición.» *Psicothema*, *17*, 582-589.

COMPTON, W., SMITH ML., CORNISH KA. y QUALLS DL. (1996): «Factor structure of mental health.» *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.

DIENER, E. (1996): «Subjective well-being in cross-cultural perspective.» En H. GRAD, A. BLANCO y J. GEORGAS (eds.): *Key issues in cross-cultural psychology*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.

DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E. y SMITH, H. L. (1999): «Subjective well-being: encounter of two traditions.» *Journal of personality and social psychology, 82*, 1007-1022.

ECHEBARRÍA, A. y PAEZ, D. (1989): «Social representations and memory: The case of Aids.» *European Journal of Social Psychology*, 19, 543-551.

GANDEK B, WARE J E, AARONSON N K, APOLONE G, BJORNER J B, BRAZIER J E, BULLINGER M, KAASA S, LEPLEGE A, PRIETO L. y SULLIVAN M. (1998): «Cross-validation of ítem selection and scoring for the SF-12 Health Survey in nine countries: results from the IQOLA Project. International Quality of Life Assessment.» *Journal of clinical epidemiology, 51*(11), 1171-8.

LYUBOMIRSKY, S. (2001): «Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being.» *American Psychologist, 56*, 239-249.

LYUBOMIRSKI, S. (2007): *The How of Happiness*. New York: Penguin Press.

OMS (2001): *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud.* Ginebra: Organización mundial de la salud.

ROBLES, R. y PÁEZ, F. (2003): «Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).» *Salud Mental, 26*(001), 69-75.

RYFF, C. (1989): «Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being.» *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069-1081.

RYFF, C. y KEYES, C. (1995): «The structure of psychological well-being revisited.» *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 719-727.

SHMOTKIN, D. y LOMRANZ, J. (1998): «Subjective well-being among Holocaust survivors: An examination of overlooked differentiations.» *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 141-155.

THOMPSON, EDMUND R. (2007): «Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS).» *Journal of Cross-Cultural Psychology*; *38*; 227-242.

WARE, J. E., y SHERBOURNE, C. D. (1992): «The MOS 36-ítem short-form healthsurvey (SF-36).» *Medical Care, 30*(6), 473-483.

WITTENBERG, M. T. & REIS, H. T. (1986): «Loneliness, Social Skills and Social Perception.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 12* (1), 121-130.

Capítulo 7
Violencia colectiva y creencias básicas sobre el mundo: impacto y reconstrucción

Maitane Arnoso
Universidad del País Vasco
María Ángeles Bilbao
Universidad Católica de Valparaíso
Darío Páez
Universidad del País Vasco
Ioseba Iraurgi
Universidad de Deusto y Módulo Psicosocial de Rekalde
Patrick Kanyangara y Bernard Rimé
Universidad de Lovaina
Pau Pérez-Sales
Grupo de Acción Comunitaria
Carlos Martín-Beristain.
Universidad de Deusto
Darío Díaz
Universidad a Distancia de Madrid
Amalio Blanco
Universidad Autónoma de Madrid

Las Creencias Básicas sobre el mundo, los otros y el yo

Las personas desarrollamos esquemas conceptuales básicos que nos permiten afrontar eficientemente la realidad. Janoff-Bulman (1992) propone que este conjunto de creen-

cias esenciales supone una serie de representaciones cognitivas estables acerca del mundo, los demás y nosotros mismos, que permiten manejarnos con ciertas expectativas que dan la percepción de orden y control a la vida. Serían elaboraciones más complejas y mediadas culturalmente que tienen patrones establecidos por las experiencias cotidianas y la herencia genética, de lo que es bueno y malo (Rimé, 2005).

Dado su carácter de creencias «básicas», se ha planteado que estarían asociadas a necesidades universales y, por lo tanto, serían adaptativas y ligadas al bienestar de las personas; así mismo, deberían ser compartidas en alguna medida por toda la humanidad. Estas creencias son implícitas, se basan en la experiencia emocional y se mantienen fuertemente a pesar de la adversidad y las evidencias en contra (Epstein, 1994; Janoff-Bulman, 1989, 1992).

Las creencias básicas se asocian a necesidades y motivos que estimularían nuestras conductas y así las reforzarían para mantenernos vivos. Estas son primeramente necesidades fisiológicas, tal y como planteó Maslow, que responden a la necesidad de mantenernos a salvo de amenazas e incertidumbres y promover nuestro desarrollo. Las necesidades psicológicas surgen y se expresan luego, como una motivación para promover la adaptación a nuestro entorno, aprender y mejorar habilidades y lograr un desarrollo saludable. Dentro de estas está la necesidad de maximizar el placer, los beneficios y la estimulación, así como minimizar la pérdida de placer, los costes, los castigos y el malestar (Epstein 1993, 1994).

Todas las necesidades psicológicas se asocian entre ellas. Por ejemplo, la necesidad de seguridad se asocia a la necesidad de sentir que se controla el medio, así como a la necesidad de significado o sentido, ya que tener un conocimiento estructurado del entorno ayuda a verlo como predecible y controlable, y por ende seguro. La necesidad relacional, en su vertiente de intimidad y apego, ayuda a ver satisfechas las necesidades de supervivencia física o seguridad y hedónicas, ya que las figuras de apego, generan seguridad, disminuyen el displacer, ayudan al infante a conocer, explorar y saber controlar el mundo (Rimé, 2005).

Estas necesidades y creencias experienciales básicas se reflejan parcial e indirectamente en las creencias explicitas. Por ejemplo, la mayoría de las personas opina que el mundo es injusto y solo ligeramente controlable. Sin embargo, cuando una mujer es víctima de una agresión sexual o cuando un militante de oposición a una dictadura cae en manos de la policía política, por ejemplo, aun las personas con opiniones favorables a la víctima, frecuentemente creen que la persona hizo algo que provocó su desgracia. En el caso de la detención por motivos políticos en la dictadura de Pinochet en Chile, la mayoría de los militantes ilegales seguían pensando que eran los otros (y no ellos) los que podían caer en manos de la policía y que los que habían caído en manos de esta y estaban siendo torturados o asesinados, habían cometido errores de seguridad o habían sido descuidados.

Las creencias básicas están profundamente ancladas en las emociones e implican una visión positiva de la capacidad personal de controlar el mundo y de evitar los fracasos. Esto llevaría a pensar que los que fracasan han hecho algo mal y, ya que podemos controlar nuestras acciones y el mundo es predecible, a pensar que, si uno no repite esos errores, tendrá éxito. Finalmente, estas creencias no son totalmente inmunes a la realidad ya que hechos vitales traumáticos o extremos, que movilizan afectivamente a la persona, tendrían el poder de modificar estas creencias y, en consecuencia, cambiar la conducta. Por ejemplo, en el caso referido con anterioridad, la represión política llevó a muchos oponentes a asumir que la actividad ilegal estaba orientada al fracaso y a modificar sus creencias y su conducta.

La experiencia clínica de Janoff-Bulman con personas víctimas de hechos traumáticos, la llevó a desarrollar una teoría sobre las creencias básicas (Janoff-Bulman, 1992). Esta teoría busca explicar por qué las personas necesitaríamos de estas creencias o asunciones fundamentales, postulando cómo están compuestas, los tipos de eventos que podrían cambiar estas creencias y por qué ocurrirían estos cambios. Su modelo propone tres grandes grupos de creencias: la benevolencia del mundo y de la gente o los otros, la naturaleza significativa y con sentido del mundo, y la valía del sí-mismo o un yo digno de respeto. En la Tabla 1 se observan, de forma esquemática, los tres componentes que caracterizan las creencias básicas positivas del Yo, del mundo y de los otros. Cada una tiene tres componentes, evaluativo, cognitivo e instrumental, que reúnen los elementos básicos subyacentes también a los valores individuales y culturales que explicarían su rol fundamental en el bienestar y la felicidad de las personas. Cada una de estas áreas será explicada con mayor detalle a continuación.

TABLA 1. TRES COMPONENTES QUE CARACTERIZAN LAS CREENCIAS BÁSICAS POSITIVAS DEL MUNDO, DEL YO Y DE LOS OTROS

	COMPONENTES		
	BUENO (evaluativo)	CON SENTIDO (cognitivo)	EFICAZ (instrumental)
MUNDO	El mundo es bueno; El mundo es un lugar agradable; En el mundo hay más bien que mal; El mundo es hermoso.	El mundo tiene sentido; La vida es digna de ser vivida; El mundo es justo; En la vida recoges lo que siembras.	El mundo funciona como un reloj; La evolución avanza hacia una meta; La naturaleza es sabia.
MUNDO SOCIAL	El hombre es bueno por naturaleza; En el hombre hay más cosas dignas de admiración que de desprecio; La sociedad es buena.	La vida social tiene un sentido; Los demás se portan contigo como tú te portas con ellos; La historia hace justicia.	La sociedad cumple bien su función; La sociedad avanza, mejora; La historia refleja el progreso de la humanidad.
YO	Me considero una buena	Mi vida está llena de sen-	Confío en mi propia ca-

persona; Estoy satisfecho de mí mismo.	tido; Soy una persona con principios; Soy una persona afortunada.	pacidad; Sé conseguir lo que me propongo.

Nota. Cuadro reproducido de D. Páez, M. A. Bilbao y F. Javaloy, 2008.

DIMENSIONES DE LAS CREENCIAS BÁSICAS

Un primer conjunto de asunciones básicas se refieren a la ***Benevolencia*** del mundo e incluye: a) las creencias sobre el carácter benevolente del mundo en general y de los hechos que en él ocurren en particular y b) las creencias sobre un mundo social benevolente y los otros en quienes confiar.

Estas creencias suponen que ocurren más cosas positivas que negativas en la vida. Esta afirmación es coherente con el optimismo ilusorio y la ilusión de invulnerabilidad: las personas nos sentimos relativamente invulnerables y tendemos a predecir un futuro positivo, en el que tenemos menos probabilidades que la gente en general de sufrir desgracias y más probabilidades de que nos ocurran hechos positivos. Estas creencias son más fuertes en relación a hechos infrecuentes, y entre la gente que ha experimentado más hechos positivos que negativos y que creen que los hechos negativos son controlables (Weinstein, 1980, 2003).

Por otro lado, implícitamente tendemos a creer que los demás, en general, son personas bondadosas y buenas, y a la vez nos sentimos integrados socialmente con ellas (como miembros importantes de grupos, y siendo personas que aportamos a nuestra sociedad o comunidad) (Keyes y López, 2005). Sin embargo, las investigaciones sobre creencias explícitas acerca de la confianza en los otros en general muestran una visión más crítica: tienen una media de 28% en una muestra de 81 naciones del mundo, variando entre el 10% en países africanos y Portugal al 60% o más en Escandinavia, Holanda e Irán (Inglehart, Basañez, Diéz-Medrano, Halman y Luijkx, 2004).

Un segundo conjunto de creencias hacen referencia al ***Sentido del mundo***, en el que se diferencian las creencias acerca del mundo como algo controlable, en el que las cosas no suceden por azar, y en el que, además, prima la justicia (Janoff-Bulman, 1992). Es decir, las personas creemos que el mundo tiene sentido y propósito, que existe un orden y cierta predictibilidad que nos permite comprenderlo y manejar la incertidumbre ante las novedades e incongruencias. De este modo, creemos que las cosas no ocurren por azar y que las personas recibimos o nos ocurre lo que nos merecemos (así como que la gente merece lo que recibe «algo habrá hecho para merecer esto»).

Janoff-Bulman va a diferenciar las creencias sobre el mundo en las siguientes dimensiones:

a) Las creencias en el **control** del mundo, que este es controlable. Varios estudios han confirmando que las personas con un buen estado de ánimo tienden a sobrevalorar su capacidad de control. La expectativa generalizada de control se asocia al ajuste emocional en general y en diferentes culturas.
b) Las creencias sobre el **azar**, que el mundo es predecible, tiene un orden lógico por lo que las cosas no ocurren por azar. Esto se relaciona con la siguiente dimensión, ya que si el mundo es predecible y lógico, seguramente se deba al «orden de las cosas» determinado por una especie de justicia universal.
c) Las creencias sobre la **justicia** o que las personas reciben lo que se merecen, y merecen lo que les ocurre, es decir; que lo que les ocurre es justo. Los estudios sobre creencias en el mundo justo han mostrado que las personas que observan a alguien que sufre un hecho negativo, aun sin haberlo provocado, tienden a minimizar su sufrimiento o a atribuirle a este la responsabilidad de lo ocurrido (Lerner y Goldberg, 1999; Dalbert, 1999). Esto ocurre si: a) la persona no puede reparar lo ocurrido, b) no puede alejarse de la situación y c) no se identifica con la víctima ni cree que va sufrir su misma suerte (Hafer y Bègue, 2005). Por otro lado, las personas creemos que nuestro mundo personal es más justo que el de la gente en general (Dalbert, 1999, véase el capítulo de Garaigordobil et al. en este libro).

Finalmente, existe un conjunto de creencias sobre uno mismo o un ***Yo digno de respeto***, que incluye las creencias positivas sobre nosotros mismos, sobre la eficacia o el control que tenemos tanto de nosotros mismos como del entorno, nuestra motivación vital y nuestra fortuna en la vida.

Estas creencias se ven reforzadas por el hecho que las personas sobre-recordamos los hechos referidos a nosotros mismas, recordando más los sucesos positivos y tendemos a atribuir nuestros éxitos a causas internas, mientras que los fracasos se deben a causas externas (Janoff-Bulman, 1992; Corsini, 2004; Weinstein, 2003). Como dijimos anteriormente, los estudios indican que las personas tendemos a creer que es *menos* probable que algo negativo nos ocurra a nosotros y *más* probable que nos ocurran cosas positivas comparados con las demás (Weinstein, 1980). Este sesgo optimista se asocia a todas las creencias básicas, particularmente a las del Yo positivo, ya que nos permite reforzar la confianza en nuestra eficacia.

Se pueden diferenciar en las creencias sobre el Yo digno, las siguientes dimensiones:

a) Las creencias positivas sobre el Yo o **Autoestima**: la mayoría de las personas tienden a tener alta autoestima y las personas de menor autoestima tienen una visión menos positiva, pero positiva a fin de cuentas (Corsini, 2004).

b) Las creencias sobre la auto-eficacia o el **control** del Yo o la capacidad de la persona de controlar el mundo. En general, las personas también tienden a tener una imagen positiva de sí, de su pasado y de su futuro. Por ejemplo, el 90% de las personas creen ser mejores estudiantes, profesores o conductores que la media (Myers, 1995). Creen que, respecto al nivel de capacidades y habilidades, están entre las más capaces (fenómeno de falsa unicidad) y creen que son capaces de controlar el mundo (ilusión de control) mejor que la mayoría (Sánchez, Rubio, Páez y Blanco, 1998).
c) Las creencias en la **suerte personal**. En esta dimensión se integra también la creencia en que uno tiene buena suerte —que le va bien, pero, debido al azar (Janoff-Bulman, 1992). Corsini agrega que esta imagen positiva y de control del Yo también incluye una imagen del Yo motivado y con metas, con un propósito o motivado a actuar (Corsini, 2004).

EL IMPACTO DE LOS HECHOS TRAUMÁTICOS Y EPISODIOS EMOCIONALES SOBRE LAS CREENCIAS BÁSICAS

Las más recientes aproximaciones desde las que la psicología ha abordado el estudio de las experiencias traumáticas (Brewin y Holmes, 2003; Cahill y Foa, 2007) han optado claramente por asociar el trauma fundamentalmente a la cognición.

Las creencias básicas pueden ser alteradas y cuestionadas por hechos traumáticos. Se ha postulado que los sucesos traumáticos, como los actos de violencia colectiva, cuestionarían profundamente ciertos criterios centrales de nuestro bienestar, asociados a su vez a las creencias básicas positivas sobre el mundo, el mundo social y el yo (Blanco y Díaz, 2004). Según esto:

1. Los traumas colectivos rompen los lazos de relación entre el individuo y la comunidad y cuestionan el criterio de bienestar de integración social, de sentirse parte de la comunidad, al generar sensación de exclusión, soledad existencial. Las creencias de inclusión social se ven cuestionadas.
2. Los traumas rompen las creencias en la bondad de la gente y rompen la confianza en la gente. Este quiebre de la aceptación social o actitud positiva y de aceptación de los otros se asocia al cuestionamiento de las creencias implícitas de la benevolencia del mundo social.
3. Una acción de violencia colectiva o hecho traumático hace que disminuya el valor que nos otorgamos, que nos percatemos de que el mundo puede seguir sin nosotros y que nos ignora. Esto se asocia a la disminución de la sensación de que lo que hacemos es valorado por la comunidad y, por ende, de nuestra motivación. Más aún cuando los hechos generan estigma moral o social.

4. Los destrozos materiales, de proyectos y la puesta en relieve de insuficiencias institucionales, se ven acompañados por el cuestionamiento del progreso social, del criterio de bienestar de actualización social, del cambio y evolución positiva de la sociedad. Ambos procesos parecen estar asociados al quiebre de las creencias en el sentido del mundo y en un yo motivado y con futuro —el mundo mejora y yo con él.
5. Los traumas y violencia colectiva provocan la sensación que no se sabe hacia donde va el mundo, se es incapaz de entenderlo, predecirlo y controlarlo. Esto quiebra la coherencia social, el sentido y predictibilidad del mundo social. Este déficit con respecto a la comprensión y predicción del mundo se asocia, por un lado, al quiebre de las creencias de sentido, orden, no azar y controlabilidad del mundo en general, y por otro, al quiebre de las creencias de sentido personal, es decir, del auto-control, el control y no azar del mundo (Janoff-Bulman, 1992; Corsini, 2004).

Las creencias básicas, por lo tanto, pueden ser alteradas y cuestionadas por hechos traumáticos, como lo han demostrado numerosos estudios (Janoff-Bulman, 1989, 1992, 1999; Harris y Valentiner, 2002; Corsini, 2004; Cabrera, 2004; Bilbao 2008, entre otros). Quienes se enfrentan con sucesos traumáticos, en comparación con personas que no los han vivido, pueden tener una visión menos benevolente del mundo y mayor desconfianza hacia los demás, así como desarrollar una imagen de sí menos positiva y creer menos que el mundo tiene sentido y propósito.

Ahora bien, se ha visto que este tipo de impacto es limitado y, además, ni todos los sucesos vitales modifican las creencias ni cuando lo hacen, este efecto es total; es decir, afectaría solo a algunas de estas creencias básicas. Además, cuando se produce un acontecimiento traumático y/o estresante, su impacto produce diferencias de grado y no extremas en las creencias de afectados y no afectados. La experiencia de los hechos traumáticos y estresantes modula estas creencias en un sentido menos positivo y no los transforma en totalmente negativo. En el estudio realizado con estudiantes por Janoff- Bulman (1989), solo cuatro de seis hechos tuvieron algún efecto y estos alteraron negativamente algunas de las creencias, pero no todas. La falta de impacto en las creencias se explicó por el carácter abstracto y la fiabilidad limitada de la escala de Janoff-Bulman. Sin embargo, se han encontrado resultados similares de impacto limitado con una escala más experiencial como la de Caitlin y Epstein, donde solo la mitad de los hechos tuvieron un efecto y siempre sobre una parte de las creencias, no sobre todas (Corsini, 2004).

Lo mismo ocurre en el ámbito de la salud; es decir, no todas las personas que experimentan hechos traumáticos presentan diagnósticos de estrés post-traumático (en adelante TEPT). Los estudios muestran que, aunque la mayoría de la gente en Estados Unidos ha vivido a lo largo de su vida un hecho traumático de cualquier tipo (un 60% a lo largo de su vida y un 21% durante el último año), solo entre el 1% y el 8% presenta

un conjunto de respuestas al trauma suficientemente fuerte como para recibir el diagnóstico de TEPT y, en general, la población cuenta con una visión positiva del yo (por ejemplo, un 85% según criterios de bienestar subjetivo), del mundo y de los otros, lo que nos hace suponer que solo una minoría verá alteradas sus creencias por los hechos traumáticos (Pérez-Sales, 2007).

El estudio de Foa, Ehlers, Clark, Tolin y Osrillo (1999), que comparó a víctimas de hechos traumáticos con TEPT y sin TEPT con un grupo control[1], encontró que las personas afectadas y con TEPT tenían una visión media de la benevolencia del mundo (*M*= 3,4) frente a las personas afectadas sin TEPT y no afectadas que creían ligeramente en la benevolencia del mundo (ambas *M*= 4,5). Las personas traumatizadas y con TEPT creían ligeramente tener buena suerte (*M*= 3,75) frente a ser un poco más afortunadas las personas afectadas sin TEPT y el grupo control (ambas *M*= 4,25). Las personas con TEPT creían ser ligeramente capaces de controlar personalmente el mundo (*M*= 4,25) frente a valorar un poco mejor su capacidad de control las del grupo de afectados sin TEPT y las del grupo control (*M*= 4,75). Además, en general las personas percibían al mundo en general como injusto sin diferencias entre grupos. Aunque se percibía al mundo como controlable y ligeramente azaroso, tampoco había diferencias entre grupos. Es decir, las personas que habían vivido hechos traumáticos pero que no habían desarrollado un síndrome clínico no diferían en las creencias de un grupo control no traumatizado (Foa et al., 1999).

Un estudio muy similar y empleando los mismos instrumentos fue realizado por Blanco y colaboradores (en revisión) en población española general y víctimas directas de los atentados terroristas del 11-M. Tal y como muestra la Tabla 2, las víctimas del 11-M presentaron un mayor número de cogniciones negativas sobre el yo y sobre el mundo que el grupo control.

TABLA 2. MEDIAS DE LA POBLACIÓN GENERAL ESPAÑOLA Y DE LAS VÍCTIMAS DEL 11-M EN EL INVENTARIO DE COGNICIONES POSTRAUMÁTICAS.

Muestra	España Población General				España Víctimas del 11-Marzo			
Escalas	Media	DT	Mín.	Máx.	Media	DT	Mín.	Máx.
Puntuación Total	2,68	,96	1	6,87	4,04	,86	1,77	5,68
Esc. Cogn. Neg. sobre el Yo	1,97	,88	1	6,76	4,04	1,29	1,43	6,24
Esc. Cogn. Neg. sobre el Mundo	3,34	1,38	1	7	4,87	,99	2,00	6,57
Escala de Autoculpa	2,71	1,23	1	7	3,22	1,09	1,80	6,20

Nota: Las puntuaciones de las escalas están comprendidas entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 6 (Totalmente de acuerdo). Mayores puntuaciones indican cogniciones más negativas.

[1] Usando la Post-traumatic Cognitions Inventory (PCI), con una escala tipo *Likert* de 1 a 6, con media teórica 3,5 y en la que 6 era una visión muy positiva de crecimiento (Foa et al., 1999).

En ambos estudios se constató que el grupo de personas traumatizadas que no había desarrollado un síndrome no difería en las creencias de un grupo control no traumatizado (Foa et al., 1999; Blanco et al., en revisión).

El efecto de socavar las creencias básicas se produce más particularmente en las personas que muestran mayor alteración afectiva. Solo las personas que han vivido hechos traumáticos y que han desarrollado fuertes reacciones al estrés —mostrando sintomatología psicológica como por ejemplo, las diagnosticadas de TEPT—, tienen una visión de menor benevolencia del mundo («el mundo es un lugar peligroso donde no hay ningún lugar seguro»), desconfían más de los otros y tienen una imagen de sí menos competente.

Por otro lado, conjuntamente con las características de los hechos, hay que considerar cuál es la probabilidad de que estos ocurran. Como recoge Corsini (2004) en referencia a los estudios citados, los hechos que mayor impacto tuvieron fueron aquellos más negativos y menos frecuentes en general (abuso sexual, ser víctima de un crimen violento y rechazo interpersonal íntimo). Es más, estudios sobre TEPT han señalado que ser víctima de una agresión sexual es el más patogénico de los traumas (Norris, Murphy, Baker y Perilla, 2003), lo que se puede constatar también respecto de las creencias básicas, al ser uno de los hechos que más negativamente suele impactar en el conjunto de estas creencias. Así lo muestra el estudio de Bilbao (2008), donde se describen las respuestas de las personas que eligieron el haber vivido una, señalaron la agresión sexual como el hecho más impactante de su vida. Las creencias que más intensamente se vieron afectadas[2] fueron las referidas a la confianza en sí mismos (*M*= 6,2), la confianza en los otros (*M*= 6,0), y la cercanía con la gente (*M*= 5,25), seguidas de la pérdida de sentido de la vida (*M*= 5,0), el sentimiento de desmoralización (*M*= 4,5) y la confianza en la vida (*M*= 4,2). Reforzando este impacto negativo esta experiencia no aumentó la creencia en la capacidad y motivación personal (*M*= 1,5 y *M*= 1,25 respectivamente), ni en la visión positiva de los otros ni en la capacidad del reparto social (*M*= 1,0 y *M*= 2,0, respectivamente) o en una visión del mundo más optimista (*M*= 1,5).

Por último, si la mayoría informa de efectos negativos provocados por los traumas o la violencia colectiva, un porcentaje importante infiere aspectos positivos, obviamente no de la experiencia sino de su reacción personal y de los otros. Así, algunas personas valoran más la vida y cambian sus prioridades, se sienten fortalecidas por haber

[2] Escala IBQ de Corsini, donde 1 = completamente falso y 7 = completamente verdadero; media teórica 4.

podido enfrentar y salir adelante, valoran el apoyo social recibido y muestran mayor empatía y capacidad a su vez de dar apoyo (Bilbao, 2008). Finalmente, algunas personas ven fortalecidas su fe religiosa o ideológica al superar el hechos traumático (Affleck y Tennen, 1996).

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA COLECTIVA SOBRE LAS CREENCIAS BÁSICAS

> *«... el denso clima de miedo y desconfianza creado por la conducta opresiva de los actores armados contra la población indefensa. Ese temor aún es un obstáculo para la recuperación de las comunidades perjudicadas... El miedo así suscitado (por la acción de Sendero Luminoso y de las FFAA) dio lugar a una aguda sensación de vulnerabilidad. Cualquiera podía ser víctima...»*
>
> (CVR, 2003, Pág.354-5).

Los estudios en diversos países con contextos de violencia colectiva, particularmente la violencia política, han mostrado múltiples efectos en las creencias básicas de estas comunidades. A continuación revisaremos algunos de estos estudios, viendo las similitudes del impacto de la violencia en dichas creencias en países de Europa (Irlanda, Alemania y España), de Latinoamérica (Argentina, Chile, Guatemala, Perú), y de África (Sudáfrica y Ruanda).

Con respecto al impacto de la violencia colectiva en la CAPV, se encontró que víctimas de la violencia colectiva veían el futuro como desolador (68%) con mayor frecuencia que víctimas de hechos traumáticos como accidentes de carretera (Echeburúa et al., 1998, en Martín-Beristain y Páez, 2000). En Irlanda, en áreas de fuerte violencia colectiva, la desesperanza y la visión negativa de los otros era mayor: el 83% sentían que nadie les podía ayudar, así como el 40% informó que no obtuvo apoyo cuando lo buscó. Estos porcentajes eran solo del 4-12% y 29% en áreas de menor violencia (Informe *Cost of Troubles*, en Martín-Beristain y Páez, 2000).

Un estudio de la CAPV[3] (Iraurgui, Ballesteros, Laritzgoitia, Izarzugazaga y Markez, 2008), usando la escala IBQ, comparó las medias de personas afectadas por la exposición a la violencia general y aquellos afectados por hechos de violencia política. Los resultados mostraron que los afectados por esta última manifestaban un mayor acuerdo con la idea de que la experiencia había debilitado las creencias básicas (*M*= 3,4 por debajo de la media teórica de 4, frente a 3,9 en personas que evaluaban el impacto de hechos estresantes negativos no violentos). Estos resultados, en particular el debilitamiento de las creencias sobre el mundo benevolente, reflejan que el impacto de la violencia colectiva es mayor y cuestiona claramente todas las creencias básicas —con

[3] Estudio sobre la prevalencia de violencia colectiva de la población de País Vasco.

la excepción de las creencias sobre motivación y eficacia del yo (ver Tabla 3).

TABLA 3. MEDIAS DE IMPACTO EN LAS CREENCIAS BÁSICAS EN PERSONAS CON CAMBIOS DE VIDA NO VIOLENTOS, HECHOS VIOLENTOS Y VÍCTIMAS DE VIOLENCIA POLÍTICA.

	No expuestos (N=136)	Exposición Violencia General (N= 29)	Exposición Violencia Política (N= 33)	Prueba	p	Contrastes post-hoc *
Yo digno y respeto (Auto confianza)	4,07	4,07	3,50	2,81	0,068	
Aumento motivación y eficacia	2,72	2,72	2,55	1,22	0,301	
Sentido de la vida	4,63	4,63	4,03	3,25	0,045	1-3
Visión benevolente de los otros	4,43	4,43	3,37	5,95	0,005	1-3 / 2-3
Integración social	4,70	4,70	3,56	6,46	0,003	1-3 / 2-3
Visión benevolente del mundo	3,91	3,91	3,12	5,67	0,005	1-3 / 2-3

*. No exp. (1) Exp. (2) Víctima (3) 1= Debilita la creencia, 4=Neutro, 7= Fortalece la creencia

Masacre de Xaman en Guatemala y su impacto en las creencias básicas

La masacre de Xamán (1995) se enmarca en la larga historia de 36 años de guerra civil y violencia política de Guatemala (1960-1996). Esta historia está marcada por la represión, violación a los derechos humanos, historias de desplazamientos forzados y exilio. Los grupos indígenas mayas tuvieron una constante discriminación étnico-cultural y exclusión política por parte del Estado, lo que llevó a muchas de estas comunidades a desplazarse forzosamente, al exilio o la militarización. Esta masacre ocurrió en la comunidad Aurora 8 de Octubre, el día de la celebración del primer aniversario del retorno del exilio de 200 familias de tres grupos étnicos mayas. Era un día en que se celebraba la paz y la posibilidad de un futuro en condiciones mínimas de convivencia y desarrollo. El resultado fueron 11 muertos, 70 afectados directos y 150 testigos presenciales de la masacre. El juicio celebrado posteriormente (1998-1999) estuvo marcado por la impunidad, lo que agudizó los efectos negativos en los sobrevivientes.

Esto es lo que ocurrió el 5 de octubre de 1995, como lo relata uno de los jóvenes sobrevivientes: «... fueron a preguntar [a los soldados] qué tienen con la comunidad, porque nosotros tenemos miedo de ver al ejército. Los soldados se contestaron que queremos participar de la fiesta, pero la gente no aceptó las palabras de ellos porque

tienen miedo de ver sus armas. Los soldados se enojaron… y empezaron a disparar. Las gentes se asustaron y salieron corriendo y corriendo y por eso nuestros hermanos fueron muertos» (Alumno de 13 años. Cabrera, 2004. pág. 91).

TABLA 4. DIMENSIONES DE CREENCIAS Y COMPARACIÓN CON GRUPOS MAYAS.

DIMENSIONES DE CREENCIAS	DIMENSIONES GUATEMALA
Visión del mundo benevolente	• El impacto es mucho mayor ya que la muerte se produce por sorpresa, lo que la hace aún más dolorosa «*más tristeza*»
Sentido, control y justicia del mundo	• A las muertes se asocia la amenaza global sobre la propia vida y la comunidad «*se produce mucho miedo*» • No se encuentra sentido a la muerte, ni formas de dar significado o afrontar dicha muerte «*no se halla qué hacer*»
Visión benevolente del mundo y de los otros	• Se da pérdida de confianza en los demás «*ya no se confía ni en los vecinos*» • Se dan discusiones en la comunidad y organizaciones «*empieza la división y el enfrentamiento, ya no se une el pensamiento*»
Exclusión- Integración social	• Se produce más aislamiento «*casi nadie tiene qué decir para apoyar*» • Se da aislamiento, no se relacionan con otras personas o familias «*quedarse pensando solo en uno mismo*»
Visión del yo digno y de respeto	• Empeoramiento de la percepción de sí mismo «*la persona se desprecia a sí misma y piensa que ya no vale nada*» «*nos trataron peor que a los animales*»
Visión con propósito y metas del yo	• Desánimo, pasividad, pérdida de confianza en organización. • Pérdida de su autonomía y proyecto de vida «*hay personas que piensan que no queda más remedio que adaptarse, se pierde la perspectiva de futuro*»

Cabrera (2004) estudió el impacto de la masacre de Xamán, a través de grupos focales y entrevistas a víctimas y a testigos en el juicio que se celebró con motivo de la masacre. Las entrevistas y grupos focales indagaron, entre otras cosas, sobre el impacto comunitario de la masacre en las creencias básicas acerca del mundo, los otros y sí mismos. Los resultados sugieren que el clima social de miedo y amenaza refuerzan las vivencias de desamparo, los sentimientos de incertidumbre y una baja percepción de control del mundo.

Por su parte, un estudio epidemiológico sobre las poblaciones indígenas peruanas después de la guerra entre Sendero Luminoso y el Estado, encontró que un 50% de la población padecía síntomas de malestar y un 25% sufría de TEPT (Pedersen, 2002). Esto sugiere que entre un 25% y 50% pudieron ver alteradas sus creencias básicas, dado que esos impactos suelen estar asociados.

Finalmente, tanto el estudio del caso de Sudáfrica realizado por Magwaza (1999) como el de Kanyangara (2008) en Ruanda, muestran el devastador efecto de la violencia colectiva en toda la comunidad, incluyendo las víctimas y los víctimarios.

EL IMPACTO EN LAS CREENCIAS EN LA BENEVOLENCIA DEL MUNDO Y DEL MUNDO SOCIAL

En las dimensiones relativas a la creencia en el mundo benevolente y la confianza en los demás, los estudios concuerdan con que la exposición directa a la violencia genera una visión negativa del mundo.

En Latinoamérica, un caso emblemático de violencia política es la masacre de Xamán en Guatemala (ver recuadro). Cabrera (2004) analizó el impacto de la masacre a través de grupos focales y entrevistas a familiares de personas asesinadas o heridas (48%) y testigos en el juicio (52%) que se celebró con motivo de la masacre. En las entrevistas las personas indicaban su grado de acuerdo (1=nada- 2= poco, y 3= mucho) con afirmaciones que operacionalizaban —en frases coloquiales indígenas— las creencias básicas acerca del mundo, los otros y sí mismos. En la tabla 4 presentamos las dimensiones de creencias básicas sobre el mundo y su comparación con el contenido de los grupos focales de las comunidades víctimas de masacres en Guatemala que formaron parte del estudio, que apuntan a la validez transcultural de estas facetas de visión del mundo social y del yo.

Los afectados de la masacre Xamán muestran una mayor percepción de malevolencia del mundo social y perciben que el mundo es menos controlable («nunca sabemos qué nos va a pasar»). Los afectados directos en la masacre estaban significativamente más de acuerdo con la existencia de gentes dispuestas a hacerles daño (M= 2,5) frente a los afectados indirectos (M= 1,98). Las personas afectadas directamente en la masacre estaban significativamente más de acuerdo con la frase relacionada con la falta de predicción y control «nunca sabemos lo que va a pasar» que los afectados indirectos (M= 2,5 y 1,9, respectivamente).

Pérez-Sales, Bacic y Durán. (1998) en su estudio caso-control sobre las consecuencias psicosociales de la detención-desaparición por motivos políticos de personas de etnia Mapuche y No-Mapuche (*wingka*) en la Araucanía chilena, encontraron que un 75% y un 49% en el momento de la represión (1973-77), y un 34% y 29% dos décadas después, de los chilenos e indígenas mapuches encuestados pensaban que «casi todos nos dieron o nos dan la espalda». Coherentemente con estos datos, un 60% y 50% en el momento de la represión (1973-77) y un 25% y 18% en las dos décadas posteriores,

pensaban que no había nadie en quien confiar.

Por su parte, en los testimonios de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) de Perú, pueden encontrarse múltiples ejemplos del clima de miedo que la violencia provocó y el modo en el que sus creencias sobre la visión benevolente fueron cuestionadas, dificultando las posibilidades de reconstrucción social en las comunidades: «El miedo generalizado es un efecto de la violencia que a su vez genera otros perjuicios. Uno de los más visibles es la desconfianza entre vecinos e incluso entre parientes... Esa desconfianza es un obstáculo vivo para la reconstrucción de la vida comunal... la desconfianza afecta también la relación entre la población y las instituciones del Estado...» (CVR, 2003).

En otro contexto como el alemán, Ehlers, Maercker y Boos (2000) encontraron que un sentimiento de alienación de los otros (una percepción negativa de las relaciones con otros y el desapego hacia ellos) se asociaba a mayor severidad de síntomas de TEPT y de depresión en 81 antiguos prisioneros políticos de la República Democrática Alemana (en adelante RDA). Por su parte, en la CAV los resultados muestran que las víctimas de violencia política, en comparación con los no expuestos a esta violencia, tiene una visión significativamente más negativa del mundo social, percibiéndolo como más inestable, con un mayor clima social negativo como de enfado, miedo, ansiedad, hostilidad, tristeza y pasividad, y a la vez menos aspectos positivos como alegría y solidaridad (Iraurgi et al., 2008).

EL IMPACTO SOBRE EL SENTIDO Y JUSTICIA DEL MUNDO

En el estudio sudafricano (Magwaza, 1999), la comparación de víctimas y supervivientes con el grupo control mostró que los afectados percibían el mundo con menor sentido. Los resultados del estudio en Ruanda (Kanyangara, 2008) apuntan también en esta dirección. En términos generales, podríamos afirmar que las personas de la comunidad ruandesa resultaron fuertemente afectadas en su percepción del mundo. Tanto las víctimas como los víctimarios presentan valores en la escala de Corsini por debajo de la media teórica, mostrando creencias de malevolencia del mundo percibiendo a este como injusto y sin sentido.

En el caso de Guatemala, sin embargo, las entrevistas sugieren que la percepción de un mundo sin sentido o propósito constituía una reacción aislada en momentos de desesperación. Así, las entrevistas reafirmaron que perder el sentido del mundo, sintiéndose ausente, vacío y desorientado, no es la dinámica más frecuente (Cabrera, 2004). De esta manera, la mayoría (50%) rechazaba que después de las cosas que pasaron «ya nada es importante» y solo un 36% consideraba que el mundo no tenía significado. Junto con esto, un 73% señaló estar totalmente de acuerdo con sentir confianza y esperanza en el futuro.

Ahora bien, para aquellos que sentían haber perdido el sentido del mundo, la vida se paralizaba y la persona quedaba dando vueltas sin encontrar el camino para seguir construyendo un lugar en el mundo: «Es como una oscuridad, con la desesperación como que una ya no está viva en el mundo» señaló una víctima en las entrevistas colectivas, ilustrando este tema (Cabrera, 2004).

Una manifestación del cambio en las creencias básicas sobre el sentido y la justicia del mundo, se encuentra en el desinterés por la participación colectiva. En Chile, un 48% y 53% de los familiares de desaparecidos chilenos y mapuches, respectivamente, mostraron desengaño y rechazo a la participación política en el momento después de la represión (1973-77) y un 64% y 70% en la actualidad (1995): «No quiero más problemas, no más complicaciones, trabajar en paz». Además, un 50% y 44% respectivamente, estaban de acuerdo en la actualidad con que «es mejor no meterse en nada, siempre lo engañan a uno» (Pérez-Sales et al., 1998).

En el caso peruano, se constató también el impacto de la violencia en la inducción a la desesperanza y el descompromiso «... muchos pobladores prefirieron dejar de participar en actividades comunales y se impuso la búsqueda individual de medios de sobrevivencia» (CVR, 2003).

En el estudio de Guatemala había un fuerte consenso en la creencia en el mundo injusto (Cabrera, 2004). Una mayoría casi total (96%) estaba bastante de acuerdo con la afirmación «los ricos y militares, aunque comentan delito, no son castigados». Esto confirma la visión de que el mundo es justo para los poderosos e injusto para el resto. Las entrevistas colectivas confirman la idea de que las relaciones de poder se basan en un racismo que segrega, amparado en la inmunidad de la riqueza y de la propia violencia «Por ser nosotros naturales, las autoridades nos desprecian. Ellos poseen la riqueza y no son castigados». En los comentarios de las entrevistas individuales se cuestiona la igualdad de todos ante la ley, perdiendo la credibilidad y confianza en el Estado y sus instituciones como garantes de la misma «si un pobre comete delito siempre lo castigan todos, pero el ejército y la policía roban».

Lo mismo ocurría en Chile donde, al comparar un grupo de no mapuches e indígenas mapuches, un 76% y 56% respectivamente en el momento de la represión (1973-77) y un 66% y 51% en la actualidad (1995) de los encuestados pensaban que «en el mundo jamás va a haber justicia» (Pérez-Sales et al., 1998).

EL IMPACTO EN LAS CREENCIAS POSITIVAS SOBRE EL YO

En relación a las creencias acerca de la visión del yo digno y respetable, son múltiples los estudios que han encontrado que las víctimas de violencia o los sobrevivientes presentan una imagen menos positiva de sí mismos, con menor percepción de control de su entorno y mayor desorientación respecto a sus metas (Janoff-Bulman, 1992). El

estudio de Magwaza (1999) muestra, por ejemplo, que las víctimas directas, es decir las personas torturadas, en comparación con las víctimas indirectas o familiares de víctimas, informaban de una peor imagen de sí mismos (*M*= 48,4 frente a *M*=33,8, en este estudio a mayor puntuación peor imagen de sí mismo). A pesar de que las dos sufrieron la violencia, parece que la exposición directa reporta un mayor sufrimiento.

En el caso peruano, también se constató que la violencia provocó la pérdida del referente del apoyo social y el estigma de los sobrevivientes: «El estigma de la violencia recae sobre algunas comunidades y aunque aquello con lo que se les asocia no sea real, sí tiene efectos en la percepción de sí mismos y su sentimiento de pertenencia... Muchos ayacuchanos y ayacuchanas han sufrido marginación, discriminación, en suma, estigmatización» (CVR, 2003, pág. 207). En definitiva, la violencia cuestionó la imagen digna de sí: «... efecto dañino de la violencia, los perjuicios a la identidad personal derivado de los abusos y actos de humillación que sufrieron miles de peruanos. No somos los mismos, comentaron algunos a la CVR al relatar su vida después de la tragedia» (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004, pág. 354).

Similares son los resultados en el contexto alemán. Ehlers y colaboradores (2000) encontraron en ex-presos de la RDA que una percepción de cambio permanente negativo en sí mismos se asociaba a mayor severidad de síntomas de TEPT y de depresión. Así también, los resultados del estudio en la CAPV muestran que en la escala de soledad y en la de estigmatización las víctimas de violencia presentan niveles significativamente mayores que los no expuestos a violencia.

LA RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS BÁSICAS Y EL BIENESTAR

Todos los argumentos que hemos mencionado sugieren que el trauma afecta, mediante la alteración de las creencias básicas, a las diversas dimensiones del bienestar, y por tanto a los criterios propuestos por el Modelo del Estado Completo de Salud (Keyes. y López, 2005) tal y como presentamos en la Tabla 5.

TABLA 5. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL MODELO DEL ESTADO COMPLETO DE SALUD (KEYES Y LÓPEZ, 2005) Y CREENCIAS BÁSICAS CUESTIONADOS POR EL TRAUMA

Impacto Trauma	Criterio Diagnóstico	Descripción de los síntomas
Afectivo: emociones negativas y positivas bajas *Benevolencia mundo cuestionada*	*Hedonía:* se requiere un nivel alto en, al menos, una de las escalas de síntomas (síntomas 1 ó 2)	1. Sentirse habitualmente contento, feliz, tranquilo, satisfecho, y lleno de vida (afecto positivo durante los últimos 30 días).
Creencias valía yo, digno de respeto cuestionadas *Creencias sentido y justicia mundo* *Creencias yo con metas cuestionado* *Creencias sentido y justicia mundo* *Creencias yo con metas cuestionado* *Creencias sentido y justicia mundo* *Creencias control yo cuestionadas* *Creencias control y benevolencia mundo social cuestionadas* *Creencias valía y control del yo cuestionadas* *Creencias Benevolencia Mundo Social cuestio-*	*Funcionamiento positivo:* se requiere un nivel alto en seis o más de las escalas de síntomas (síntomas 3-13)	2. Sentirse satisfecho con la vida en general o con la mayor parte de sus ámbitos: trabajo, familia, amigos... (satisfacción con la vida). 3. Tener actitudes positivas hacia una mismo y admitirse y aceptarse tal y como uno es (autoaceptación). 4. Tener actitudes positivas hacia las otras personas conociendo y aceptando su diversidad y complejidad (aceptación social). 5. Ser capaz de desarrollar el propio potencial, tener sensación de desarrollo personal, y estar abierto a experiencias que supongan un reto (crecimiento personal). 6. Creer que la gente, los grupos sociales, y la sociedad tienen un potencial de crecimiento y que evolucionan o crecen positivamente (actualización social). 7. Proponer metas y sostener creencias que confirman la existencia de una vida llena de sentido y de objetivos (propósito en la vida). 8. Sentir que la vida de uno mismo es útil a la sociedad y que los resultados de nuestras actividades son valorados por otras personas (contribución social). 9. Tener capacidad para manejar entornos complejos, así como para elegir aquellos que puedan satisfacer necesidades (dominio del entorno). 10. Estar interesado en la sociedad y en la vida social; sentir que la sociedad y la cultura son inteligibles, lógicas, predecibles, y con sentido (coherencia social). 11. Tener opiniones propias y ser capaz de resistir la presión social (autonomía). 12. Tener relaciones afectivas francas y satisfactorias con otras personas, así como ser capaz de desarrollar empatía e intimar

nadas Creencias Benevolencia Mundo Social cuestionadas	(relaciones positivas con otras personas). 13. Poseer un sentido de pertenencia a una sociedad que mejore nuestra calidad de vida y tener el sentimiento de que nos acoge y ofrece un cierto grado de protección (integración social).

De hecho, como ya hemos comentado, el trauma afecta a las relaciones sociales, deteriora la convivencia, introduce polarización y desconfianza en la vida social, y alimenta el conflicto; en definitiva deteriora nuestras relaciones positivas con otras personas (punto 12 del Modelo del Estado Completo de Salud). Volviendo de nuevo a las propuestas de Janoff-Bulman (1992), el trauma altera el sistema de creencias acerca del mundo y de nosotros mismos que nos permite relacionarnos con el entorno, disminuye la confianza en los demás (de nuevo punto 12), el reconocimiento del valor propio (auto-aceptación: punto 3), perdemos la sensación de control sobre lo que nos sucede (dominio del Entorno: punto 9). Las creencias que nos permiten dar coherencia, orden y estabilidad al mundo que nos rodea quedan afectadas como consecuencia del terror (coherencia social: punto 10). Existe un orden y una estabilidad que, entre otras cosas, se cuestionan como consecuencia del terror, convirtiendo el contexto en «amenazador y traumatizante, con gran potencial destructivo» (Lira, Becker y Castillo, 1990), pudiendo transformar las relaciones interpersonales en un campo de amenazas, desconfianza y temor (relaciones positivas con otras personas: punto 12) que afecta a la confianza en los demás (aceptación social: punto 4).

Los traumas afectan también los lazos de relación entre la persona y su comunidad, el sentido de pertenencia y, por tanto, la integración social (punto 13). Este planteamiento nos remite de nuevo a Durkheim. La afiliación, el sentimiento de pertenencia, la búsqueda de una identidad social positiva, no son sino la concreción de una misma realidad, la del apego social. El trauma no permite satisfacer esta necesidad psicológica, conduciendo a una soledad de efectos psicológica y socialmente devastadores.

La realidad que envuelve a las personas que han sufrido el trauma, provoca que, tras la ruptura causada en sus creencias fundamentales, la confianza en la sociedad, en sus instituciones, se rompa. Se extiende una falta de confianza en el cambio y en el progreso social, la actualización social (punto 6) queda también afectada: el mundo resulta impredecible, y nada bueno aguarda en el futuro. Al final esa misma realidad social puede escapar al control de las personas que han sufrido un trauma y resultar incomprensible, desaparecer cualquier intento por hacer predicciones respecto al futuro y destruir la coherencia social.

Los resultados del estudio realizado con población general española y con víctimas directas de los atentados terroristas del 11 de marzo que se ha descrito, confirman que el hecho traumático colectivo impactó la afectividad, socavó la visión positiva del yo,

del mundo y del mundo social, como se manifiesta en la baja afectividad positiva, baja autoestima, escaso control del medio, la insatisfacción vital, la percepción de bajo propósito y crecimiento personal, así como bajas relaciones positivas con otros. Un posible mecanismo por el cual los traumas afectan al bienestar es la ruptura de una serie de creencias básicas para el funcionamiento psicológico de los sujetos produciendo cogniciones negativas que afectan a la evaluación que las personas realizan sobre sí mismas y sobre el mundo que les rodea.

MANTENIMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN DE LAS CREENCIAS BÁSICAS

> *Cuando asesinaron a mi hija Alejandra... todo se hizo oscuro, el mundo era muy gris, muy gris, yo sentía que se acababa la vida, que la vida ya no tenía más sentido para mi (...). Pero Lucía... ¡Ay, cuando recuperamos a mi nieta! Ahí sí vi la luz nuevamente, otra vez la vida volvió a tener sentido*.
>
> (Madre de asesinada política argentina. Los militares se apropiaron de su nieta, que fue recuperada tres meses después del asesinato de su mamá).
>
> (Argentina. Arnoso, 2009).

Anteriormente hemos revisado el efecto nocivo de la violencia colectiva en las creencias básicas en distintos contextos culturales. A pesar de este impacto en el ámbito de las creencias, se ha constatado que estas tienden a mantenerse a pesar de la adversidad. Es más, en algunos casos las personas o los colectivos que han sufrido la violencia pueden incluso salir fortalecidos de estas experiencias a través de una resignificación de los sucesos y la reconstrucción de sus creencias.

Ante un mundo en el que parece predominar la inseguridad y la maldad, resulta básico poder contraponer experiencias de reconstrucción a partir de vivencias positivas (lo que podríamos denominar vivencias *resignificantes*). Estas ayudarían a que se vuelvan a equilibrar los platos de la balanza, entre un pasado inseguro, caótico y con personas dañinas y egoístas, y un presente seguro, predecible y con personas solidarias y en quienes confiar.

Las experiencias resignificantes no tienen que ser necesariamente grandes cuestiones, sino que pueden ser experiencias ordinarias (Pérez-Sales, 2007). Por ejemplo, pese a que en muchas ocasiones las heridas producidas en los sistemas de referencia de la persona son irreversibles, cada vez que un superviviente se siente fortalecido, con capacidad de control y de manejo sobre las dificultades de su vida; cada vez que puede reírse y disfrutar de algo abiertamente; cada vez que se preocupa o cuida a otro ser humano; cada vez que encuentra una voz para expresarse; hay una cierta sensación de victoria y de avance sobre el impacto de lo traumático.

En otras ocasiones la vivencia resignificante puede tratarse de experiencias o ac-

ciones específicas: comprometerse en acciones de reparación a nivel individual o comunitario; participar en grupos de apoyo mutuo; buscar grupos de referencia con alto sentido ético o fuerte componente de compromiso; aportar su testimonio y/o realizar denuncias públicas o políticas del daño; etc.

Esta reconstrucción a largo plazo se evidencia en el siguiente estudio realizado en Argentina. En una muestra de 43 familiares de personas detenidas-desaparecidas y expresas argentinas (30 mujeres, 13 hombres y media de edad de 55 años), se realizaron entrevistas en las que se les preguntó, adaptando el instrumento de Corsini (2004)[4], en qué medida la experiencia había afectado a sus creencias más de dos décadas después de que los hechos tuvieran lugar. Los resultados muestran que la media opinaba que la desaparición o la detención y tortura no habían reducido la confianza en sí mismos (M= 2,09), o en la vida (M= 1,62), o que no habían hecho que la vida dejara de tener sentido (M= 1,62). Sí aparece, en cambio, que en promedio la experiencia les hizo perder la confianza en los otros (M= 2,5) y sentirse más distantes de la gente (M= 2,6). Estas creencias resultaban ser más cuestionadas por el grupo de familiares (M= 3,08 y M= 3,13) que por el grupo de sobrevivientes (M= 1,85 y M= 2,15).

Además del impacto de la pérdida, quizás esto se explique porque los sobrevivientes vivieron el periodo de la represión mayoritariamente en cárceles donde pudieron vivenciar fuertes experiencias de cohesión intragrupal y solidaridad (Arnoso, 2009). De las entrevistas individuales se extrae que, mientras los familiares tuvieron que enfrentarse con vecinos que cambiaban de acera y les negaban el saludo y el apoyo, los sobrevivientes, pudieron dar sentido a esa exclusión social desde la noción de peligro que ellos sabían que representaba el contacto, teniendo una mirada política de la situación y el contexto y una postura más comprensiva que los familiares con respecto a la actitud de los vecinos y amistades.

Hay que tener en cuenta que estas evaluaciones se hicieron después de más de 25 años de los episodios de violencia colectiva que vivió Argentina y, probablemente, la distancia y la recuperación psicosocial de los afectados han atenuado la evaluación del impacto. La posibilidad de dar sentido a lo vivido a través del compartir social o comunicación con los otros iguales, la actividad más o menos intensa en torno a las agrupaciones de afectados, la vivencia de experiencias positivas posteriores al hecho a lo largo de las siguientes décadas, así como el contexto actual en el que muchos de los represores están siendo juzgados penalmente, son algunos de los motivos expresados por sus protagonistas en relación a la recuperación psicosocial y la reconstrucción de las creencias en torno a la justicia. Además, entre las personas que han reforzado sus creencias políticas, existe una convicción profunda en no proporcionar a los militares una imagen de «quebrados» por lo que les hicieron, prefiriendo ofrecer una visión positiva como modo de atestiguar que «no nos vencieron» (Arnoso, 2009).

Ante la enorme resistencia de las creencias básicas a ser modificadas por hechos

[4] En una escala tipo *Likert* de rango 1= completamente falso a 5= completamente verdadero.

negativos y a la capacidad de las personas para reconstruirlas, se han planteado varias explicaciones, que examinamos a continuación.

Primero, las personas tienden a diferenciar su mundo y su experiencia personal del general. Las personas evalúan su vida mejor que la situación de la sociedad en la que viven y creen que su mundo personal es más justo que el mundo en general. Igualmente, tienden a percibir que ellas tienen un control más interno de los hechos que la persona media (Dalbert, 1999; Calhoun y Tedeschi, 1998; Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

Segundo, las personas tienden a defenderse cognitivamente de la información que cuestiona sus creencias positivas: minimizan el sufrimiento de otro, le atribuyen la responsabilidad y lo ven como muy diferente de uno mismo. O creen en la justicia en última instancia: si el culpable no recibe su merecido ahora, lo recibirá a largo plazo (Hafer y Bègue, 2005).

Tercero, cuando algo les afecta directamente, si no es muy impactante, tienden a reevaluarlo positivamente. Por ejemplo, la relación entre auto-estima e indicadores de rendimiento es media-baja, sugiriendo que las personas se basan muy parcialmente en su actuación «real» para valorarse. Por otro lado, las personas tienden a diferenciar entre lo que le ocurre a su grupo de referencia (por ejemplo: «sí, las mujeres o los negros son discriminados») de su experiencia personal («no, yo no he sido discriminado»).

También tienden a explicar lo negativo por causas externas e inestables, alejando de sí la responsabilidad de los fracasos, y a atribuir los éxitos a causas internas y estables, responsabilizándose de lo positivo y aumentando su sensación de eficacia y control.

Por último, a medio y largo plazo, las personas mayoritariamente tienden a reconstruir positivamente lo ocurrido, o al menos a enfatizar los aspectos positivos y rescatar los beneficios de las experiencias para sí, sus relaciones con otros y su visión del mundo. Es más, las personas que tienen recuerdos «intactos» no reconstruidos o no enfatizan lo positivo al recordar y narrar lo ocurrido, tienden a sufrir más síntomas y síndromes psicopatológicos (Fairbank, Hansen y Fitterling., 1999). Hay que destacar también que la memoria a largo plazo enfatiza el recuerdo de lo positivo —aunque lo negativo tiene más impacto a corto plazo en las creencias y se asocia a más búsqueda de significado, los hechos positivos tienen un impacto más estable a largo plazo y se mantienen más en memoria.

En síntesis, las creencias positivas pueden mantenerse diferenciando el mundo personal del general, justificando y racionalizando la ocurrencia de hechos negativos, reevaluando y minimizando cuando le ocurren a uno, o explicándolos de una forma que enaltece al yo, re-elaborando los aspectos positivos de la reacción y vivencia emocional, así como reforzando su compromiso con creencias culturales cuando hay amenaza al sentido del mundo.

CONCLUSIONES

En relación con el impacto en las creencias de episodios de violencia colectiva (ya sean masacres o periodos de violencia prolongados en el tiempo), los datos apuntan hacia un mayor impacto que ante otro tipo de acontecimientos (como hechos negativos cotidianos o violencia en general, entre otros). Tanto en los estudios cuantitativos como los cualitativos, aparece una fuerte afectación en las creencias sobre la pérdida de control del mundo («nunca sabemos lo que nos va a pasar») y las de integración social y el mundo social benevolente («no había nadie en quien confiar»), sobre todo cuando se ha tenido una exposición directa a la violencia y la experiencia no ha podido ser acompañada de procesos colectivos de organización y resistencia.

Respecto al cuestionamiento de las creencias, las investigaciones muestran que pasados los años —y pese a experiencias frustrantes y, desde luego, cuando se da en un marco relativamente menos negativo—, se reconstruyen las creencias básicas, en particular acerca de la benevolencia y sentido del mundo en general, mientras que la creencia sobre la justicia del mundo no sufre el mismo proceso. La gente cree que el mundo en general es injusto y la experiencia del trauma incrementa aún más esta opinión.

Los estudios sugieren que la desesperanza o pérdida de motivación inducida por la represión y el clima de miedo y tristeza se mantienen a largo plazo, y que se necesitan políticas activas de reconocimiento social a las víctimas que ayuden a mejorar su situación y el clima social, así como un compromiso activo en la lucha contra la impunidad. Un estudio confirmó que participar activamente como testigos en un juicio ayudaba a reforzar las creencias positivas sobre el mundo. Así, la lucha judicial, aún en condiciones negativas, tiene un efecto positivo y los participantes en juicios por violación de Derechos Humanos tenían una visión menos negativa del mundo, percibían la relación con los otros miembros de la comunidad más cohesiva y valoraban positivamente la lucha colectiva, en comparación con personas afectadas por la violencia colectiva que no habían participado (Cabrera, 2004).

Finalmente, se describe en este trabajo algunos de los procesos psicológicos y psicosociales que colaboran en el mantenimiento, pero también en la reconstrucción de estas creencias a pesar de la adversidad. Lo que muestran los estudios es que las experiencias resignificantes, el paso del tiempo, las nuevas experiencias positivas en la trayectoria vital, el compartir social entre quienes han confrontado vivencias parecidas, la búsqueda de sentido a la experiencia, los contextos sociopolíticos favorables que enfrentan la impunidad así como la búsqueda de identidades colectivas de dignidad y lucha, posibilitan la recuperación del sistema de creencias.

ANEXOS

Escala WAS de creencias básicas sobre el yo y el mundo de Janoff-Bulman

Esta escala mide las creencias básicas sobre el mundo en general, el mundo social y la propia persona, las cuales son subyacentes a un buen ajuste psicológico. Este instrumento, creado por Janoff-Bulman (1989), cuenta con 32 ítems medidos en escala tipo Likert que puntúan entre 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), con los cuales se busca captar las tres dimensiones centrales de las creencias básicas: a) valía personal (VP), la cual evalúa en tres subescalas la auto percepción global de la persona, su percepción de dominio del entorno y la importancia que le asigna a la suerte en su vida; b) mundo con sentido (MS), que evalúa la creencia acerca de cómo se distribuyen los eventos de la vida y su significado, medido en tres subescalas sobre la percepción de justicia en el mundo, la controlabiliad de este y la importancia del azar en los eventos de la vida; c) benevolencia (B), la cual evalúa en dos subescalas la percepción de bondad en el mundo impersonal, en general, y la bondad de la gente en particular.

Claves de Corrección

Las puntuaciones de los ítems: 2, 8, 12, 18, y 31 deben invertirse de la siguiente manera: 1=5 2=4 3=3 4=2 5=1

Luego, sume los puntajes de los ítems señalados de la siguiente manera:
1. Mundo justo: 1 — 7 — 14 — 19
2. Mundo controlable: 11 — 20 — 22 — 29
3. Importancia del azar: 3 — 6 — 15 — 24
4. Mundo benevolente: 5 — 9 — 25 — 30
5. Gente bondadosa: 2inv — 4 — 12inv — 26
6. Dominio del entorno (capacidad de control del yo): 13 — 17 — 23 — 27
7. Autoestima: 8inv — 18inv — 28 — 31inv
8. Tener suerte personal: 10 — 16 — 21 — 32

Para calcular las tres dimensiones globales, sume:
Para mundo con sentido: mundo justo, mundo controlable, importancia azar.
Para benevolencia: mundo benevolente y gente bondadosa.
Para valía personal: dominio entorno, autoestima y tener suerte personal.

Los valores medios para jóvenes:	***Media***	***Desv. típ.***

Mundo justo	*11,00*	(3,27)
Mundo controlable	*11,37*	(3,00)
Importancia azar	*12,14*	(3,10)
Mundo benevolente	*12,04*	(3,24)
Gente bondadosa	*13,39*	(2,69)
Dominio entorno	*13,76*	(2,88)
Autoestima	*15,00*	(3,15)
Tener suerte	*14,59*	(3,14)

	Media	***Desv. típ.***
Mundo con sentido	*34,43*	(6,30)
Benevolencia	*25,44*	(5,12)
Valía personal	*43,34*	(6,74)

Janoff-Bulman reportó niveles de fiabilidad para estas dimensiones de 0.81 a 0.87 (Janoff-Bulman, 1989. Los alfa presentados en otros estudios van de.63 a.84 en distintas poblaciones).

Genocidio de Ruanda y las creencias sobre el mundo y la benevolencia

Una muestra de 71 víctimas del genocidio de Ruanda (59 mujeres y 12 hombres con media de edad de 32 años) y una muestra de 56 víctimarios o perpetradores del genocidio (15 mujeres y 41 hombres con media de edad de 45,5 años), contestó a la dimensión de benevolencia del mundo (4 ítems) y el mundo social (dos ítems) de la escala WAS en 2007, cerca de 13 años después del trauma colectivo, en el contexto de los juicios populares Gaçaca. Para el mundo benevolente o visión positiva del mundo, el equivalente de la media de los víctimarios era de 10,6 y la de las víctimas de 6,88. Para la creencia en el mundo social benevolente o que la gente es bondadosa, el equivalente de la media de los víctimarios era de 9,04 y la de las víctimas de 6,72.

Si bien la muestra de jóvenes occidentales se situaba en una posición neutra o ligeramente positiva, ya que la media era de 12,04 para el mundo (siendo la media teórica 12); las muestras de quienes habían vivido un genocidio o lo habían cometido, sobre todo las primeras, veían el mundo como malevolente o negativo —por debajo de la media teórica de 12. Mientras los jóvenes occidentales veían al mundo social de forma ligeramente positiva, con una media de 13,39 sobre la media teórica, los agresores y sobre todo las víctimas tenían una visión negativa de la gente.

Puntuaciones totales de benevolencia (del mundo y de la gente) de 14 o menos muestran una visión malevolente del mundo, sugiriendo que las creencias básicas tienden fuertemente hacia lo negativo, como ocurre con las víctimas de violencia colectiva. Puntuaciones de 20-30 están en la media de poblaciones sin vivencias de violencia colectiva intensa. Puntuaciones de 31 y más, muestran una visión muy positiva del mundo.

La participación en tribunales populares Gaçaca reconstruía las creencias positivas sobre el mundo, que pasaban de 13,6 a 15,2 en las víctimas, y de 19,6 a 22,6 entre los víctimarios. La reconstrucción más positiva entre los autores de crímenes del genocidio se explica porque el proceso era más beneficioso para ellos: en general después de confesar sus actividades se les condenaba a trabajos de ayuda voluntaria sin más consecuencias negativas. Las víctimas obtenían pocas compensaciones simbólicas y/o materiales (Kanyangara, 2008).

Escala IBQ (*Impact on Beliefs Questionnaire)* de Corsini (2004)

Escala de Corsini, modificada por Páez (2004)

La escala de Corsini consta de 15 ítems para 5 dimensiones: visión del mundo benevolente, sentido del mundo, visión del yo digno y de respeto, visión del mundo social benevolente y de los otros e integración social (Corsini, 2004). La fiabilidad y validez de la escala de Corsini, medida a través de tres estudios, fue satisfactoria: fiabilidad escala completa alfa de Cronbach.71; visión del yo.80; visión mundo social y otros benevolente.83; visión mundo benevolente.75; visión sentido del mundo.88, visión de exclusión social.66.

Páez modificó la escala de Corsini, invirtiendo el sentido negativo de algunos ítems por un sentido positivo (ítems pares), reduciéndola de 15 a 12 ítems y ordenándolos en 6 dimensiones diferenciadas: visión del yo digno y de respeto; visión del mundo social benevolente y de los otros; visión del mundo benevolente; sentido del mundo; integración social; y aumento de la motivación y eficacia. Esta escala se utiliza tras inducir en los participantes el recuerdo de un suceso intenso, el cual será el ancla de respuesta para las preguntas a contestar.

En el siguiente cuadro se describen las medias de cambio para hechos negativos y positivos en las creencias de vulnerabilidad (o ítems impares) y de invulnerabilidad (o pares), en una muestra de 400 españoles. Las columnas muestran los resultados de los que señalaron un suceso positivo o un suceso negativo.

	Hecho Positivo		**Hecho Negativo**	
Impacto en creencias básicas	*Media*	D. T.	*Media*	D. T.
1. Redujo la confianza que tenía en mí misma/o	*1.68*	1.4	*3.11*	2.0
2. Me hizo sentir muy capaz	*5.86*	1.5	*3.11*	1.8
3. Me hizo perder la confianza en los otros, en la gente	*1.80*	1.4	*3.16*	2.1

4. Me hizo ver a las personas de forma más positiva	*4.92*	1.6	*3.45*	1.8
5. Me hizo perder confianza en la vida	*1.69*	1.3	*3.80*	1.9
6. Hizo que viera al mundo de forma más optimista	*5.68*	1.5	*2.58*	1.6
7. Hizo que la vida no tuviera más sentido para mí	*1.45*	1.2	*3.00*	1.8
8. Me hizo ver más claro el sentido de la vida	*5.13*	1.8	*3.86*	2.0
9. Me sentí muy distante de la gente, me sentí como abandonado a mi mismo	*1.67*	1.4	*3.16*	2.1
10. Me sentí capaz de hablar y compartir con mucha gente	*5.26*	1.6	*3.70*	1.9
11. Me sentí descorazonado, desmoralizado	*1.80*	1.6	*5.09*	1.9
12. Me sentí motivado y lleno de alegría	*6.22*	1.3	*2.13*	1.3

Para una estimación general de la invulnerabilidad o aumento de las creencias positivas sume los ítems pares. Puntuaciones superiores a 33 indican un refuerzo de las creencias básicas. Inferiores a 12 un debilitamiento de ellas.

Para una estimación general de la vulnerabilidad o disminución de las creencias positivas sume los ítems impares. Puntuaciones superiores a 22 indican un debilitamiento de las creencias básicas. Inferiores a 10 un refuerzo de ellas.

Para una estimación global del cambio de las creencias en un sentido positivo haga lo siguiente:

Invierta las puntuaciones impares y sume los dos ítems de cada dimensión. Totales inferiores a cuatro o menos en cada sub-dimensión sugieren que el hecho provocó una vulneración de las creencias básicas. Puntuaciones totales de nueve o más en cada sub-dimensión sugieren que el hecho reforzó estas creencias implícitas básicas positivas sobre el yo, los otros y el mundo.

Puntuaciones globales (sumando el total de doce ítems) de 25 o menos indican que el hecho cuestionó las creencias básicas de forma importante, como le ocurre a víctimas de violación y violencia colectiva en el momento mismo del hecho. Puntuaciones globales de 26-29 indican que el hecho estresante convirtió las creencias de positivas en neutras, como ocurre en cambios vitales negativos no extremos. Puntuaciones por encima de 30 sugieren que el hecho reforzó las creencias básicas.

Escala WAS de creencias básicas *de Janoff-Bulman (1992)*

Señale la opción que más se acerque a su opinión general en cada de una de las frases, utilizando la siguiente escala de puntuación:

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo

1. La mala fortuna golpea menos a la gente decente o valiosa	1	2	3	4	5
2. La gente es de por sí poco amistosa y amable	1	2	3	4	5
3. Las cosas malas se reparten al azar entre la gente	1	2	3	4	5
4. La naturaleza humana es básicamente buena	1	2	3	4	5
5. Las cosas buenas que han sucedido en el mundo superan con mucho a las malas	1	2	3	4	5
6. El curso de nuestras vidas está determinado en buena medida por el azar	1	2	3	4	5
7. Generalmente la gente se merece lo que consigue en este mundo	1	2	3	4	5
8. A menudo pienso que no soy nada bueno	1	2	3	4	5
9. Hay más bueno que malo en este mundo	1	2	3	4	5
10. Básicamente soy una persona afortunada	1	2	3	4	5
11. La mala fortuna de la gente es producto de los errores que cometen	1	2	3	4	5
12. A la gente realmente no le importa lo que le pasa al prójimo	1	2	3	4	5
13. Normalmente me comporto de modo que pueda obtener los mejores resultados	1	2	3	4	5
14. La gente conseguirá buena fortuna si ellos mismos son buenos	1	2	3	4	5
15. La vida está demasiado llena de incertidumbres que están determinadas por el azar	1	2	3	4	5
16. Cuando me pongo a pensarlo, me considero muy afortunado	1	2	3	4	5
17. Casi siempre pongo de mi parte para prevenir que me sucedan malas cosas	1	2	3	4	5
18. Tengo una baja opinión de mí mismo	1	2	3	4	5
19. En general, la buena gente consigue lo que se merece en este mundo	1	2	3	4	5
20. Mediante nuestros actos podemos impedir que nos sucedan malas cosas	1	2	3	4	5
21. Repasando mi vida, me doy cuenta de que me ha acompañado la suerte en las cosas	1	2	3	4	5
22. Si la gente tomase acciones preventivas, podría evitarse la mayor parte de la mala fortuna	1	2	3	4	5
23. Llevo a cabo las acciones necesarias para protegerme contra la mala fortuna	1	2	3	4	5
24. En general la vida es en buena medida una lotería	1	2	3	4	5
25. El mundo es un buen lugar	1	2	3	4	5
26. La gente es normalmente amable y está dispuesta a ayudar	1	2	3	4	5
27. Normalmente me comporto para conseguir el mayor bien para mí	1	2	3	4	5
28. Estoy muy satisfecho con la clase de persona que soy	1	2	3	4	5

29. Cuando suceden cosas malas, es típicamente porque la gente no ha tomado las medidas necesarias para protegerse a sí mismos	1	2	3	4	5
30. Si miras las cosas con detenimiento, verás que el mundo está lleno de bondad	1	2	3	4	5
31. Tengo razones para estar avergonzado de mi carácter personal	1	2	3	4	5
32. Soy más afortunado que la mayoría de la gente	1	2	3	4	5

ESCALA DE IMPACTO EN CREENCIAS BÁSICAS (IBQ)- MODIFICADA POR PÁEZ

ELIJA, POR FAVOR, DE LOS SUCESOS QUE HA VIVIDO, CUÁL HA SIDO EL MÁS IMPORTANTE O IMPACTANTE DE SU VIDA.

Número del listado anterior: ____ Tiempo transcurrido hasta hoy: _____ meses.

Piense el hecho vivido que más le impactó y que señaló anteriormente.

Ahora, por favor, concéntrese en el momento en que ocurrió este hecho. Las personas podemos vivenciar los sucesos extremos o estresantes de múltiples maneras, a veces con emociones o pensamientos que pueden parecer antagónicos. Todas estas vivencias son válidas, por lo que le pedimos que a continuación indique **en qué medida considera que el contenido expresado por la frase es falso o verdadero, pensando en el momento que ocurrió el suceso**.

Responda en que medida tuvo los efectos que se presentan, según la siguiente escala:

Totalmente falso	Bastante falso	Falso, sin más	Ni falso ni verdadero	Verdadero, sin más	Bastante verdadero	Totalmente verdadero
1	2	3	4	5	6	7

Para contestar, marque con una X el que mejor expresa su opinión.

Lo que sucedió y las reacciones posteriores...	Totalmente falso			Ni falso ni verdadero			Totalmente verdadero
1. Redujo la confianza que tenía en mí misma/o	1	2	3	4	5	6	7
2. Me hizo sentir muy capaz	1	2	3	4	5	6	7
3. Me hizo perder la confianza en los otros, en la gente	1	2	3	4	5	6	7
4. Me hizo ver a las personas de forma más positiva	1	2	3	4	5	6	7
5. Me hizo perder confianza en la vida	1	2	3	4	5	6	7
6. Hizo que viera al mundo de forma más optimista	1	2	3	4	5	6	7
7. Hizo que la vida no tuviera más sentido para mí	1	2	3	4	5	6	7
8. Me hizo ver más claro el sentido de la vida	1	2	3	4	5	6	7
9. Me sentí muy distante de la gente, como abandonado a mí mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
10. Me sentí capaz de hablar y compartir con mucha gente	1	2	3	4	5	6	7
11. Me sentí descorazonado, desmoralizado	1	2	3	4	5	6	7
12. Me sentí motivado y lleno de energía	1	2	3	4	5	6	7

BIBLIOGRAFÍA

AFFLECK, G. y TENNEN, H. (1996): «Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinning.» *Journal of Personality, 64,* 899- 922.

ARNOSO, M. (2009): *Argentina (1976-1983). Trauma sociopolítico y representaciones del pasado y la justicia*, en prensa.

BILBAO, M. (2008): *Creencias sociales y bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico.* Tesis doctoral no publicada. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

BLANCO, A. y DÍAZ, D. (2004): «Bienestar social y trauma psicosocial: una visión alternativa al trastorno de estrés postraumático.» *Clínica y Salud, 15*, 227-252.

BLANCO, A., DÍAZ, D., GABORIT, M. y MACÍAS, M. A. (en revisión): *El sentido del mundo y el significado del yo: el inventario de cogniciones postraumáticas (ICPT) en población hispana.* Manuscrito en revisión.

BREWIN, C. y HOLMES, E. (2003): «Psychological theories of post-traumatic stress disorder.» *Clinical psyhcology review, 23*, 339-376.

CABRERA, L. (2004): *El impacto de la masacre y juicio de Xamán.* Guatemala: Fundación Soros.

CAHILL, S. y FOA, E. (2007): «Psychological Theories of PTSD.» En M. FRIEDMAN, T. KEANE y P. RESICK (eds.): *Handbook of PTSD. Science and Practice* (pp. 55-77). Nueva York: Guilford Press.

CALHOUN, L. G. y TEDESCHI, R. G. (1998): «Beyond recovery from trauma: implications for clinical practice and research.» *Journal of Social Issues, 54*, 357-371.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003): *Informe Final.* Lima: CVR.

CORSINI, S. (2004): *Everyday Emotional Events and Basic Beliefs*. Tesis doctoral no publicada. Louvain la Neuve, Bélgica: Universidad de Louvain.

DALBERT, C. (1999): «The world is more just for me than generally.» *Social Justice Research, 12,* 79-98.

EHLERS, A., MAERCKER, A. y BOOS, A. (2000): «Post-traumatic stress disorder following Political Imprisonment: The role of mental defeat, Alienation, and Perceived Per-

manent Change.» *Journal of Abnormal Psychology, 109,* 45-55.

EPSTEIN, S. (1993): «Emotion and Self-theory.» En M. LEWIS y J. M. HAVILAND (eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 313-326). Nueva York: The Guilford Press.

EPSTEIN, S. (1994): «Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious.» *American Psychologist, 49,* 709-724.

FAIRBANK, J. A., HANSEN, D. J. y FITTERLING, J. M. (1991). «Pattern of Appraisal and Coping across different Stressor Conditions among former Prisoners of War with and without Post-traumatic Stress Disorder.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59,* 274-281.

FOA, E. B., EHLERS, A., CLARK, D., TOLIN, D. F. y OSRILLO, S. M. (1999): «Post-traumatic Cognitions Inventory (PTCI): development and validation.» *Psychological assessment, 11,* 303-314.

HAFER, C. L. Y BÈGUE, L. (2005): «Experimental research on just-world theory.» *Psychological Bulletin, 131,* 128-167.

HARRIS, H. N. y VALENTIENER, D. P. (2002): «World Assumptions, Sexual Assault, Depression, and Fearful Attitudes toward Relationships.» *Journal of Interpersonal Violence, vol. 17*; 286-305.

INGLEHART, R., BASAÑEZ, M., DIÉZ-MEDRANO, J., HALMAN, L. y LUIJKX, R. (World Values Survey) (2004): *Human Beliefs and Values*. México: Siglo XXI.

IRAURGUI, I., BALLESTEROS, X, LARITZGOITIA, I, IZARZUGAZAGA, I y MARKEZ, I. (2008): «Estudio sobre víctimas: resultados del estudio epidemiológico.» Comunicación al *Workshop* Violencia Colectiva frente a la Salud Pública. Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, 10 y 11 Abril, 2008.

JANOFF-BULMAN, R. (1989): «Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct.» *Social Cognition*, Número especial: Social Cognition and Stress, *7,* 113-136.

JANOFF-BULMAN, R. (1992): *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma.* Nueva York: The Free Press.

JANOFF-BULMAN, R. (1999): «Rebuilding shattered assumptions after traumatic events: Coping processes and outcomes.» En C. R. SNYDER (ed.) *Coping: the psychology of what works*. NY: Oxford University Press.

KANYANGARA, P. (2008): *Justice et Verité après un Genocide: Impact Psychosocial sur le Pardon et la Reconciliation.* Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología: Louvain, Bélgica.

KEYES, C. L. M. y LÓPEZ, S. J. (2005): «Toward a science of mental health.» En C. R. SNYDER y S. J. LÓPEZ (eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp.45-59). Oxford: Oxford University Press.

LERNER, M. J. y GOLDBERG, J. H. (1999): «When do decent people blame victims? The differing effects of the explicit/rational and implicit/experiential cognitive systems.» En S. CHAIKEN y Y. TROPE (eds.): *Dual-process theories in social psychology* (pp. 627-640). Nueva York: Guilford.

LIRA, E., BECKER, D. y CASTILLO, M. I. (1990): «Psicoterapia de víctimas de represión política bajo dictadura: un desafío terapéutico, teórico y político» (pp. 29-66). En *Derechos Humanos: todo es según el dolor con que se mira.* Santiago: ILAS.

Magwaza, A. S. (1999): «Assumptive world of traumatized south african adults.» *The Journal of Social Psychology, 139*, 622-630.

MARTÍN-BERISTAIN C. y PÁEZ, D. (2000): *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción del tejido social*. Madrid: Fundamentos.

MYERS, D. G. (1995): *Psicología social.* México: McGraw-Hill.

NORRIS, F. H., MURPHY, A. D., BAKER, C. K. y PERILLA, J. L. (2003): «Severity, timing, and duration of reactions to trauma in the population: An example from Mexico.» *Biological Psychiatry, 53*(9), 767-778.

PÁEZ, D., BILBAO, M. A. y F. JAVALOY (2008): «Del trauma a la felicidad: Los hechos negativos extremos pueden generar creencias positivas y crecimiento personal.» En M. MARTINA CASULLO (ed.): *Practicas de Psicología Positiva.* (pp.159-202). Buenos Aires: Lugar Editorial.

PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I., UBILLOS, S. y ZUBIETA, E. (2004): *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Education.

PEDERSEN, D. (2002): «Political violence, ethnic conflict, and contemporary wars: broad implications for health and well-being.» *Social Science and Medicine, 55*, 175-190.

PÉREZ-SALES, P. (2007): *Trauma, culpa y duelo: Hacia una psicoterapia integradora*. Bilbao: Desclee de Brower.

PÉREZ-SALES, P., BACIC, R. y DURÁN, T. (1998): *Muerte y desaparición forzada en la Araucanía: una aproximación étnica*. Santiago de Chile: Lom.

RIMÉ, B. (2005): *Le partage social des emotions*. París: PUF.

SÁNCHEZ, F., RUBIO, J., PÁEZ, D. y BLANCO, A. (1998): «Optimismo ilusorio y percepción de riesgo.» *Boletín de Psicología, 58*, 7-17.

WEINSTEIN N. D. (1980): «Unrealistic optimism about future life events.» *Journal of Personality and Social Psychology 39*, 806-820.

WEINSTEIN, N. D. (2003): «Exploring the Links between Risk Perception and Preventive Health Behavior.» En J. SULS y K. A. WALLSTON (eds.): *Social Psychological Foundations of Health and Illness* (pp. 22-53). Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 8
Afrontamiento y violencia colectiva

Darío Páez
Universidad del País Vasco
Nekane Basabe
Universidad del País Vasco
Serena Bosco
Universidad de Bari, Italia
Miryam Campos
Universidad del País Vasco UPV/EHU
Silvia Ubillos
Universidad de Burgos UBU

Introducción

En este capítulo examinaremos las estrategias o formas de afrontar y manejar las situaciones estresantes y amenazantes, como las situaciones de violencia, y los cambios importantes en la vida que exigen un esfuerzo de adaptación para las personas implicadas. Veremos sus antecedentes, sus efectos adaptativos, y su papel ante la violencia colectiva. Según Cohen y Lazarus (1979) el afrontamiento son los «esfuerzos, tanto intra-psíquicos como orientados hacia la acción (intra e interpersonales), para manejar (es decir, dominar, tolerar, reducir o disminuir) las demandas ambientales, las internas a la persona, y los conflictos entre ambas, que son valoradas como excesivas para los recursos de la persona». Esta concepción se contrapone a la de los mecanismos de defensa, porque estos se suponen inconscientes, que actúan de forma automática, involuntaria y sin esfuerzo y son más rígidos que las estrategias de afrontamiento o manejo del estrés. Estas últimas son voluntarias, requieren esfuerzo y son más flexibles. Sin embargo, ambas perspectivas no son incompatibles entre sí ya que en la actualidad sabemos, por ejemplo, que mediante el aprendizaje se puede transformar la

supresión voluntaria en represión o inhibición automática. Además las escalas e instrumentos más utilizados tanto para analizar los mecanismos de defensa como los de afrontamiento indagan sobre la percepción consciente de respuestas y tienen un contenido muy similar.

Una clasificación básica es la que diferencia las estrategias de resolución del problema (o afrontamiento primario de cambio de la situación), del afrontamiento secundario o cambio del yo para adaptarse a la situación. El primero se caracteriza por acciones directas para resolver el problema, o por el contrario, la evitación y alejarse de la situación, y el segundo por cambiar el estado interno de la persona, especialmente sus emociones. Esta división entre el afrontamiento directo y el emocional es relativa, ya que es evidente que la resolución del problema tiene efectos emocionales, así como que disminuir la alteración emocional ayuda a ajustarse al problema. Ya desde los años 80 del siglo pasado se planteaba que todas las formas de afrontamiento actuaban tanto sobre el problema como sobre las emociones (Laux y Weber, 1991). Por otro lado, en general las personas aplican una forma de afrontamiento porque a corto plazo genera algún tipo de alivio emocional. Desde este punto de vista, el meta-análisis de Suls y Fletcher (1985) sobre la eficacia de las estrategias de afrontamiento mostró que el afrontamiento de evitación y centrado en la emoción parece más eficaz a corto plazo, mientras que a largo plazo es más eficaz el afrontamiento de aproximación. Es decir, hay que diferenciar la funcionalidad (los efectos que producen las respuestas) a corto plazo y a largo plazo.

INTENSIDAD DEL ESTRÉS, CONTEXTO, PERSONALIDAD Y LA RESPUESTA DE AFRONTAMIENTO

Cuando la gente vive experiencias traumáticas desarrolla formas de enfrentar las pérdidas y las situaciones peligrosas y desafiantes. Esas formas de afrontamiento pueden ser más o menos positivas dependiendo del contexto y la persona, y pueden variar según diversos factores psicosociales. En general se ha encontrado que cuanto mayor es la alteración provocada por el trauma y cuanto más masivo sea, más se movilizan todas las formas de afrontamiento. Con relación al aspecto de cuán masivo es el trauma, en Guatemala, por ejemplo, las personas víctimas de violencia colectiva que además afectaba a sus próximos y a la comunidad, informaban de más formas de afrontamiento (Martín-Beristain, Páez, y González, 2000). Algo similar se encontró en el estudio de Schuster, Stein, y Jaycox (2001) con una muestra representativa de EE.UU. y entrevistas entre 3 y 5 días después de los atentados del 11 de Septiembre. Las personas que informaban haber sufrido bastante uno o más síntomas de estrés, es decir el 44% de las personas con mayor reacción de estrés, en comparación con las que informaban de menores reacciones de estrés, habían buscado con más frecuencia información (buscar saber cómo estaban los miembros de su familia y amigos), habían buscado más apoyo emocional (hablar con alguien sobre sus pensamientos y sentimientos), buscaron más un significado y apoyo en la religión (rezar, orientarse religiosamente) y desarrollaron más formas de ayuda colectiva (donar sangre, dinero, realizar ayuda voluntaria).

Por otro lado, ante problemas laborales se utiliza más un afrontamiento directo, mientras que ante problemas relacionales y de salud más el afrontamiento emocional (Vitaliano, DeWolfe, Maiuro, Russo y Katon, 1990). Ante problemas o situaciones estresantes que se podían predecir y se consideraban controlables (como pueden ser en gran medida los problemas laborales), se utilizaba más el afrontamiento instrumental y de búsqueda de apoyo, mientras que ante hechos imprevisibles e incontrolables se usaba más el afrontamiento emocional (Carver, Scheier y Weintraub, 1989). Esto sugiere que ante hechos de violencia colectiva que son impredecibles e incontrolables se aplicará más el afrontamiento de tipo emocional. Asimismo, las personas que gozaban de más apoyo social utilizaban más el afrontamiento de resolución de problemas o instrumental, mientras que las personas con menos recursos sociales, o cuyo entorno social no les daba apoyo, utilizaban más la evitación (Holahan y Moos, 1987, Terry, 1994).

Desde el punto de vista de los rasgos de personalidad y psicológicos, las personas de alto neuroticismo (o inestabilidad emocional) utilizan más la evitación y la descarga emocional, mientras que las personas de alta extraversión, utilizan más el afrontamiento instrumental y de búsqueda de apoyo —lo mismo ocurre con personas que se caracterizan por un estilo de apego seguro, que tienen una imagen positiva del yo y de los otros. Las personas que tienen un estilo de apego ansioso, con una mala imagen de sí y ambivalente positiva de los otros, utilizan más el afrontamiento de descarga emocional, confrontación y aproximación rígida —un estilo de amplificación de la respuesta emocional. Las personas con un estilo de apego evitante, con una buena imagen de sí y mala de los otros, utilizan más las formas de afrontamiento de evitación, un estilo de minimización de la respuesta emocional (Mikulincer y Shaver, 2008).

TIPOS Y CATEGORÍAS DE FORMAS DE AFRONTAMIENTO

En este apartado definiremos cada categoría esencial de afrontamiento, describiremos su asociación con el ajuste psicológico, la personalidad y la salud en base a los estudios de meta-análisis, expondremos los estudios sobre afrontamiento de la violencia colectiva, diferenciando entre hechos puntuales (11-septiembre ó 11-marzo) y situaciones crónicas (Irlanda del Norte o Palestina-Israel), así como los efectos del afrontamiento a largo plazo (en ex-prisioneros de guerra de EE.UU.). Finalmente describiremos los resultados de un estudio cualitativo con refugiados mayas guatemaltecos

sobre la frecuencia y efectos de las diferentes formas de afrontamiento.

APROXIMACIÓN AL PROBLEMA: ACCIÓN INSTRUMENTAL, DE RESOLUCIÓN, Y CONFRONTACIÓN

En la categoría de resolución de problemas se integra la acción instrumental, activa y centrada en el problema, la generación de estrategias, la resolución de problemas y la planificación, el análisis lógico, esfuerzo, persistencia y determinación. Otras categorías que se incluirían serían las de aproximación y focalización en el problema, optimización, compensación y reparación. La planificación se refiere a la elaboración y toma de decisión cognitiva sobre cómo resolver el problema y generalmente se incluye en un factor de resolución de problemas. Este tipo de afrontamiento marcaría su funcionalidad en el proceso de adaptación al entorno ajustando acciones para lograr su efectividad en donde estarían implicados esquemas de acción de eficacia y maestría (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003).

El meta-análisis de Penley, Tomaka y Wiebe, (2002), la revisión de Compass, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, (2001) y el meta-análisis de Campos, Páez, Iraurgui y Velasco, (2005) encontraron una asociación positiva entre afrontamiento focalizado en el problema y la salud psicológica. El afrontamiento directo del estrés se asociaba negativamente al rasgo de neuroticismo, y por ende a la afectividad negativa, y se asociaba positivamente a la extraversión, y por ello a la afectividad positiva (Connor- Smith y Flachsbart, 2007). Se puede concluir que esta estrategia es adaptativa. Sin embargo, Compass et al., (2001) encontraron varios estudios en los que el afrontamiento de formulación de planes y la resolución directa del problema se asoció a más ansiedad y depresión, y estudios que asociaban el afrontamiento directo a peor ajuste social. En estos casos los hechos estresantes estaban fuera del control de la persona (p. e. conflictos entre los padres que los adolescentes difícilmente podían controlar). En este sentido, el afrontamiento directo en situaciones poco controlables se parece al pensamiento mágico o desiderativo, así como a la rumiación, dos formas de afrontamiento no adaptativas. Se formulan planes o intentan soluciones sin posibilidad real de llevarse a cabo.

AFRONTAMIENTO DIRECTO Y VIOLENCIA COLECTIVA

Lo anteriormente expuesto sugiere que las formas de afrontamiento directo son adaptativas (disminuyen la afectividad negativa, ayudan a obtener objetivos funcionales) ante hechos de violencia colectiva, estresantes y traumáticos modificables. Estudios

llevados a cabo con víctimas de la violencia colectiva han encontrado una dimensión de afrontamiento colectivo directo, de huida e instrumental (Martín-Beristain y Páez, 2000).

Con respecto a la relación entre afrontamiento directo y ***violencia colectiva puntual***, en un estudio que se llevó a cabo entre 9 y 23 días después de los ataques del 11-S en EE.UU. contando con una muestra de 2729 personas, estas respondían cómo habían afrontaron el 11-S. Un 2% había vivido directamente lo ocurrido (estaban en los lugares del atentado o cercanos a el, o en contacto directo con víctimas) y un 60% habían visto lo ocurrido en el momento mismo por televisión (Silver, Holman, McIntosh, Poulin y Gil-Rivas, 2002). Una muestra aleatoria residente fuera de Nueva York fue entrevistada entre 9 y 14 días después de los atentados, y a los dos y seis meses. La escala de impacto del hecho (IES) se utilizó para medir los síntomas de estrés postraumático (SEPT) a los 2 y 6 meses. El 58,5% de la muestra mostraba síntomas de activación en la segunda semana, y un 11,2% a los seis meses. Un 41% y 26,3% informaban de síntomas de reminiscencias en cada periodo, el 30,5% y 11,6% respectivamente de síntomas de evitación, el 31,7% síntomas disociativos y un 8,9% de síntomas de estrés agudo y problemas funcionales. El malestar global se midió con el HSCL, una escala similar al SCL-90, que evalúa el grado de presencia de síntomas de ansiedad, depresión y somatización. Se controló el sexo, estatus marital, la educación así como el nivel de salud y la exposición a lo largo de la vida a traumas. Afrontar activamente lo ocurrido el 11-S predecía menores síntomas de malestar seis meses después, confirmando el carácter adaptativo del afrontamiento directo (Silver et al., 2002). En un estudio longitudinal sobre el atentado de Madrid del 11 de marzo del 2004, el afrontamiento directo de focalización («Dejé de lado mis otras actividades y me concentré en lo sucedido») predijo más afectividad positiva, auto-estima y control, aunque también reforzó la afectividad negativa a corto (3 semanas) y no a medio plazo. El afrontamiento directo colectivo («Acudí a una manifestación» y «Decidí ir a votar»), se asoció a mayor integración social, aunque también ligeramente a más ansiedad. Finalmente, este afrontamiento, que es instrumental además de ideológico, reforzó la auto-estima y la percepción de control.

Con respecto a la relación entre afrontamiento directo y ***experiencias crónicas de violencia colectiva***, en una serie de grupos focales con mayas víctimas de la violencia colectiva, el apoyo social, y en particular el instrumental colectivo, se evaluó como eficaz y se informó, coherentemente, que era poco frecuente en el momento climático del hecho violento. Incidiendo en que esta forma de afrontamiento es eficaz ante hechos de violencia colectiva que se puede modificar o controlar, al menos en parte, un estudio con bomberos en Irlanda del Norte en la época de la violencia colectiva confirmó que el afrontamiento centrado en la tarea se asociaba a menor alteración (Brown, Mulhem y Joseph, 2002). Sin embargo, un estudio con una muestra de niños palestinos de entre 8 y 14 años, mostró que la exposición a la violencia colectiva se asociaba al afrontamiento activo y que este no tenía un efecto en el malestar (Puna-

maki y Suleiman, 1990). Probablemente en el contexto de la Franja de Gaza en los años 80 del siglo pasado las condiciones dificultaban que el afrontamiento y el apoyo social fueran efectivos, confirmando que el afrontamiento directo no es efectivo ante situaciones difíciles de modificar.

Afrontamiento de confrontación y violencia colectiva

La categoría de afrontamiento de oposición y confrontación se refiere al componente conflictivo y de expresión de emociones negativas ante estresores interpersonales. Incluye la confrontación o expresión de enojo y agresión ante otros y la atribución de problemas a otros. Se asocia a problemas de conducta antisocial (Skinner et al., 2003). La confrontación se asocia a la depresión y ansiedad, así como al neuroticismo (Velasco, Fernández y Páez, 2001). Los meta-análisis sugieren que la confrontación verbal y directa o indirecta con el responsable del enojo no es adaptativa puesto que se asocia a mayor intensidad, displacer y menor control (Campos, Páez y Velasco, 2004).

En el contexto de problemas colectivos, el afrontamiento de confrontación puede jugar un rol más funcional, ya que se asocia a la sensación de injusticia y a la movilización social. Por ejemplo, en el estudio sobre el 11-M el afrontamiento de confrontación («expresar su enojo ante los responsables del problema») se asoció a ir a votar, y aunque no predijo la alteración afectiva ni cognitiva, predijo un menor clima emocional negativo y un mayor clima emocional positivo. La expresión de sus valores ideológicos en la comunicación y la intención de voto, que tuvo un éxito para las personas que querían cambiar de Gobierno, produjo una disminución de las emociones de tristeza, enojo y miedo percibidas en el ambiente social y un aumento de la confianza y solidaridad percibidas en el entorno. Es decir, produjo un aumento percibido de la cohesión social (Páez, Basabe y Rimé, 2005). Ahora bien, en contextos de violencia colectiva intensa o muy represivos esta forma de afrontamiento es infrecuente y con consecuencias obviamente negativas (Martín-Beristain et al., 2000).

Evitación conductual y el abandono psicológico desesperanzado

Ante hechos estresantes y traumáticos de violencia colectiva, suele ser frecuente no tanto acercarse a la situación y tratar de cambiarla o confrontarla, sino tratar de distanciarse de la situación o de las personas responsables del problema, tender a rechazar la realidad de lo ocurrido y/o la reacción afectiva que nos genera, y abandonar toda tentativa de manejar o modificar lo ocurrido. La categoría de afrontamiento desesperación o abandono se refiere justamente al conjunto de acciones organizadas en torno al abandono o renuncia del control a la hora de manejar una situación que se percibe como incontrolable y difícil para lograr evitar castigos y obtener recompensas. Estas respuestas se caracterizan por el abandono conductual (aceptar que no se puede hacer nada) unido a la impotencia (rendirse, indefensión). Incluye respuestas como la inactividad, pasividad, abandono, estoicismo, desesperanza, confusión, interferencia cognitiva, abatimiento o desánimo y pesimismo, que serían clásicas del constructo de la indefensión aprendida.

Afrontamiento de abandono desesperanzado y violencia colectiva

La aceptación fatalista («Admití que no era capaz de enfrentar el problema y dejé de intentar resolverlo») se asocia a una balanza de afectos negativa (Campos et al., 2004). En general el abandono de resolución del problema se relaciona con depresión, más problemas de conducta y menor ajuste social (Compass et al., 2001). El afrontamiento de abandono, en particular «admití que no era capaz de hacer nada ante el problema y dejé de intentar resolverlo o reflexionar sobre él», se asoció negativamente a la integración social en el estudio sobre las formas de afrontamiento del 11-M. En el caso de los mayas se consideró a la desesperación o abandono como una respuesta asociada al miedo y bajo las formas de aceptación pasiva de la situación y descompromiso conductal («no se puede hacer nada y hay que aceptarlo»), así como de pensamientos negativos sobre la acción (hacer algo va a producir un efecto negativo) (Martín-Beristain et al., 2000).

Afrontamiento de evitación

Vinculadas al abandono, aunque con un carácter menos extremo y con matices, se sitúan las respuestas de afrontamiento de evitación. Se incluyen en esta categoría de afrontamiento las respuestas de desconexión mental, desconexión o evitación cognitiva y/o conductual, evitación del problema, denegación, desconexión voluntaria y huida, que implicarían esfuerzos por desengancharse o alejarse del estrés o de un entorno que no es contingente con las necesidades y metas de la persona. La evitación cognitiva conductual (p. e.«evité exponerme a situaciones estresantes o escapé, me fui de ellas») se incluye en ella, al igual que las respuestas de desconexión mental, desconexión o evitación cognitiva, y denegación, que implicarían esfuerzos por desengancharse o alejarse del estrés y de la experiencia emocional asociada a él. Incluye la evitación cognitiva (p. e.«hice esfuerzos para evitar pensar en el problema»). Otra forma de afrontamiento evitante es el resistirse a aceptar lo ocurrido o negación («me negué a aceptar lo ocurrido»).

Negarse a aceptar lo ocurrido, es una forma frecuente inicial de afrontamiento. Sin embargo, si la negación del hecho negativo se prolonga, en general provoca malestar, ya que impide intentar hacer algo con respecto a él, o si no se puede hacer nada, impide aceptarlo. La represión o inhibición de la respuesta emocional, se produce evitando pensar, orientando la atención o ignorando la activación fisiológica. Inhibir el sentimiento de una emoción negativa, ocultar a los demás lo que se siente, es una forma de afrontar el estrés y las emociones negativas que se asocia al malestar. Un ejemplo de ello es «intenté guardar para mí mis sentimientos». Hacer un esfuerzo para no expresar lo que se siente, ocultar sus sentimientos a los demás, se puede considerar como una estrategia de represión —aunque esta última se considera un mecanismo de defensa automático, inconsciente e involuntario. Cuando se hace voluntariamente hablamos de supresión o inhibición voluntaria.

Las respuestas evitantes son frecuentes en el momento en que ocurre el suceso y sirven para minimizar la respuesta afectiva en el momento climático del estrés, ya que ayudan a coordinar acciones y demandas del entorno. El meta-análisis de Suls y Fletcher (1985) confirmó que la evitación era eficaz solo a corto plazo aunque no a largo plazo. Si bien a corto plazo ayuda a minimizar la reacción afectiva, a largo plazo interfiere con conductas de reintegración social y de asimilación del problema. Sin embargo, en algunos estudios se encontró una asociación positiva entre afrontamiento de descompromiso conductual (acepté lo que ocurría y que no podía hacer nada) y ajuste, en particular ante estresores incontrolables (Compass et al., 2001). Ahora bien, globalmente las revisiones metanalíticas (Compass et al., 2001; Campos et al., 2004; Penley et al., 2002) confirman que la evitación cognitiva y conductual del estrés y las emociones, se asocia a mayor ansiedad, depresión y menor ajuste social. Específicamente, la reducción de tensión por píldoras o sustancias como el alcohol en tres estudios meta-analíticos se ha asociado a peor balanza de afectos (Campos et al., 2004). La evitación se asocia al neuroticismo, aunque no a la extraversión (Connor-Smith y Flachsbart, 2007).

Afrontamiento de evitación y violencia colectiva

Los estudios confirman que el afrontamiento de evitación tiene un efecto negativo ante hechos de violencia colectiva puntual. En un estudio sobre la respuesta de la población general ante la violencia colectiva del 11-S en EE.UU., las personas que utilizaron más las estrategias de evitación, de negación y abandono conductual manifestaron mayores niveles de malestar y de síntomas de Trastorno de Estrés Post Traumático (TEPT) seis meses después del 11-S (Silver et al., 2002). En el estudio sobre el afrontamiento en población general de los atentados en Madrid el 11-M, la evitación, negarse a creer lo que había sucedido, predijo a los dos meses mayores niveles de alteración

afectiva y de rumiación. Estos resultados confirman los efectos negativos del afrontamiento de evitación en el caso de la violencia colectiva puntual, efectos que se confirman en el caso de la violencia colectiva crónica. Un estudio con bomberos en Irlanda del Norte en la época de la violencia colectiva confirmó que el afrontamiento de evitación era el que se asociaba más fuertemente al malestar (Brown et al., 2002). En el estudio antes citado de Fairbank, Hansen y Fitterling, (1991) los veteranos con TEPT utilizaban más formas de evitación, sugiriendo que esta empeora el estrés o se asocia, y es un efecto, de memorias traumáticas intensas, confirmando que tiene un carácter no adaptativo.

El afrontamiento de evitación cognitivo-conductual en los grupos focales con mayas víctimas de la violencia colectiva fue considerado negativo, aunque las personas informaron que no se dieron formas de evitación como el escapismo o pensamiento desiderativo, probablemente por la realidad tan constrictora, por determinados hábitos culturales o la propia conciencia social (Martín-Beristain et al., 2000).

Afrontamiento de aproximación al medio social frente al aislamiento social

Ante hechos estresantes y traumáticos como puede ser la violencia colectiva, las personas pueden buscar apoyo en su medio y relaciones sociales, o al contrario pueden buscar evitar el contacto con él —por ejemplo, cuando el entorno apoya la violencia colectiva de la que las personas son víctimas o cuando el entorno prefiere ignorar lo ocurrido y no apoya y entiende las experiencias de las víctimas.

La búsqueda de apoyo

La categoría de aproximación al medio social incluye la búsqueda de contacto y consuelo, la ayuda instrumental o consejo y el apoyo espiritual. Análisis factoriales sugieren que la búsqueda de apoyo basado en el problema y la centrada en las emociones frecuentemente forman parte de la misma dimensión. La búsqueda de apoyo como forma de manejar el estrés se asocia al neuroticismo y no tiene relaciones positivas con el ajuste en general. Cuando esto ocurre se asocia a formas instrumentales de afrontamiento (Campos et al., 2004).

Afrontamiento de búsqueda de apoyo emocional

Muchas veces la descarga emocional y el apoyo emocional ante situaciones de estrés

y amenaza tienen un efecto negativo. En el estudio de Silver et al. (2002) se encontró que la descarga emocional no tuvo ninguna influencia específica y que la búsqueda de apoyo emocional se asoció a la búsqueda de apoyo en general. Las personas que habían utilizado más la búsqueda de apoyo emocional mostraban mayores niveles de síntomas de TEPT a los seis meses, controlando el nivel de salud mental y física previa al 11-S. Además del efecto negativo de contagio emocional, hablar sobre las emociones en momentos de estrés puede reforzar la afectividad negativa. Un estudio con familiares de combatientes encontró que las personas con mayor apoyo emocional informaban de mayor ansiedad, lo que se explicaba porque estas personas escuchaban y transmitían más rumores negativos (Wayment, 2004). En un estudio sobre el 11-M el afrontamiento de búsqueda de apoyo se asoció a la descarga emocional, así como al crecimiento personal (aprender las prioridades de la vida, mejorar como persona). Esto confirma que las personas creen que hablar, descargar y mejorar se asocian entre sí. En lo referente a la búsqueda de apoyo social, la búsqueda de apoyo instrumental y afectivo o de comprensión, predijo un efecto sobre la afectividad positiva y la autoestima y control, así como sobre la integración social, aunque también incrementó la afectividad negativa (Páez, Martínez-Sánchez y Rimé, 2004).

En lo referente a los efectos del afrontamiento de búsqueda de apoyo emocional a largo plazo, los estudios también confirman los efectos negativos de la descarga y búsqueda de apoyo emocional. En un estudio se comparó a veteranos de la Segunda Guerra Mundial que habían sido prisioneros de guerra y que presentaban o no Trastorno de Estrés Post Traumático (TPET). Se indagó sobre cómo se enfrentaban a los recuerdos de los hechos traumáticos que habían vivido décadas atrás. Los sujetos con TEPT consideraban que los recuerdos eran más estresantes e incontrolables que los veteranos sin trastorno. Además los primeros utilizaban más la descarga o expresión emocional intensa y la búsqueda de apoyo social (Fairbank et al., 1991). Esto sugiere que esta forma de afrontamiento empeora las memorias traumáticas intensas, confirmando que tiene un carácter no adaptativo. Un estudio con mayas víctimas de la violencia colectiva en Guatemala encontró que hablar y percibir apoyo social se asoció a creencias más positivas sobre el mundo social, así como a menores reacciones emocionales de miedo durante un juicio contra los perpetradores de la masacre de Xamán (Cabrera, 2005). Sin embargo, también se asoció a un mayor estrés durante el juicio, probablemente porque buscar apoyo social fue una forma de gestionar y controlar las emociones negativas durante este.

El afrontamiento de aislamiento social

El conjunto de respuestas orientadas a aislarse del entorno social, a ocultar sus sentimientos y protegerse evitando contactar con otros o prevenirse de que otros sepan

sobre la situación estresante o sus efectos emocionales, constituye la respuesta de abandono social. Incluiría respuestas como evitación de los demás, ocultación, aislamiento, estoicismo, una parte de la desconexión o desvinculación y abandono emocional (Skinner et al., 2003). Estas reacciones de evitación y de desvinculación o aislamiento social —retirarse uno mismo de las actividades sociales— son frecuentes en el momento mismo del hecho estresante, sobre todo cuando nos suceden acontecimientos irremediables o situaciones sobre las que tenemos escaso control.

En general el aislamiento social se asocia a depresión, a más problemas de conducta y a un menor ajuste social (Compass et al., 2001) y peor balanza de afectos (Campos et al. 2004; Penley et al., 2002). La sensación de soledad y la respuesta de aislamiento social son muy frecuentes en víctimas de violencia colectiva, aunque tiene los efectos negativos antes descritos. También en el caso de los mayas se consideró ineficaz el aislamiento social, y como una respuesta asociada al miedo, el distanciamiento o aislamiento social y la inhibición del contacto con los demás (Martín-Beristain et al., 2000).

Afrontamiento de búsqueda de información, de atribución de significado y responsabilidad

Cuando tenemos contacto directo con sucesos estresantes como por ejemplo la violencia colectiva, una forma habitual de responder al malestar emocional que estos hechos nos causan es intentar aprender más sobre la situación estresante, incluido su curso, causas, consecuencias y significado, así como estrategias de intervención y de remedio. La estrategia de afrontamiento de búsqueda de información hace referencia a esta tentativa de aprender más sobre la situación estresante, siendo similar a otras formas de afrontamiento como la sensibilización, seguimiento y vigilancia (aunque pueden implicar algún grado de fijación y rumiación; Skinner et al., 2003). En algunos estudios la búsqueda de información se asocia al afrontamiento directo e instrumental, lo que puede explicar que en un meta-análisis la búsqueda de información se asociase al bienestar (Campos et al., 2004). La búsqueda de información repetitiva se asocia al rasgo de personalidad de sensitización o vigilancia rígida, vinculada a la alta reactividad ante el estrés y a la ansiedad, así como a la rumiación (Skinner et al., 2003, Páez y Vergara, 1995).

Generalmente la búsqueda de apoyo social informativo, el pensar voluntariamente y la rumiación o pensamiento involuntario sobre el hecho se asocian (Rimé, 2005). Se considera que la búsqueda de información para atribuirle un sentido a lo ocurrido, junto con la reconstrucción positiva, son las dos tareas cognitivas centrales para asimilar un hecho estresante negativo. Pensar voluntariamente para entender lo ocurrido es una forma de respuesta cognitiva muy frecuente después de un hecho negativo. Las

personas tienen necesidad de dar sentido a los hechos traumáticos. La discusión sobre las causas, la posibilidad de prevención y la atribución de responsabilidades centran frecuentemente una parte de las reacciones posteriores a un hecho estresante o trauma. La búsqueda de un sentido al hecho acaecido no siempre tiene éxito (p. e. las respuestas al porqué y al para qué del atentado del 11-M son limitadas e insatisfactorias). Es frecuente (4 de cada 10 personas) que quienes han estado expuestas a situaciones extremas no logren generar una explicación plausible de lo ocurrido muchos años después. En contraste con la idea de que buscar sentido a un hecho traumático es adaptativo, dos estudios mostraron que las personas en duelo que más intentaban «entender y comprender la pérdida y su propia reacción», mostraban más depresión un año o año y medio después. Intentar darle explicación a algo que no lo tiene solo es una forma de pensar repetidamente sobre una tarea que no tiene solución y refuerza el sufrimiento (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2003). Aunque no hay información directa en el caso de la violencia colectiva, probablemente hablar, buscar información y pensar de forma repetida sobre el hecho colectivo tiene más efectos negativos que positivos.

Rumiación, auto-crítica y pensamiento desiderativo

Otras formas de afrontamiento vinculadas a la búsqueda y procesamiento de la información, tienen como eje central el pensar voluntariamente sobre lo ocurrido y sobre lo que podría ocurrir. En otros términos, una forma frecuente de reaccionar ante situaciones como las de violencia colectiva, que nos causan emociones de enfado o tristeza es hacer «introspección», envolvernos en reflexiones acerca de lo sucedido, sobre lo que sentimos, auto-culpabilizarnos o auto-criticarnos por ello. La categoría de rumiación se refiere a la focalización repetitiva y pasiva en lo negativo y las características amenazantes de la situación estresante, incluyendo formas de afrontamiento de menor orden como pensamientos intrusivos, negativos, catastrofismo, amplificación de la ansiedad, autoinculpación o auto-responsabilización y miedo, formas de afrontamiento estudiadas explícitamente como factores de riesgo de depresión. También se la ha considerado como una forma de afrontamiento de perseverancia rígida opuesta a la acomodación flexible. Junto con la activación psicológica y emocional, también se concibe como una reacción involuntaria al estrés (Skinner et al., 2003).

La reflexión sobre la responsabilidad personal de lo ocurrido es una categoría de afrontamiento que también se vincula a un afrontamiento cognitivo repetido, orientado a atribuirse la causa de los hechos estresantes. En general la auto-responsabilización tiene efectos negativos. Los meta-análisis confirman que la rumiación, incluyendo la auto-crítica o aceptación de la responsabilidad de hechos estresantes es disfuncional para la regulación afectiva, en particular cuando el estresor es incontrolable (Campos et al., 2004). La rumiación se asocia a la ansiedad, aunque se asocia negativamente a la alexitimia (Velasco et al., 2001). Estos resultados se explican porque rumiar y responsabilizarse de hechos negativos reforzará las cogniciones negativas sobre el sí mismo y probablemente por esta vía reforzará la afectividad negativa —además de impedir cambiar el sentido de lo ocurrido y adoptar estrategias constructivas de distracción o solución del problema (si este es resoluble). Probablemente la rumiación repetida refuerce el estado de ánimo negativo y si no se asocia a la búsqueda de un sentido alternativo tampoco ayudará a la asimilación del hecho traumático.

Autocrítica, rumiación y violencia colectiva

Los estudios sugieren que es frecuente entre las víctimas y familiares próximos a víctimas de la violencia colectiva atribuirse la responsabilidad de lo ocurrido. Como dijo la viuda de un policía que se suicidó por el estrés en el contexto de la violencia colectiva en el País Vasco: «He llegado a sentirme culpable. Culpable de no haber podido hacer nada, de no haber estado más cerca de mi marido, de no haber buscado ayuda, de todo» (Cuesta, 2000, p.46). De forma congruente con los efectos negativos de la autocrítica, el estudio antes descrito de Silver et al. (2002) encontró que las personas que se criticaban por lo ocurrido el 11-S en EE.UU., como una forma de afrontar la violencia colectiva, mostraban mayores niveles de malestar y de síntomas de TEPT seis meses después, aun controlando los niveles de salud física, mental y otras variables socio-demográficas. En el estudio de Fairbank et al. (1991) los veteranos con TEPT se auto-responsabilizaban más de lo ocurrido. Todos estos resultados sugieren que criticarse a sí mismo por acciones que no se pueden realizar o por hechos que están fuera de nuestro control solo es una forma de culparse por hechos inmodificables y una forma de mantener el sufrimiento.

Algunos autores proponen que las reminiscencias, es decir el pensar repetidamente sobre lo ocurrido sirve para asimilar la violencia colectiva o el hecho traumático. Sin embargo, se ha encontrado que las personas que pensaban de manera más repetida sobre su vivencia en una catástrofe o las personas que más rumian su estado de duelo, tardan más en recuperarse. Probablemente la rumiación repetida va a reforzar el estado de ánimo negativo y si no se asocia a la búsqueda de un sentido alternativo tampoco ayudará a la asimilación del hecho traumático. La rumiación sobre el 11-M (nivel de pensamientos intrusivos, incontrolables y displacenteros) predecía la alteración afectiva a los dos meses, controlando el nivel inicial de esta. Finalmente, también en el caso de los mayas víctimas de la violencia colectiva en Guatemala, se indicó que eran frecuentes como reacciones al trauma y miedo respuestas de tipo de auto-absorción o quedarse pensando solo en uno mismo, los pensamientos intrusivos y reminiscencias (por y cómo murieron los familiares y compañeros), los pensamientos

negativos y derrotistas («hablar es peligroso», «no se puede hacer nada», «no vamos a salir adelante»), así como de preocupación sobre los efectos negativos de las conductas de afrontamiento directo (denuncias, etc.). Coherentemente con lo antes descrito, la rumiación o pensamientos repetitivos se consideraron ineficaces (Martín-Beristain et al., 2000).

El afrontamiento de distracción y la violencia colectiva

Una forma de afrontamiento alternativa a la rumiación es la *distracción*. Esta forma de afrontamiento se refiere a los intentos activos de tratar con una situación estresante por medio del enganche en una actividad alternativa agradable, incluyendo una variedad de actividades (hobbies, ejercicio, ver la TV, ver a los amigos o leer). Otras denominaciones serían aceptación, distraerse-ignorar, distracción conductual y cognitiva. La ***distracción*** implicaría la flexibilidad del ajuste y la coordinación de las preferencias y oportunidades disponibles para el sujeto. El afrontamiento por medio de la obtención de gratificación, o distraerse mediante otras actividades realmente placenteras de la situación estresante y reacciones al estrés se asocia a menor depresión y malestar (Compass et al., 2001). De hecho, este estilo se considera adaptativo cuando no se vivencia como una obligación compulsiva y se asocia a la gratificación y al placer. Coherentemente con los estudios generales, en el caso de la violencia colectiva, la distracción se consideró positiva como forma de aliviar el estrés en el caso de los mayas («cuando la incursión militar ha pasado, y ya no hay peligro, sacamos la marimba y hacemos noche social») (Martín-Beristain et al., 2000).

Afrontamiento religioso y violencia colectiva

Ahora bien, desde otro punto de vista, las personas con fuertes creencias religiosas y espirituales, previas a una pérdida, tienen mayor probabilidad de otorgarle un sentido a la pérdida de un ser querido en dos estudios. La creencia en el más allá y las creencias religiosas pueden mitigar el sin sentido sugiriendo que la pérdida tiene un significado y es comprensible, al menos en un sentido espiritual. La revisión indica que en general las formas de afrontamiento religiosas son beneficiosas (Campos et al., 2004). En el estudio mencionado con anterioridad, el *rezar* como respuesta para afrontar el 11-M fue poco frecuente (un 12% informó de haberlo hecho muchas veces o siempre). Se examinaron los efectos de rezar y participar en ceremonias religiosas de homenaje a las víctimas. Rezar predijo a los dos meses un mayor clima social solidario y de esperanza —tomando en cuenta el nivel inicial. Con respecto a las funciones de atribución de significado y auto-eficacia, rezar se asoció a la aceptación de lo ocurrido, aunque también a la impotencia («admití que no era capaz de hacer nada»), al igual que participar en ceremonias de homenajes a las víctimas. Predijo mayor preocupación y miedo a morir por atentados a las 3 semanas y no hubo relación con las ceremonias de homenaje. En lo referente a la regulación de la ansiedad y a la reacción al estrés, rezar reforzó la rumiación o pensamientos involuntarios, la activación y ansiedad en relación al 11-M. Con respecto a la generación de creencias sociales positivas, rezar y participar en ceremonias religiosas predijeron más acuerdo con que había aspectos beneficiosos o positivos psicológicos e interpersonales (valorar el apoyo social) y colectivos, como unir a la comunidad, en las reacciones al trauma (Campos et al., 2004). Es decir, el afrontamiento religioso tiene efectos psicosociales positivos, aunque también tiene un coste al aumentar la ansiedad y rumiación, y aparentemente no protege contra la ansiedad ante la mortalidad.

Afrontamiento de aceptación y violencia

Los estudios sugieren que el afrontamiento religioso tiene efectos positivos porque sirve para aceptar lo ocurrido, sin caer en la desesperanza. Las personas que atribuyen lo ocurrido a Dios o a la suerte, tienden a recuperarse y readaptarse mejor después de las catástrofes. Así, diferentes investigaciones han examinado lo que ocurre cuando por ejemplo un desastre golpea a una familia. En algunos casos, las personas con una orientación más externa, más religiosa y que opinan que el hecho se debe a la mala suerte o a que Dios lo quiso, pueden reactivarse más rápidamente y regresar de forma más fácil a la vida normal. En cierta forma, el fatalismo sirve como un mecanismo de amortiguación y adaptación a las catástrofes, probablemente porque aleja del individuo la responsabilidad de lo ocurrido. El otorgarle un sentido a la pérdida, haberlo aceptado como una parte del ciclo de la vida, considerarlo predecible, creer que era el destino o la voluntad de Dios, creer que la víctima aceptaba su muerte, o esperar y prepararse para la pérdida predijo menor alteración afectiva en los primeros seis meses de la pérdida, aunque no a largo plazo.

Desde un punto de vista más general el afrontamiento de aceptación, de asimilación de la realidad del trauma, si no se asocia a la indefensión y desesperanza, es adaptativo ante hechos traumáticos irreversibles. El estudio de Silver et al. (2002) confirmó que las personas que habían enfrentado el 11-S aceptando lo ocurrido, tenían menor probabilidad de manifestar un TEPT seis meses después —controlando el nivel de salud inicial, la características sociodemográficas y las otras formas de afrontamiento. En el estudio sobre el afrontamiento por parte de la población general respecto a los atentados del 11-M en España, el afrontamiento de aceptación de lo ocurrido también predijo a los dos meses una menor alteración afectiva y cognitiva (menor nivel de pensar y rumiar sobre lo ocurrido) (Páez et al., 2005).

La reestructuración cognitiva

La reestructuración cognitiva, reevaluación y reinterpretación positiva de lo ocurrido consiste en mejorar el entendimiento de lo ocurrido, comprenderlo desde diferentes puntos de vista. Esta categoría de re-evaluación o re-estructuración cognitiva se refiere a los intentos activos por cambiar el propio punto de vista sobre la situación estresante, con la intención de verla con un enfoque más positivo o más distanciado, en tercera persona. Ejemplos de respuesta de reevaluación positiva son «me desarrollé o crecí como persona», o enfatizar lo positivo «Puse énfasis en los aspectos positivos sobre los negativos».

Estas estrategias de afrontamiento desarrollan un análisis de la situación que permite entenderla, centrarse en los aspectos positivos de la experiencia. Cuando la experiencia es inequívocamente negativa, se puede re-evaluar los beneficios o aspectos positivos de las reacciones personales y de los otros. La definición de re-evaluación positiva («crecí como persona») de la escala WOC (véase el anexo al final de este capítulo) es muy similar al crecimiento post-traumático. Tanto por coincidencia semántica, como porque la re-evaluación es probablemente un antecedente cognitivo. La reestructuración cognitiva se asocia al crecimiento post-traumático (véase el capítulo sobre crecimiento postraumático en este libro).

Los meta-análisis de Compass et al. (2001) y Penley et al. (2002) confirman que la re-evaluación positiva y la reconstrucción positiva de las reacciones al estrés, se asocian a mejor ajuste social y a una superior balanza de afectos. También es importante destacar que muchos de los estudios analizados son transversales, y se pueden interpretar que las personas menos ansiosas y deprimidas, con más recursos sociales y personales, aguantan mejor el estrés y son mejores generando soluciones al problema o al menos interpretaciones positivas (Compass et al., 2001). Ahora bien, el estudio longitudinal de Campos et al. (2005) confirmó que la re-evaluación positiva se asocia a mejor ajuste. La re-evaluación positiva, se asocia al rasgo de extraversión y por ende a la afectividad positiva y de forma similar aunque inversa a la inestabilidad emocional o neuroticismo, y por ello a la baja afectividad negativa (Connor-Smith y Flachsbart, 2007).

Reestructuración cognitiva y violencia colectiva

La re-estructuración cognitiva ha mostrado ser eficaz para afrontar la violencia colectiva puntual a corto y largo plazo. Un estudio sobre el afrontamiento de los atentados del 11-M en Madrid confirmó que la re-evaluación o re-estructuración cognitiva predecía la afectividad positiva y la integración social, aunque también reforzaba la afectividad negativa (Páez et al., 2005). Los veteranos de guerra mejor ajustados del estudio de Fairbank et al. (1991) también informaban de mayor afrontamiento mediante re-evaluación positiva. En el estudio de Cabrera (2005) con mayas, la reevaluación positiva se asoció a la búsqueda y percepción de apoyo social, así como a creencias más positivas sobre el mundo social, y a menos reacciones de miedo, aunque también a mayor estrés ante el juicio, probablemente como una forma de gestionarlo y controlarlo.

Hasta el momentos hemos revisados las formas de afrontamiento centradas en la aproximación frente a la evitación, alejarse de la situación, o pensar sobre ella. A continuación examinaremos las formas de afrontamiento más centradas en las emociones.

Descarga emocional frente a autocontrol y expresión regulada de las emociones

La regulación de las emociones es otra dimensión importante del afrontamiento. Por un lado, está la inhibición o evitación emocional —que como comentamos en el afrontamiento evitativo se asocia negativamente al ajuste. Por otro lado, está el descargar o expresión intensa que se opone al autocontrol y expresión regulada, o la supresión de la respuesta sin negar la emoción. La inhibición emocional u ocultar sus sentimientos ante otros se asocia a un mayor sufrimiento emocional ante hechos traumáticos y pérdidas (Campos et al., 2004). Si una expresión intensa refuerza las emociones negativas, la inhibición aísla a las personas de su entorno y le impide habituarse a las pérdidas (Páez et al., 2003). En cambio, el auto-control de la experiencia afectiva («Mantuve mis emociones controladas cuando las sentí, para expresarlas cuando no empeoraran las cosas») o la expresión regulada («Le conté a una persona cercana no involucrada cómo me sentía») se asocian a menores problemas afectivos y de ajuste social (Compass et al., 2001).

La descarga y ventilación

La catarsis o expresión emocional motórica intensa implicaría conductas emocionales como llorar o gritar, utilizadas como forma de modificar un mal estado de ánimo, y que se asociaba a la afiliación o búsqueda de apoyo social. La descarga o ventilación afectiva consiste en manifestar la tristeza o el enojo, verbalizarlo y expresarlo facial y conductualmente lo más fuerte que se pueda. Se basa en la idea de que si la gente da rienda suelta a su cólera y hostilidad bajo formas relativamente poco perjudiciales, se

puede ver reducida su predisposición a adoptar comportamientos más agresivos. Los meta-análisis de Compass et al., (2001) y Penley et al., (2002) encontraron que la descarga afectiva se asociaba negativamente a la afectividad, al ajuste social y a la enfermedad —este último estudio también encontró que la búsqueda de apoyo social afectivo tenía efectos negativos. Campos et al. (2005) encontraron que si bien reforzaba la afectividad negativa, también lo hacía con la positiva y su relación con la balanza de afectos era neutra y no significativa. Las estrategias de expresión intensa y descontrolada de emociones negativas se asocian al neuroticismo y en menor medida negativamente a la extraversión (Connor-Schmitt y Flachsbart, 2007).

Afrontamiento de descarga y violencia colectiva

La descarga emocional y el apoyo emocional ante situaciones de estrés y amenaza muchas veces tienen un efecto negativo. Las personas con mayor apoyo emocional que tenían personas en peligro de guerra informaban de mayor ansiedad, lo que se explicaba porque compartían más las emociones negativas y los rumores ansiógenos (Wayment, 2004). Estudios sobre víctimas de hechos traumáticos a largo plazo también confirman los efectos negativos de la descarga y búsqueda de apoyo emocional. En el estudio de Fairbank et al. (1991) las personas con TEPT utilizaban más como forma de afrontamiento la descarga o expresión emocional intensa y la búsqueda de apoyo social. Esto sugiere que esta forma tiene un carácter no adaptativo.

Autocontrol y expresión emocional regulada

Se incluyen en esta categoría los intentos activos de influir sobre el afecto y expresar constructivamente las emociones en el momento y lugar adecuados, de manera que los recursos sociales que la persona tiene disponibles queden protegidos sin que la confianza en uno mismo disminuya. Incluiría la expresión emocional, el autoreconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, control emocional, relajación y expresión emocional. Dentro del campo del afrontamiento, esta familia ha sido identificada como una forma de aproximación emocional constructiva (experiencia, entendimiento y expresión emocional) distinguiéndose de las formas de afrontamiento centradas en la emoción que reflejan una descarga incontrolable de emociones negativas (ventilación emocional) (Stanton, Danoff-Burg, Cameron y Ellis, 1994). La escala de afrontamiento emocional de Stanton y colaboradores, que ha eliminado ítems que indican distrés y descarga, y está compuesta únicamente por ítems de identificación, de comprensión y expresión de las emociones («Trato de comprender mis emociones») se ha

asociado al bienestar y al ajuste (Stanton et al., 1994). El auto-control y la expresión regulada emocional, las respuestas de auto-reconfortarse y auto-control se asocia a menores problemas afectivos y de ajuste social (Compass et al., 2001; Stanton et al., 1994), aunque es difícil aplicar en momentos de enojo intenso tentativas de autocontrol (Páez y Ubillos, 2004). El meta-análisis de Penley et al. (2002) encontró efectos ambivalentes, ya que el auto-control se asociaba positivamente a la salud física, mientras que se asociaba negativamente al bienestar psicológico. Estos resultados sugieren que el auto-control emocional puede ayudar a concentrarse en buscar soluciones y no quema la red social, facilitando en parte la búsqueda de apoyo instrumental e informativo. Sin embargo, al impedir la comunicación verbal de las emociones puede jugar un papel disfuncional.

La especificidad del afrontamiento de las víctimas de violencia colectiva

Un estudio sobre las respuestas de afrontamiento de personas afectadas por distintos hechos: negativos, expuestos a la violencia general y víctimas de hechos de violencia política, usando una escala de afrontamiento breve (1=Nunca, 2= A veces, 3= Muchas veces, 4=Siempre), y que compara sus puntuaciones medias, encontró que las personas afectados por esta última utilizaron más la confrontación y el guardar sentimientos para sí que las personas que han vivido hechos estresantes no violentos ni traumáticos extremos. Por otro lado, se constató que usan de igual manera la búsqueda de apoyo y expresión de emociones, la negación y la aceptación. La mayor inhibición en parte se explica porque se sienten mas estigmatizados y aislados socialmente o con sentimientos de soledad (Iraurgi y Ballesteros, 2008).

TABLA 1. CONTRASTE DE MEDIAS (TRANSFORMACIÓN ESCALA DE 1 A 100) EN VARIABLES DE AFRONTAMIENTO EN GRUPOS QUE VIVIERON ESTRÉS, VIOLENCIA SOCIAL Y VIOLENCIA COLECTIVA

	Estrés general	Exp. Violencia General	Víctima violencia colectiva	Prueba	p	Contrastes post-hoc
	n= 136	n= 29	n= 33			No Exp. (1) Exp. (2) Víctima (3)
Estrategias de Afrontamiento						
Traté de obtener apoyo afectivo	46,25 (33,2)	43,85 (38,5)	59,37 (30,2)	1,76	0,180	
Guardé para mí mis sentimientos	28,00 (29,6)	28,07 (35,6)	47,91 (30,4)	4,11	0,021	1-3 / 2-3

Manifesté mi opinión y critiqué a los responsables del problema	25,17 (35,0)	15,78 (30,1)	57,29 (34,1)	12,75	0,000	1-3 / 2-3
Analicé mi responsabilidad	17,68 (24,6)	5,26 (22,9)	11,45 (20,0)	2,26	0,112	

Fuente: Iraurgi y Ballesteros (2008), pág. 44.

El afrontamiento comunal o colectivo

Generalmente se ha considerado al afrontamiento como una respuesta personal ante problemas individuales. Sin embargo la dimensión interpersonal y social está implicada en las distintas respuestas que las personas ponen en marcha. Por ejemplo consideremos las distintas facetas del afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social. Así, al afrontamiento instrumental corresponde la búsqueda de apoyo instrumental. La evitación implica una dimensión interpersonal: se bebe para olvidar con otros, al igual que la distracción: las actividades gratificantes se realizan generalmente con otros. El afrontamiento emocional tiene un equivalente en el apoyo emocional —el apoyo social puede reforzar el autocontrol, pero también reforzar la descarga. El afrontamiento de búsqueda de información, de rumiación y planificación, tiene una versión interpersonal en la búsqueda de apoyo informativo. La re-evaluación se corresponde también con el apoyo emocional e informativo. Es decir, prácticamente todas las categorías de afrontamiento individual tienen su equivalente interpersonal o social. Además, como vimos, el apoyo social puede considerarse un recurso para el afrontamiento (a más apoyo social más afrontamiento adaptativo).

No obstante, el afrontamiento colectivo incorpora la idea de que varias personas afrontan conjuntamente un problema que les afecta como grupo. En el caso de la violencia colectiva el problema afecta tanto al individuo como a su grupo, además generalmente es causado por otro grupo. Para manejar estos hechos se pueden utilizar formas coordinadas de acción con otros, basadas en la identidad colectiva, y con objetivos grupales. A estos procesos se refiere la idea de afrontamiento comunal o colectivo.

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN AFRONTAMIENTO: INDIVIDUAL VERSUS COLECTIVO

	Problema Individual	Problema Colectivo
Acción individual	Búsqueda de información	Búsqueda de información personal para apoyar huelga.
	Reevaluación positiva y crecimiento post-estrés	Reevaluación positiva de la identidad y movilización social. O aislamiento y distanciamiento del grupo
Acción interpersonal y colectiva	Apoyo social informativo	Intercambio informativo grupal para organizar acción colectiva
	Apoyo social como base de la reevaluación positiva	Acción colectiva como base de percepción de crecimiento o mejora colectiva

Las formas de afrontamiento colectivo de los hechos traumáticos masivos

Los rituales colectivos, como las manifestaciones, conmemoraciones colectivas y los ritos funerarios o de duelo, se han postulado que son funcionales para la asimilación de las pérdidas asociadas a la violencia colectiva, con efectos positivos para el estado de ánimo y la salud. Para los familiares y miembros de la comunidad los ritos funerarios y las conmemoraciones cumplen las siguientes funciones psicológicas:

a) Mitigan la separación y permiten a los individuos presentarles sus respetos y honrar la memoria de los muertos.
b) Enfatizan la muerte como un hecho de cambio vital, confirman que la muerte es real. Permiten reconocer una pérdida.
c) Los rituales facilitan la expresión pública del dolor y delimitan las fases del duelo. En el caso de los ritos funerarios también cumplen otra función.
d) Nuevos roles sociales son asignados y los ritos delimitan el ritmo de reintegración en la vida social (Bowlby, 1980).

Hay investigaciones que confirman que las conmemoraciones colectivas son funcionales para la salud de las víctimas indirectas de la violencia colectiva. Las madres y padres divorciados o las viudas de jóvenes israelíes muertos por accidente de circulación mostraban mayor mortalidad que los padres y madres de hijos muertos en la guerra de Yom Kippur en 1973, los cuales participaban anualmente en ceremonias de conmemoración en memoria de sus hijos caídos como héroes de la patria en Israel (Levav, Friedlander, Kark y Peritz, 1988).

Los resultados sobre los efectos psicológicos de los ritos colectivos de paso y de intensificación (ritos funerarios) contradicen la idea de que estos sirven para mejorar el estado de ánimo —al menos disminuir la afectividad negativa. La investigación sobre los efectos de la participación en duelos y ceremonias funerarias en Guatemala

confirma que las personas que participaron en ellas manifestaban más (y no menos como se deduciría de la idea que los rituales actuarían como protectores ante el sufrimiento emocional) tristeza, miedo, sentido de injusticia, enojo y duelo intenso (ODHAG, 1998). Otra investigación también cuestionó la relación entre participación en rituales y afectividad: el grado de acuerdo con las ceremonias de despedida de parejas de personas muertas de SIDA predecía doce meses después una mejor adaptación e integración social, aunque no tenía efectos sobre la depresión y la afectividad (Weiss y Richards, 1997). La revisión de Bowlby (1980) ya había mostrado que los ritos y el apoyo social protegían contra el aislamiento social, pero no contra el aislamiento emocional o afectividad negativa asociada a la pérdida de un objeto personal de apego. Estos resultados son coherentes con otros que sugieren que los factores que se correlacionan con la salud y conducta pueden no estar asociados con la experiencia emocional (Pennebaker, Mayne y Francis, 1997).

Por otro lado, las conmemoraciones y los rituales, aunque no tengan efectos sobre la afectividad negativa y la sensación de pérdida o soledad individual, cumplen funciones sociales: refuerzan las reacciones emocionales, ayudan a crear un clima emocional homogéneo y refuerzan la cohesión social. Los efectos de los ritos positivos y los de conmemoración de pérdidas son similares según Durkheim (1912/1982): una efervescencia emocional mediante la comunión en una emoción colectiva. Emerge un sentido de unidad con otros y se desarrolla aún ante la muerte, un interés renovado en la vida y una confianza en la comunidad. Los rituales refuerzan las emociones compartidas, la cohesión y la movilización social (Durkheim 1912/1982; Kemper, 1993). En el caso de víctimas de la represión colectiva en Guatemala, la participación en rituales funerarios, aunque no protegió contra las emociones negativas, sí que ayudó a reconstruir el soporte social y ayudar más a otros (ODHAG, 1998). En otras palabras, la participación en ritos, tal como sugirió Durkheim (1912/1982), se asoció a emociones más intensas, así como a manifestaciones de una mayor cohesión y movilización social. En una revisión de los rituales funerarios en África, Pradelles (1996) concluye, en acuerdo con lo antes descrito, que estos tienen relación con la separación del muerto del mundo de los vivos para convertirse en un ancestro, que garantizan el orden social y se asocian poco a los efectos psicológicos de la pérdida en las personas. Si los ritos hacen la muerte menos aflictiva, es porque refuerzan la cohesión y el orden social, y no porque disminuyan directamente el impacto psicológico de la pérdida.

Finalmente, la importancia de la participación directa en rituales para reforzar la identidad y cohesión social se ha dado no solo en general, sino en el caso de víctimas de violencia colectiva. Un estudio con jóvenes afectados por la violencia colectiva que evaluó la influencia del compromiso ideológico-político y religioso en la salud y la percepción de mejora personal, en el aumento de los lazos interpersonales y de la implicación con los valores sociales en general mostró que la participación activa era el proceso que se asociaba a efectos positivos interpersonales y sociales. Era la participación en actividades políticas y en las rutinas y rituales religiosos, la dimensión de

compromiso quien se asociaba al crecimiento personal, al refuerzo de las relaciones con los otros y de la responsabilidad con la sociedad en general. En cambio, aspectos más ideológicos del compromiso, como la alta importancia subjetiva o centralidad de las creencias religiosas, un fuerte sentido de obligación religiosa, la confianza de las propias ideas políticas y la intolerancia ante otras, no se asociaban a efectos psicológico-sociales positivos (Laufer, 2003).

Otros estudios también confirman que la participación en actividades rituales de intensificación, como manifestaciones políticas en contra de la violencia colectiva, también tienen un efecto paradójico, en términos de reforzar la afectividad negativa, aunque al mismo tiempo apoyan la percepción de formas de afrontamiento de crecimiento personal, integración y cohesión social. Nuestro propio estudio en torno al 11-M con jóvenes estudiantes de varias universidades, muestra que las personas que participan en manifestaciones de protesta ante hechos de violencia colectiva manifiestan un perfil con rasgos de activación: informan de mayor alteración afectiva o distrés, perciben un clima emocional de mayor miedo, rumian más (tienen más pensamientos intrusivos, incontrolables y desagradables sobre el 11-M), han leído y visto más información en la televisión, y le encuentran menos sentido a lo ocurrido, es decir, informan de mayor alteración cognitiva y afectiva ante el hecho de violencia colectiva. Al mismo tiempo, informan de mayor crecimiento post-traumático como respuesta de afrontamiento al 11-M, perciben un clima social más positivo, informan de más conductas de ayuda colectiva, han hablado y han escuchado hablar más sobre lo ocurrido, informan de mayor apoyo social, menor soledad y más afectividad positiva. Todo lo cual sugiere un mayor nivel de integración social y más conductas de reparación (Páez et al., 2004).

Sin embargo, es frecuente que las representaciones transmitidas en estos rituales enfaticen una imagen heroica y positivista de lo ocurrido, que es distante de la experiencia vivida por las personas afectadas. Finalmente, hay que ser conscientes que estos rituales si bien pueden ayudar a mejorar la integración social y en parte darle un sentido constructivo a lo ocurrido, no son una panacea para enfrentar el sufrimiento de las pérdidas y heridas.

CUADRO 2. EVALUACIÓN DE TIPOS DE AFRONTAMIENTO

Tipo de Afrontamiento	***Eficacia***			***Comentario***
	3 Meta-análisis	Predictora ante atentado 11-M	Grupos discusión Mayas	
Directo: Resolución problema	+ + +	+	+	En mayas y 11-M fue colectiva.
Planificación	0			Planificación y focalización son negativas en situación incontrolable

Focalización Problema	-			
Contención	+			
Búsqueda de apoyo	+	+	+	Búsqueda de apoyo emocional no se hace momento agudo.
Instrumental				
informativo	0 -		+	Cuando es eficaz se asocia a directo.
emocional	0 -		+	Sin efecto sobre afectividad negativa — idem directo.
Evitación		-	-	Frecuente momento choque.
Negación	---		-	
Evitación cognitiva desconexión mental, no pensar, olvidar	---	-	-	Evitar pensar u olvidar poco mencionado en mayas.
fantasía pensamiento desiderativo			-	
			No se dio escapismo	
Evitación por consumo	---		-	
de alcohol o drogas	0	0	No se dio	
Distracción	+	0	+	
Re-evaluación positiva	++0	+	+	
Crecimiento personal		+	+	
Rumiación	---		-	Auto-absorción frecuente choque
Auto-responsabilización		-	-	
Desesperanza	---	-	-	Componente de desesperanza más que aceptación es disfuncional
Aceptación				
Impotente				
Aislamiento social	- - -		-	Componente de aislamiento más que ocultar a otros lo que se siente el disfuncional
Autocontrol			+	Autocontrol es positivo: evita contagio.
Inhibición		+	-	Inhibición emocional poco mencionada mayas
Supresión				Supresión flexible es funcional.

Descarga	-0-	-	+-	
Expresión no verbal	0+	-+		
Búsqueda de Información	++		+-	Asociado a atribución de significado en mayas.
Confrontación oposición	--	+-	+-	Confrontación era difícil en contexto represivo.
				Podía aumentar el estrés.
				En 11-M asociado a afrontamiento colectivo fue funcional.
Colectivo		+	+	Afrontamiento comunal refuerza integración social.
Directo		+ 0		
Ritual		+		No disminuye afectividad negativa.
Rezar religioso		+-	-+	Rezar se informó menos en mayas, se asoció a desesperanza en algunos casos.

CONCLUSIONES

Las formas de afrontamiento de los hechos traumáticos adaptativas son el afrontamiento ***directo, en particular colectivo*** (como la participación en manifestaciones, la actividad política y la ayuda altruista) y la aceptación de lo ocurrido, tanto entre víctimas como entre la población general. En el caso de la respuesta ante el 11-M estas formas de afrontamiento predijeron una menor alteración afectiva. El afrontamiento directo permite restaurar una sensación de control, además de resolver problemas concretos. Sin embargo, en condiciones de mucha gravedad de la violencia colectiva, el afrontamiento directo no disminuye la alteración afectiva, ya que se convierte en planes irrealizables o tentativas fracasadas de afrontar el problema, reforzando la afectividad negativa. Por su parte la aceptación de lo ocurrido, si no toma la forma de desesperanza, se asocia a la asimilación cognitiva y afectiva del hecho. También son formas de afrontamiento adaptativas del recuerdo a largo plazo de los hechos de violencia colectiva la ***aceptación y redefinición o reevaluación positiva de lo ocurri-***

do— las reacciones al trauma que significaron un crecimiento personal y mejorar las relaciones con otros son frecuentes ante hechos traumáticos y se asocian a una mejor adaptación al estrés. La inferencia de efectos de crecimiento personal («Aprendí las prioridades reales de la vida»), interpersonales («Valoré el apoyo social») y sociales («Reforzar la sensibilidad ante las violaciones de los derechos humanos») del hecho traumático, sin negar su carácter negativo ni eliminar el sufrimiento, son formas de reconstrucción de una imagen positiva del yo, de los otros y de compromiso con valores sociales, que permitan afrontar la amenaza provocada por el trauma en las creencias básicas. Además facilitan el contacto e integración social, así como ayudan a crear un clima social más positivo. En cambio, son más disfuncionales tanto a medio como a largo plazo, ***la expresión y descarga emocional intensa***, la búsqueda de apoyo emocional. En el caso del 11-M estas formas de afrontamiento predijeron mayor alteración afectiva a los dos meses, aunque también predijo un mejor clima emocional. La búsqueda de apoyo emocional y la expresión intensa, si no se acompañan de una ***reinterpretación de lo ocurrido*** tienden a contagiar y amplificar la afectividad negativa, quemando las redes de apoyo. También la evitación («Beber para olvidar, ocultar a los demás lo que se siente, evitar pensar») es una forma de afrontamiento no adaptativa, que se asocian a una mayor sintomatología. La evitación se asocia paradójicamente a la rumiación, implica un desgaste fisiológico, impide la habituación y reestructuración cognitiva, así como la integración social. Finalmente, la búsqueda de un sentido de lo ocurrido, si se tienen creencias como las religiosas sirven para aminorar el impacto del trauma, aunque con mucha frecuencia no se logra atribuirle un significado satisfactorio a lo ocurrido. El pensamiento repetido sobre lo que ocurrió y por qué tiende a reforzar las evaluaciones y pensamientos negativos, interfiere en la realización de conductas de resolución de problemas y de distracción, así como intensifica el sufrimiento, sobre todo si no se cambia de perspectiva.

Las ***formas de afrontamiento colectivo como dar ayuda, participar en manifestaciones, hablar con otros y participar en rituales funerarios ayudan a reforzar la integración, con la paradoja de que aumentan la afectividad negativa***. La comunicación interpersonal, la participación en ritos funerarios, de ceremonia y manifestaciones políticas, tienen efectos similares. Primero, reforzar la activación afectiva tanto negativa como positiva. Segundo, mantienen la rumiación y un alto nivel de pensamiento sobre lo ocurrido. Tercero, refuerzan la integración social y las conductas de cooperación (conductas pro-sociales). Es decir, tienen más beneficios interpersonales y sociales que intrapersonales, de asimilación afectiva y cognitiva. El compartir las emociones, aunque sean negativas, no solo las intensifica, sino que refuerza nuestros vínculos con otros y refuerza nuestra empatía y cooperación social. Además, la participación en actividades rituales y afrontamientos colectivos de ayuda responden a una mayor activación e impacto de la violencia, en particular de las emociones colectivas de aflicción y duelo, de culpa colectiva y reminiscencias sobre el hecho traumático.

Anexo 1.Escala breve que ilustra las diferentes formas de afrontamiento (incluyendo algunas no revisadas en este capítulo como la negociación y delegación). *El siguiente cuadro da ejemplos de casi todas las formas de afrontamiento, indicando si son adaptativas (+) o inadaptativas (-)*

Instrumental +	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
a) Concentré mis esfuerzos en hacer algo, intenté luchar contra mi problema	1	2	3	4
b) Desarrollé un plan de acción sobre mi problema y lo seguí	1	2	3	4
Búsqueda apoyo social + -				
c) Hablé con alguien que tenía un problema similar para saber que hizo el o él/ella	1	2	3	4
d) Traté de obtener apoyo afectivo de amigos y gente próxima. Busqué simpatía y comprensión	1	2	3	4
Evitación -				
e) Oculté a los demás lo mal que me iban las cosas	1	2	3	4
f) Me volqué en el estudio o trabajo para olvidarme de todo, actué como si no pasara nada	1	2	3	4
g) Intenté guardar para mí mis sentimientos	1	2	3	4
Distracción activa auto-reconfortarse +				
h) Disfruté más que antes de las cosas, sucesos y experiencias diarias, busqué distraerme con ellas	1	2	3	4
Evitación reducción pasiva afecto -				
i) Salí a potear o tomar unas copas para olvidar el problema o pensar menos en él.	1	2	3	4
Reestructuración cognitiva y crecimiento post estrés +				
j) Pensé y enfaticé los aspectos positivos de lo ocurrido en torno al problema	1	2	3	4
k) Aprendí algo de la experiencia, crecí o mejoré como persona	1	2	3	4
Rumiación -				
l) Repasé mentalmente lo que haría o diría	1	2	3	4
m) Pensé acerca de cómo podrían haber hecho las cosas de forma diferente	1	2	3	4
Auto-responsabilización -				
n) Analicé mi responsabilidad en el problema y me critiqué por lo ocurrido	1	2	3	4

Abandono psicológico fatalismo -				
Admití que no era capaz de enfrentar o de hacer nada ante el problema y dejé de intentar resolverlo o enfrentarlo	1	2	3	4
Aislamiento social -				
Evité estar con la gente en general	1	2	3	4
Descarga emocional -				
Expresé y dejé descargar mis sentimientos y emociones	1	2	3	4
o) Reducción regulación pasiva tensión –				
p) Intenté reducir la tensión: Bebiendo, comiendo, tomando más drogas o durmiendo más de lo habitual	1	2	3	4
Expresión regulada de emociones +				
q) Expresé calmada y ordenadamente lo que sentía para que los otros entendieran mi problema	1	2	3	4
Información +				
r) Intenté informarme sobre mi problema para superarlo mejor	1	2	3	4
Negociación +				
Trabajé para alcanzar un trato o compromiso para cambiar las cosas	1	2	3	4
Confrontación oposición -				
Manifesté mi enojo a las personas responsables del problema	1	2	3	4
s) Comunal o colectivo +				
Me impliqué en actividades políticas y/o sociales relacionadas con mi problema	1	2	3	4
Delegación +				
t) Me puse en manos de otras personas para que solucionaran mi problema	1	2	3	4
Religios+o Rezar +				
u) Recé (más de lo habitual)	1	2	3	4

BIBLIOGRAFÍA

BOWLBY, J. (1980): *Loss, sadness and depression* (Vol. 3). New York: Basic Books.

BROWN, J., MULHEM, G. y JOSEPH, S. (2002): «Incident-related stressors, locus of control, coping, and psychological distress among firefighters in Northern Ireland.» *Journal of Trauma and Stress, 15*(2), 161-168.

CABRERA PÉREZ-ARMIÑÁN, M. L. (2005): *Violencia e impunidad en comunidades Mayas de Guatemala: la masacre de Xaman*. Tesis Doctoral. Texto completo disponible en la URL Oficial.: http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28075.pdf.

CAMPOS, M., PÁEZ, D., IRAURGUI, J. y VELASCO, C. (2005): «Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes y traumáticos: metaanálisis de 14 estudios y un estudio longitudinal sobre el 11-M.» *Ansiedad y Estrés, 10,* 277-286.

CAMPOS, M., PÁEZ, D. y VELASCO, C. (2004): «Afrontamiento y regulación emocional de hechos traumáticos: Un estudio longitudinal sobre el 11-M.» *Ansiedad y Estrés, 10*(2-3), 277-286.

CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. y WEINTRAUB, J. K. (1989): «Assessing coping strategies: A theoretically based approach.» *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 267-283.

COHEN, S. y LAZARUS, R. S. (1979): «Coping with the stresses of illness.» En STONE G. C., COHEN, S. y ADLER, N. E. (eds.): *Health Psychology: a handbook* (p. 217-254). San Francisco: Jossey-Bass.

COMPASS, B. E., CONNOR-SMITH J. K., SALTZMAN, H., THOMSEN, A. H. y WADSWORTH, M., E. (2001): «Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research.» *Psychological Bulletin, 127*, 87-127.

CONNOR-SMITH, J. K. y FLACHSBART, C., (2007): «Relations between personality and coping: a meta-analysis.» *Journal of Personality and Social Psychology, 93,* 1080-107.

CUESTA, U. (2000): *Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra.

DURKHEIM, E. (1912/1982): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.

FAIRBANK, J. A., HANSEN, D. J. y FITTERLING, J. M. (1991): «Pattern of appraisal and coping across different stressor conditions among former prisoners of war with and without Post-traumatic Stress Disorder.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59,* 274-281.

HOLAHAN, C. J. y MOOS, R. H. (1987): «Personal and contextual determinants of coping strategies.» *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 946-955.

IRAURGI, I. y BALLESTEROS, J. (2008): «Encuesta de población general. Resultados pormenorizados del análisis epidemiológico.» En I. LARITZGOITIA, I. IZARZUGAZAGA y I. MARKEZ (dir.): Estudio ISAVIC: Informe sobre el impacto en la salud de la violencia colectiva. Vitoria/Gasteiz, Fundación Buesa: (informe no publicado).

KEMPER, T. D. (1993): «Sociological models in the explanation of emotions.» En M. LEWIS, M. y HAVILLAND, J. M. (eds.): *Handbook of Emotions*. (pp. 41-52). Nueva York: The Guilford Press.

LAUFER, A. (2003): «Psychological growth in the aftermath of terrorist attacks.» *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture, 10*, 30-36.

LAUX, L. y WEBER, H. (1991): «Presentation of self in coping with anger and anxiety: An international approach.» *Anxiety Research, 3,* 233-255.

LEVAV, I., FRIEDLANDER, Y., KARK, J. D. y PERITZ, E. (1988): «An epidemiologic study of mortality among bereaved parents.» *New England Journal of Medicine, 319*, 457-461.

MARTÍN-BERISTAIN, C. y PÁEZ, D. (2000): *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción social*. Madrid: Fundamentos.

MARTÍN-BERISTAIN, C., PÁEZ, D. y GONZÁLEZ, J. L. (2000): «Rituals, social sharing, silence, emotions and collective memory claims in the case of the Guatemalan Genocide.» *Psicothema, 12*(1), 117-130.

MIKULINCER M. y SHAVER, P. R. (2008): «An attachment and behavioural systems perspective on social support.» *Journal of Social and Personal Relationships. 26*(1), 7-19.

ODHAG, Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala: Informe Proyecto Inter Diocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (1998). *Guatemala: Nunca Más*. Vol. I, II y III. Impactos de la Violencia. Tibás, Costa Rica: LIL/Arzobispado de Guatemala.

PÁEZ, D., BASABE, N. y RIMÉ, B. (2005): «Procesos y efectos psico-sociales de los rituales políticos el 11-M.» *Revista de Psicología Social, 20*(3), 369-385.

PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I., UBILLOS, S. y ZUBIETA, E. (2003): *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

PÁEZ, D., MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F. y RIMÉ, B. (2004): «Los efectos del compartimiento social de las emociones sobre el trauma del 11 de marzo en personas no afectadas directamente.» *Ansiedad y Estrés, 10*(2-3), 219-232.

PÁEZ, D. y UBILLOS, S. (2004): «Sobre la violencia colectiva. Procesos y efectos psicosociales.» *Norte de salud mental, 5*(20), 37-44.

PÁEZ, D. y VERGARA, A. (1995): «Culture differences in emotional knowledge.» En RUSSEL, J. A., FERNÁNDEZ-DOLS, J. M., MANSTEAD, A. S. R. y WELLENKAMP, J.C (eds.): *Everyday conceptions of emotion*. (pp.415-434). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Press.

PENNEBAKER, J., MAYNE, T. y FRANCIS, M. (1997): «Linguistic Predictors of Adaptive Bereavement.» *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 863-871.

PENLEY, J., TOMAKA, J. y WIEBE, J. (2002): «The association of coping to physical and psychological outcomes: A meta-analytic review.» *Journal of Behavioral Medecine, 25,* 551-603.

PRADELLES, C. (1996): «Les morts et leurs rites en Afrique.» *L'Homme, 138*, 137-142.

PUNAMAKI R. y SULEIMAN R. (1990): «Predictors and effectiveness of coping with political violence among Palestinians children.» *British Journal of Social Psychology 29*, 67-77.

RIMÉ, B. (2005): *Le partage social des émotions*. París: Presses Universitaires de France.

SCHUSTER, M. A., STEIN, B. D. y JAYCOX, L. (2001): «A national survey of stress reactions after the September 11, 2001 Terrorist Attacks.» *New England Journal of Medicine, 345*(20).

SILVER, R. C., HOLMAN, E. A., MCINTOSH, D. N., POULIN, M. y GIL-RIVAS, V. (2002): «Nationwide longitudinal study of psychological responses to September 11.» JAMA*: The Journal of the American Medical Association, 288,* 1235-1244.

SKINNER, E. A, EDGE, K., ALTMAN, J. y SHERWOOD, H. (2003): «Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping.» *Psychological Bulletin, 129*, 216-69.

STANTON, A. L., DANOFF-BURG, S., CAMERON, C. L. y ELLIS, A. P. (1994): «Coping through emotional approach: Conceptualization and confounding. Journal of Personality and Social Psychology», 78, 1150-1169.

SULS, J. y FLETCHER, B. (1985): «The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies»: A meta-analysis. *Health Psychology, 4*, 249-288.

TERRY, D. J. (1994): «The determinants of coping: The role of stable and situational factors.» *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 895-910.

VELASCO, C., FERNÁNDEZ, I. y Páez. D. (2001): «Alexitimia, afrontamiento, compartir social y salud.» *Boletín de Psicología, 70*, 47-65.

VITALIANO, P. P., DEWOLFE, D. J., MAIURO, R. D., RUSSO, J. y KATON, W. (1990): «Appraised changeability of a stressor a modifier of the relationship between coping and depression: A test of the goodness of fit.» *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 582-592.

WAYMENT, H. (2004): «It could have been me: Vicarious victims and disaster-focused distress.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 515-528.

WEISS, R. S. y RICHARDS, T. A. (1997): «A scale for predicting quality of recovery following the death of a partner.» *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 885-891.

NOTA

Este trabajo ha sido sustentado gracias a las becas: MCI PSI2008-02689/PSIC y 9/UPV00109.231-13645/2001/2007.

Correspondencia a los autores: Dpto. Psicología social, UPV/EHU;
E-mail: dario.paez@ehu.es; nekane.basabe@ehu.es;

Capítulo 9
Crecimiento post estrés y post trauma: posibles aspectos positivos y beneficiosos de la respuesta a los hechos traumáticos

Darío Páez
Universidad del País Vasco, España
C. Vázquez
Universidad Complutense de Madrid, España
Serena Bosco
Universidad de Bari, Italia
A. Gasparre
Universidad de Bari, Italia
Ioseba Iraurgi
Universidad de Deusto
V. Sezibera
Universidad de Bari, Italia

Introducción

Los estudios muestran que si bien el 90-100% de los afectados por hechos traumáticos y estresantes informan de efectos negativos por lo ocurrido, también entre una minoría sustancial del 30-40% a una mayoría 60-80% de los afectados señalan que se han producido efectos positivos, y creen que enfatizar estos aspectos ayuda al ajuste (Calhoun y Tedeschi, 2006).

Es cierto que los hechos traumáticos pueden producir una visión negativa de sí mismo y del mundo, pero también pueden conllevar efectos positivos en el ámbito personal tales como: a) crecimiento personal, aprender sobre las capacidades, habilidades y resistencia personal; b) aumentar la sabiduría y el conocimiento; c) mejorar

el conocimiento sobre sí mismo y los demás; d) apreciar lo que se tiene y aprender las prioridades importantes en la vida, y e) crecimiento y desarrollo espiritual.

Asimismo, si un trauma o estrés pueden empeorar la visión del mundo y de los otros, también puede tener efectos positivos en las relaciones con los demás, como pueden ser los siguientes: a) reunir y acercar a la familia, b) cohesionar a la comunidad, haciéndolos sentirse más cerca; c) provocar una orientación más prosocial: ser más tolerante y compasivo con los otros, así como valorar el apoyo que estos ofrecen; y d) pensar que los otros pueden beneficiarse de tu experiencia (véase al final del capítulo la escala CPTI o Inventario de Crecimiento Post-Traumático, en castellano CPT).

Precisamente, en un estudio realizado por Davis, Nolen-Hoeksema y Larson (1998) un 73% de las personas señalaba que se podía encontrar algo positivo de experiencias de pérdida altamente significativas (de esposos, padres, hijos, hermanos) siendo importante para que ello se pudiese producir encontrar los aspectos positivos de nuestra reacción, o de la reacción de los demás. De hecho, estas personas decían haber encontrado el apoyo de otras personas, un fortalecimiento de los vínculos familiares, o incluso el hecho de que la experiencia les había proporcionado una nueva perspectiva sobre la vida. La revisión de Tennen y Afleck (2005) concluyó que encontrarle aspectos positivos a un hecho traumático o de crecimiento personal, de relaciones con otros y de cambios de la visión del mundo, se asocia en 14 estudios de 20 a un mejor ajuste emocional. Esta relación fue confirmada por el meta-análisis de Helgelson, Reynolds y Tomich (2006), que encontró que un mayor crecimiento post-traumático se asociaba con una menor depresión (r=-.09) y un mayor bienestar psicológico (r=.22), aunque no había asociación con medidas de balanza de afecto que incluyen indicadores de emociones positivas y negativas simultáneamente, lo que sugiere que el crecimiento coexiste con ambos tipos de emociones. Si bien las conclusiones anteriores se basan en estudios transversales, por lo que se puede pensar que las personas menos deprimidas o de mayor bienestar tienen mejores recursos cognitivos y emocionales para ver el lado positivo de las cosas, tres estudios longitudinales confirman que encontrar beneficios o percibir aspectos positivos en las repuestas propias y de otros a un trauma predicen menor depresión y trastorno post-traumático, es decir, permiten concluir que el crecimiento post-traumático provoca la mejora en el bienestar (Zoellner y Maercker, 2006).

A este respecto es importante ser conscientes de que en las experiencias de las víctimas de hechos traumáticos coexisten aspectos positivos y negativos simultáneamente. Los mismos refugiados que manifiestan que la experiencia de la huída y el sufrimiento por la represión les enseñó a valorar el apoyo de los amigos cercanos, también manifiestan que la indiferencia de otros muchos ex amigos que los abandonaron es una fuente de malestar. Las personas que han participado en combates mencionan la camaradería, la solidaridad, el desarrollo del autocontrol y la apreciación de la vida como lecciones de la guerra, aunque al mismo tiempo también recuerdan el trauma, la destrucción, y el sinsentido de la violencia (Morland, Butler y Leskin, 2008).

CONDICIONES DEL CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO Y VIOLENCIA COLECTIVA

Se ha cuestionado que las experiencias de violencia colectiva se asocien al crecimiento post-traumático (Vázquez, Hervás y Pérez-Sales 2008). De hecho, un estudio sobre refugiados de la guerra civil yugoeslava que utilizó la escala CPTI encontró niveles de crecimiento mucho menores que los habituales, aunque se ha encontrado crecimiento post-traumático en combatientes en varios estudios, en víctimas directas y vicarias de terrorismo (Morland et al., 2008) e inclusive en víctimas directas de la violencia colectiva en España, Guatemala y Ruanda.

Con respecto a los correlatos y condiciones de crecimiento, se encontró que jóvenes, mujeres y personas de minorías étnicas mostraban mayor crecimiento, lo que sugiere que el crecimiento se produce más en personas de menores recursos y estatus social, así como que este se asociaba al tiempo, a la severidad y al afrontamiento adaptativo, y en parte al apoyo social, aunque también a los síntomas de estrés post-traumático (Helgelson et al., 2006).

Con respecto al tiempo transcurrido desde el trauma, Tennen y Affleck (2005) concluían en su revisión que encontrar un sentido positivo al trauma se asocia al equilibrio afectivo aunque se encuentre a medio o largo plazo: el paso del tiempo aumentaba la fuerza de asociación entre crecimiento post-traumático y bienestar. El meta-análisis de Helgelson y colaboradores (2006) confirmó esta idea, puesto que encontró que los efectos positivos sobre la depresión y bienestar eran mayores cuanto más tiempo había transcurrido desde el trauma.

En lo referido a la gravedad del trauma, el meta-análisis de Helgelson, Reynolds y Tomich (2006) encontró que una mayor gravedad objetiva (r=.07) y un mayor estrés percibido (r=.14) se asociaban positivamente a un mayor crecimiento post-traumático; lo que llevaría a concluir que la severidad extrema del trauma no sería un obstáculo sino una precondición, ya que probablemente la propia gravedad del evento conduzca a un fuerte cuestionamiento de creencias y sufrimiento, lo que propiciaría el crecimiento. Por otro lado, algunos estudios sobre experiencia de combate o en víctimas vicarias del 11-S han encontrado un efecto curvilíneo: el mayor crecimiento se daría en niveles intermedios de estrés y trauma; un hecho poco severo no provoca cambios y un hecho extremo e incontrolable solo provoca efectos negativos (Butler et al., 2009).

En relación con la importancia del afrontamiento adaptativo, varios estudios han encontrado otros factores predictivos de los resultados de beneficios después de un trauma tales como la reevaluación positiva y la aceptación como formas de afrontamiento. El afrontamiento de aceptación (r=.20, en el meta-análisis de Helgelson et al., 2006) y la re-evaluación positiva o re-estructuración cognitiva (r=.38) facilitan el crecimiento post-traumático (Helgelson et al., 2006; Prati y Pietrantoni, 2007). La aceptación, que permite asimilar el hecho, y la reevaluación positiva de la experiencia rela-

cionada con el trauma, que enfatiza lo positivo de lo ocurrido, parecen ser un antecedente cognitivo del crecimiento.

Otros estudios han mostrado que el afrontamiento de búsqueda de apoyo y el apoyo social percibido reforzaban el crecimiento (Armeli, Gunthert y Cohen, 2001). La búsqueda y la recepción de apoyo social constituirán la base del crecimiento interpersonal percibido, aunque otros estudios han encontrado que el apoyo social no se asocia al crecimiento post-traumático (Calhoun y Tedeschi, 2006), lo que sugiere que hay formas de crecimiento post-traumático independientes del apoyo social, probablemente de tipo más personal (Bilbao, 2009).

Por otro lado, el crecimiento post-traumático coexiste con síntomas de estrés: en el meta-análisis de Helgelson y colaboradores (2006) el nivel de crecimiento post-estrés correlacionaba (r=.18) con síntomas de rumiación, pensamientos intrusivos y evitación o síntomas de TEPT (Trastorno de Estrés Post Traumático), aunque no correlaciona con ansiedad ni malestar general. Por un lado, esto se puede explicar por el argumento antes citado en relación a la gravedad del estrés como pre-condición: el fuerte cuestionamiento de creencias y sufrimiento motivarían el crecimiento. También se ha argumentado que las rumiaciones o pensamientos intrusivos ayudan a asimilar el trauma y darle sentido, aunque como se ha descrito en el capítulo sobre afrontamiento, la rumiación no parece tener este papel en general.

En lo referente a características personales o rasgos psicológicos el crecimiento post-traumático se asoció a la religiosidad (r=.17), que probablemente ayuda a otorgar un sentido al trauma, y al optimismo (r=.27), que enfatiza una visión positiva del mundo y el futuro. Hay que destacar que el neuroticismo, al igual que la ansiedad, no se asocian significativamente al crecimiento —aunque la asociación es negativa (r=-.05 para neuroticismo) (Helgelson et al., 2006). Finalmente, aunque las personas con más optimismo disposicional, son las que infieren más beneficios o encuentran más aspectos positivos de la respuesta al trauma, el control estadístico de los rasgos de personalidad no elimina la influencia de la búsqueda de significado positivo, sugiriendo que no se debe solo a la personalidad su efecto en el ajuste emocional (Nolen-Hoeksema y Davis, 2005).

RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO Y CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO

Los estudios sugieren varias constantes sobre la relación que existe entre la atribución de significado explicativo (por qué y cómo ocurrió, cuál es la causa) y el crecimiento post-traumático (para que ocurrió, qué lecciones positivas puedo extraer). Primero, las personas encuentran principalmente más aspectos positivos de la respuesta al trauma que lograr atribuir un sentido explicativo a lo ocurrido. Un 70-80% logran encontrar un aspecto positivo frente a un 60-70% que logran atribuirle un porqué a

lo ocurrido (Tennen y Affleck, 2005). Segundo, la atribución de sentido explicativo no precede temporalmente ni se asocia al significado positivo. Contrario a la idea de que primero se debe dar la búsqueda de significado explicativo y la reconstrucción de las creencias básicas de sentido, orden, justicia y control, y luego las creencias de crecimiento o significado positivo, no se ha constatado que estas emerjan más tarde temporalmente, ni que las primeras se asocien a las segundas (Nolen-Hoeksema y Davis, 2005).

CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO COMO PROCESO REAL, COMO SESGO ILUSORIO Y COMO FORMA DE AFRONTAMIENTO

En varios estudios las percepciones de cambios positivos se han visto refrendadas por juicios externos de pares o por otros indicadores (Park y Lechner, 2006). Además, cuando se han comparado grupos de personas normales con personas que han sufrido enfermedades graves, o personas que han vivido hechos estresantes con víctimas de violencia colectiva (véase más abajo), las personas que han vivido hechos más severos informan de más crecimiento que las otras (Calhoun y Tedeschi, 2006).

Sin embargo, el crecimiento post-traumático se ha asociado a indicadores de afrontamiento de negación (r=.16), así como de evitación (e intrusión) como se ha comentado con anterioridad, sugiriendo que en parte se trata de reevaluaciones positivistas o de juicios sesgados que seleccionan y atienden selectivamente a unos aspectos en detrimento de otros. Es más, varios estudios sugieren que ante hechos amenazantes, o al hacer saliente la mortalidad, las personas reaccionan atribuyéndole más significado a su vida que un grupo control. Este crecimiento percibido se hace devaluando su pasado, es decir, perciben que estaban peor en el pasado para poder evaluar que ahora están mejor que antes. En otras palabras, las percepciones de cambio positivo en parte son ilusorias (McFarland y Álvaro, 2000; Davis y McKearney, 2003; Zoellener y Maercker, 2006).

Aunque el crecimiento post-traumático es un proceso que se da espontáneamente y cuando se induce ayuda al ajuste, no es evidente que se trate siempre de una forma de afrontamiento voluntario del trauma. La asociación entre medidas de juicio o conclusiones sobre aspectos benéficos de la experiencia traumática y el uso de inferir beneficios para afrontar el trauma es baja, es decir, haber extraído lecciones positivas y usarlas para manejar los efectos negativos del hecho tienen poca relación (Tennen y Affleck, 2005). Por tanto, hay que diferenciar entre el uso voluntario del buscar y recordar los aspectos positivos de la experiencia, del proceso espontáneo de encontrar aspectos positivos. Además, Calhoun y Tedeschi (2004) diferencian entre encontrar aspectos positivos («la guerra fue brutal», «no aportó nada bueno a los que participaron», pero, «se derrotó al nazismo») y elaborar aspectos de crecimiento o mejora per-

sonal, interpersonal e ideológico («la participación en la guerra nos hizo madurar», «reforzó la cohesión con los compañeros y la cohesión de la nación», «nos hizo ser más tolerantes y sabios ante la vida»).

CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO EN ESPAÑA: EL CASO DEL ATAQUE TERRORISTA DE 11 DE MARZO 2004 EN MADRID

En este apartado vamos a presentar la investigación sobre las reacciones positivas a los ataques terroristas en España y, más en particular, los datos relacionados con el crecimiento postraumático en la población general. El 11 de marzo 2004 el peor ataque terrorista en la historia reciente de España mató a 192 personas e hirió a más de 1.500. Ese día, una serie coordinada de bombas fueron detonadas en cuatro trenes en Madrid durante la hora punta de la mañana.

El contexto político en que se produjeron estos ataques es muy importante: ocurrieron tres días antes de la fecha de las elecciones generales al Parlamento español. Tal vez tratando de sacar provecho político de esos ataques el gobierno de derecha culpó inmediatamente a ETA, un grupo separatista vasco, e inicialmente se negó a considerar cualquier otro grupo terrorista. Sin embargo, después de las primeras horas, las pruebas señalaron como responsables a terroristas vinculados a al-Qaeda, al igual que ocurriera en los atentados del 11 de septiembre en los Estados Unidos. Muchos ciudadanos españoles acusaron al gobierno de mentir a la población para su propio beneficio y esto condujo a la inesperada derrota del Partido Popular en las elecciones parlamentarias del 14 de marzo. Los votantes españoles, al parecer, creían que el gobierno se apresuró a culpar a ETA por razones políticas.

Además, los votantes también castigaron al partido de derecha en el gobierno porque había arrastrado a España a un conflicto con los extremistas islámicos a través del apoyo incondicional a la invasión de Irak por parte de las tropas norteamericanas en 2003. De hecho, la alianza de España con los Estados Unidos durante la guerra de Irak fue rechazada por millones de españoles, en muchas manifestaciones de masas en las calles, protestando contra la participación de España en la guerra.

Por lo tanto, el contexto en el que el ataque terrorista de Madrid tuvo lugar estaba rodeado por una agitación social y política. Las elecciones parlamentarias, que tuvieron lugar solo cuatro días después del ataque terrorista, se tradujo en la victoria del Partido Socialista, que se opuso a la participación de España en la ocupación por EE.UU. de Irak. Después de ganar las elecciones, la primera aparición pública del primer ministro socialista José Luis Rodríguez Zapatero, fue para anunciar la retirada de 1.300 soldados españoles de Irak.

RESILIENCIA, EMOCIONES POSITIVAS Y CPT

Una creciente literatura muestra que la mayoría de las personas que han experimentado o presenciado un acontecimiento traumático no informan de trastornos clínicos significativos relacionados con el trauma (Bonanno, 2004). Este modelo de resistencia también se ha observado en la población general expuesta a los ataques terroristas en Nueva York y otras ciudades de Estados Unidos (Bonanno, Galea, Bucciarelli, y Vlahov, 2006; Matt y Vázquez, 2008), Madrid (Vázquez, Pérez-Sales y Matt, 2006), o Londres (Rubin, Brewin, Greenberg, Simpson y Wessely, 2005). Curiosamente, la investigación sobre los efectos cognitivos de los ataques terroristas en España y EE.UU. ha demostrado que la población en general no ha cambiado sus puntos de vista sobre el mundo, o sobre los otros, como consecuencia de estos actos brutales (Techio y Calderón-Prada, 2005; Ubillos, Mayordomo y Basabe, 2005; Smith, Rasinski. y Toce, 2001).

Pero, más allá de la resiliencia, también hay evidencia de que, en estos casos, las personas también pueden experimentar una variedad bastante amplia de emociones y cogniciones positivas. Además de los beneficios sociales percibidos a menudo después de las adversidades —como por ejemplo sentir una mayor unión familiar, un aumento del apoyo social, de la empatía y más comportamientos pro-sociales—, en el caso de los acontecimientos sociales traumáticos las personas también pueden experimentar un aumento agudo de la cohesión de su comunidad (Vázquez et al., 2008).

De forma consistente, la investigación ha encontrado que para la mayoría de la gente, en los días inmediatamente posteriores a los ataques terroristas, las emociones positivas superan a las negativas (Smith et al., 2001). Esto fue confirmado en el caso de los atentados terroristas de Madrid. Tres y cuatro semanas después de los atentados, 502 personas (muestra de estudiantes y población general), de los cuales 20 habían estado directamente expuestos a los ataques, fueron entrevistados y el 43% refirió conocer a alguien que había sido directamente afectado. Los resultados mostraron que el 31% de los participantes eran capaces de expresar consecuencias positivas de los ataques, y un 61% informaron haber experimentado una experiencia de aprendizaje.

El área de crecimiento más fuerte se encuentra en la «sensación de acercamiento a los demás» (80% de la muestra total), seguida por la «cohesión social» (79%), y, por último, el «sentimiento personal de ser preparado para futuras situaciones similares» (31%). En suma, las emociones positivas —como los sentimientos de solidaridad, o ser parte de una comunidad— se registraron en más del 80% de los participantes y, en general, las emociones positivas son más intensas que las negativas (Vázquez et al., 2008).

Además de las emociones positivas, después de los hechos traumáticos, también se ha encontrado la sensación de crecimiento psicológico y social (Vázquez et al., 2008). El crecimiento post-traumático fue concebido originalmente como beneficios

personales e interpersonales, pero, en condiciones de trauma colectivo, y en culturas que muestran más los valores colectivistas, como España, el crecimiento también puede ser percibido a nivel social. En el caso de los atentados de Madrid del 11 de marzo, y dado el contexto en el que sucedieron, muchas reacciones se concentraron en torno a temas socio-políticos. Del mismo modo, un estudio ha encontrado también que las víctimas de el 11 de septiembre eran conscientes de las implicaciones políticas de los bombardeos (Ai, Cascio, Santangelo y Evans-Campbell, 2005).

En el caso de los atentados del 11 de marzo en España, hubo una participación activa de la población en las actividades sociales y políticas. Antes de las elecciones del 14 de marzo, aproximadamente el 25% de la población participó en numerosas y masivas manifestaciones contra la cooperación en la guerra de Irak y contra el terrorismo. Este posicionamiento político-social es, probablemente, bastante distintivo en comparación con lo que sucedió después de los atentados de América, como muestra una intensificación de la participación social, de la interacción social (Campos, Páez y Velasco, 2004; Páez, Basabe, Ubillos y González, 2007; Rimé, Páez, Basabe y Martínez, 2010) y una resistencia activa al terror (Sabucedo, Rodríguez y López-López, 2000). Además, las formas comunitarias de afrontamiento, que han sido relacionados con los valores colectivistas horizontales (Páez et al., 2007; Rimé et al., 2010) tuvieron también un papel importante en España. Estas formas de afrontamiento comunales o colectivas están dirigidas a contrarrestar el trauma por medio de la reconstrucción de las relaciones sociales y de un sentido de pertenencia e identidad social, basadas en relaciones sociales y valores colectivos como la solidaridad y la cohesión entre la comunidad (Hernández, 2002; Lykes, Cabrera y Martín-Beristain, 2007; Páez et al., 2007). El afrontamiento colectivo (afrontamiento colectivo), específicamente el compartir social de las emociones y la participación en las manifestaciones contra la guerra y el terrorismo, reforzaron el desarrollo del crecimiento post-traumático al asociarse a un clima emocional positivo de esperanza y solidaridad, de auto-eficacia colectiva.

Fredrickson (2009) ha señalado que en el caso de eventos traumáticos las emociones positivas son una base importante para promover un crecimiento positivo. De hecho, la percepción de crecimiento, medida con un índice derivado por la *Positive Meaning Scale* utilizada por Fredrickson y colaboradores (2003) en su estudio del 11-S mostró un patrón de correlaciones positivas con las emociones positivas experimentadas el día de los ataques y los días siguientes (por ejemplo, con los sentimientos de ser «parte de la nación», «sentir orgullo», «gracias», etc.), pero no tenía ninguna relación significativa con la intensidad de las emociones negativas experimentadas (Vázquez et al., 2008).

Es importante señalar que la existencia de aspectos positivos después de los sucesos traumáticos no significa que los aspectos negativos no sean importantes. De hecho, en un estudio realizado con una muestra española tras los atentados del 11 de marzo, se ha encontrado una relación directa y significativa entre la percepción de

cambios positivos y negativos (Barbero y Linley, 2006). Es decir, las personas con más cambios positivos también son las que experimentan más cambios negativos. A nivel social, puede presentarse una coexistencia de elementos positivos y negativos, por ejemplo, en el caso del enfrentamiento de la cruenta guerra civil de Sri Lanka, además de su enorme costo social e individual también se han promovido la cooperación y la cohesión en los grupos y la organización de la comunidad (Somasundaram, 2004).

En la investigación longitudinal realizado por el grupo de Páez (2007), un total de 644 personas predominantemente de sexo femenino (30% hombres) y con un rango de edad de 17 a 90 años (media= 27,53) participaron en tres fases sucesivas. El 38% eran adultos laboralmente activos y no fueron incluidas víctimas directas. El objetivo principal de este estudio fue evaluar los efectos del compartir eventos emocionalmente significativos con los demás (Rimé et al., 2010). Se incluyeron un conjunto de medidas de percepción de las reacciones positivas personales y sociales a los traumas experimentados. La percepción del clima emocional se midió después de ocho semanas con la «Escala del Clima Emocional» (Páez, Ruiz, Gailly, Kornblit y Wiesenfeld, 1997). El crecimiento postraumático se evaluó tres semanas después. Los cambios positivos en sí mismos y en los demás reacción al trauma fueron evaluados por medio de las escalas *Post-traumatic Growth Inventory* (CPTI, Tedeschi y Calhoun, 1996) y la *Stress Related Growth Scale* (SRGS, Park, Cohen y Murch, 1996). La adaptación española de estas escalas (véase–Weiss y Berger, 2006; y anexo de este capítulo) evalúa los resultados positivos o los beneficios reportados por las personas que han vivido eventos traumáticos.

La escala final incluyó seis ítems sobre los beneficios personales (por ejemplo, los sentimientos de «crecimiento personal» o «cambios en la apreciación de la vida»), cuatro ítems sobre los efectos positivos interpersonales (por ejemplo, «mejorar las relaciones con los otros») y tres ítems que estaban relacionados con crecimiento colectivo («reforzamiento de la participación política y del compromiso», «reforzamiento de la sensibilidad hacia violaciones de los derechos humanos en este país», «reforzamiento de la idea de violaciones de los derechos humanos en el mundo»). Estos ítems son importantes, puesto que son índices de una cultura de paz, según la definición de la UNESCO, que incluye en esta definición el rechazo a las violaciones de derechos humanos y la participación política (Basabe y Valencia, 2007). En una escala Likert de 1 a 7, la media de beneficios intrapersonal fue moderada (M= 4.0, SD= 1.4) y significativamente más baja que la media de los efectos interpersonales (M= 4.4, SD= 1.4). Por último, la media de la subescala del crecimiento colectivo (M= 5.2, SD= 1.7) fue significativamente mayor que la de las subescalas intrapersonal e interpersonal.

Estos resultados muestran firmemente que en condiciones de trauma colectivo, y probablemente en culturas que exhiben valores más colectivistas, el crecimiento se percibe principalmente a nivel social, con un reforzamiento de la participación política y de los valores culturales relacionados con la paz. Por otra parte, en el caso de los atentados terroristas de Madrid, este crecimiento social también está conectado al

afrontamiento colectivo, como pasaremos ahora a explicar.

CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO (CPT) Y AFRONTAMIENTO COLECTIVO EN ESPAÑA

El estudio de la relación entre el afecto negativo y crecimiento post-traumático ha producido resultados mixtos. Mientras algunos estudios han encontrado que el afecto negativo está relacionado con el crecimiento (por ejemplo, Cobb, Tedeschi, Calhoun y Cann, 2006; Barbero y Linley, 2006), dos recientes meta-análisis han encontrado que los predictores de los beneficios percibidos después de un trauma son la gravedad objetiva y percibida del evento y los síntomas de estrés evitación-rumiación (Helgelson et al., 2006; Prati y Pietrantoni, 2007). Estos resultados apoyan la hipótesis de que las personas que no sufren alteraciones traumáticas por un acontecimiento, y cuyas creencias personales no son cuestionadas por este evento, no están motivados para percibir las respuestas sociales positivas (Janoff-Bulman, 2004).

Las emociones positivas también pueden desempeñar un papel en el desarrollo del CPT. Los estudios parecen apoyar que la búsqueda de beneficios después de los ataques terroristas y el crecimiento postraumático están positivamente relacionados con emociones positivas (Vázquez et al., 2008). De hecho, en el estudio longitudinal ya mencionado sobre los efectos de los atentados del 11 marzo, el afecto personal positivo medido por el PANAS correlaciona significativamente con un índice de CPT (calculado por la versión adaptada que se ha descrito anteriormente), $r_{(946)}$=.40, p<.001 (Páez et al., 2007). Por otra parte, la percepción de un clima emocional positivo en la nación, medido una semana después del atentado, fue un predictor importante del CPT tres semanas más tarde, lo que sugiere una especie de proceso de recuperación o resistencia(resiliencia) colectiva en la que las emociones positivas alimentan la posibilidad de encontrar beneficios (véase Páez et al., 2007).

En comparación con las emociones positivas, el patrón de resultados de las emociones negativas es más complejo y se necesitan más investigaciones para aclarar el papel de las emociones negativas —como el odio e ira— en el CPT. Páez y colaboradores (2007) encontraron que la rumiación y la reacción emocional negativa de tristeza, ira y miedo medido a una semana predijeron el CPT tres semanas más tarde (r=.34, p<.01). Otros estudios también encontraron que las medidas de malestar emocional se asociaban positivamente con una serie de beneficios. Por ejemplo, Davis y Macdonald (2004) observaron que la angustia (dolor) era un predictor de la medida en que las personas informaban del crecimiento postraumático seis y once semanas después del 11 de septiembre. Esto sugiere que el estrés y la activación emocional, como algunas reacciones de tristeza o ira, pueden ser considerados una condición necesaria para que la gente perciba los beneficios o el crecimiento (Armeli, Gunthert y Cohen, 2001).

APOYO SOCIAL, COMPARTIR EMOCIONAL Y CPT

En el caso del estudio de Madrid, un indicador que incluía la reevaluación, la expresión emocional y la búsqueda de apoyo social como formas de afrontamiento durante la primera semana tras el atentado, pronosticaba el crecimiento post-traumático tres semanas después (r=.36, p<.01). Asimismo, la percepción de apoyo social a las tres semanas correlacionaba positivamente con el CPT (r=.16, p<.001; Páez et al., 2007). El hecho de que utilizar el apoyo social y la expresión emocional ayuda a predecir el CPT, y además que la percepción de apoyo social se asocie al CPT sugiere que un cierto nivel de reintegración social y movilización puede ser una precondición del crecimiento en el caso español.

Resulta interesante hacer notar que la literatura ha encontrado a menudo, al igual que en este estudio, como el afrontamiento por búsqueda de apoyo emocional y de información, la expresión emocional y la re-evaluación, convergen todos ellos junto con el afrontamiento instrumental, en un factor de segundo orden para formar una dimensión de afrontamiento adaptativo (Compass, Connor-Smith, Saltzman, Harding y Wadsworth, 2001). Estos resultados sugieren que la reevaluación positiva se basa en una forma social o comunitaria de rumiacion, creación de sentido y solución de problemas mediante la acción colectiva (Berger y Weiss, 2009).

La búsqueda de apoyo social y la comunicación acerca de las emociones relacionadas con un evento traumático es muy común y cumple importantes funciones psicosociales. El compartir social de las emociones, en general, implica manifestaciones de apoyo social, de empatía y de comportamiento pro-social, que junto con la percepción de una mayor integración social (Rimé, 2009) sería un factor facilitador del crecimiento postraumático. De hecho, en su modelo teórico de los factores que permiten el proceso de crecimiento postraumático, Calhoun y Tedeschi (2004) hicieron mención explícita a la comunicación emocional. Desde su perspectiva, la narración de un trauma y de la experiencia personal es algo que siempre es importante en el crecimiento postraumático, porque la construcción de esta narración fuerza a los afectados a enfrentarse con el significado del trauma y cómo puede ser reconstruida una visión con sentido de sí mismo y del mundo (McAdams, 1993).

Los obstáculos, tanto objetivos como subjetivos, que se opongan a estas necesidades expresivas pueden impedir la adaptación después de un trauma. En el caso del ataque de Madrid, en una muestra general de la población se encontró que las personas con una tendencia a bloquear o reprimir pensamientos negativos (medido por el *Wegner White Bear Suppression Inventory*) generalmente afrontaban el trauma mediante la oración y los comportamientos de evitación (por ejemplo no mirando las noticias en la televisión), mientras que conductas de afrontamiento más positivas, como tomar parte en actividades sociales o públicas, se asociaban negativamente a la tendencia a

suprimir crónicamente los pensamientos negativos (Vázquez et al., 2008).

EL PAPEL DE LOS RITUALES EN EL CPT

A raíz de los atentados M-11, las manifestaciones acentuaron los conflictos políticos que oponen las ideologías políticas de izquierda y de derecha en España. No se puede obviar que, por ejemplo en relación con los conflictos armados, los españoles evalúan la Segunda Guerra Mundial de una manera extremadamente negativa y solo el 43% se declaran dispuestos a luchar en la guerra por el país, mientras que la media mundial es del 75%, y en los Estados Unidos del 73% (Basabe y Valencia, 2007). La participación en los rituales o manifestaciones seculares cumple unas funciones psicosociales de integración social, construcción positiva de creencias sociales compartidas y reforzamiento de la cohesión social. De este modo, estos procesos contribuyen a reforzar un clima emocional positivo (Páez et al., 2007).

Algunos de nuestros estudios confirmaron que, además del compartir social y del afrontamiento de apoyo social, la participación en rituales seculares también fue un predictor importante del crecimiento post-traumático (Páez et al., 2007). El compartir social durante la primera semana, controlado las puntuaciones de activación emocional y de emociones negativas, pronosticaba el crecimiento postraumático después tres semanas (r parcial=.19; p<.01).

Por otra parte, el *afrontamiento* colectivo y la participación en manifestaciones a la semana del atentado del 11 de marzo predijo el CPT tres semanas más tarde, r=.21; p<.01. El 22% de los encuestados informó que no participaron en las manifestaciones, el 11% informó que asistieron a veces, el 14.8% respondió que numerosas veces, y el 52.5% respondió que asistió a todas las manifestaciones. La participación declarada es mayor (8 personas sobre 10 señalan que participaron) que la participación realmente observada (2.5 personas sobre 10), pero esta diferencia podría deberse al hecho de que la muestra analizada estaba compuesta por personas más jóvenes y más educados que la media de la población, y también porque las personas tienden a declarar las conductas deseables (véase Collins, 2004 con resultados similares para el 11 de septiembre en USA). Los participantes fueron dicotomizados en no manifestantes (puntuación 1 'nunca participé en las manifestaciones'), y los manifestantes (valores de puntuación 2, 3 y 4). El treinta por ciento de los no manifestantes mostraron puntuaciones globales de crecimiento postraumático superior a 4 (punto medio en la escala) en comparación con el 41% de los manifestantes. Las medias para el crecimiento postraumático en el tiempo 2 eran, en una escala de 5 puntos, 3.93 para los no manifestantes, y 4.55 para los manifestantes [$t_{(661)}$= 5.3; p<.001]. La media de la percepción del clima emocional positivo que tenían los participantes, evaluada tres semanas después de los ataques terroristas, fue mayor para los manifestantes que para los no manifestantes. Así pues, podemos concluir que el afrontamiento colectivo puede ser una fuente importante para encontrar beneficios o crecimiento post-traumático, y también determina un aumento de los sentimientos de esperanza y solidaridad. Este tipo de relaciones también encajan con el contenido de los valores culturales arraigados en la sociedad española, como veremos a continuación.

CONTENIDO DEL CPT Y VALORES CULTURALES

Asistir a manifestaciones y reuniones después de los atentados de Madrid puede considerarse una expresión de la implicación política y una clara actitud contra la guerra dentro de una demanda general de Paz. Para ilustrar este punto, debemos recordar que en febrero de 2003, el 90.8% de la población española estaba en contra de la intervención militar en Irak y el 67% creía que en caso de conflicto España debería seguir siendo neutral. Además, en abril de 2003 (después del inicio de la guerra de Irak), el 53.9% de los entrevistados creían que el gobierno español había actuado mal o muy mal durante la guerra (Páez et al., 2007).

Una explicación de la importancia de las formas sociales de crecimiento postraumático y de la centralidad del *afrontamiento* colectivo es el predominio de la igualdad colectiva propia de la cultura española. Los valores de Schwartz (1994) relacionados con el colectivismo (tradición y conformidad) y con la jerarquía (poder y baja benevolencia) han sido aplicados en nuestro estudio longitudinal y correlacionado con el *afrontamiento* y el CPT. Los valores colectivistas de tradición y conformidad medidos una semana después del atentado predijeron el crecimiento postraumático tres semanas después ($r_{(736)}$=0.15; p<.001). Sin embargo, los valores colectivistas no se asociaron con el *afrontamiento* mediante la búsqueda de apoyo social, la re-evaluación ni con la participación en manifestaciones. Generalmente las personas con valores colectivistas jerárquicos buscan menos apoyo social porque tratan de evitar molestar a los demás y consideran el estoicismo como una manera de mantener una buena imagen (Taylor et al., 2004). El valor jerárquico del poder correlacionó negativamente con el *afrontamiento* de búsqueda de apoyo social (r=-.10; p<.001) y con el CPT (r=-.06; p<.05), mientras que los valores igualitarios de benevolencia correlacionaron con el *afrontamiento* colectivo (búsqueda de apoyo social, r=.26; p<.001 y la participación en manifestaciones, r=.11; p<.001) y con el CPT (r=.28; p<.001). Globalmente, estos estudios sugieren que la dimensión igualitaria de la cultura española facilita la búsqueda de beneficios por medio del *afrontamiento* colectivo y no la faceta colectivista.

COMPONENTES ESPIRITUALES DEL CPT

Por último, y relacionado con el hecho de que España es una cultura más secularizada que los Estados Unidos, y el afrontamiento religioso más bajo, los estudios que utilizan el 'CPTI' y escalas similares suelen encontrar un nivel más bajo de crecimiento espiritual en España que en EE.UU., y también inferior al de otras naciones de América Latina con tradiciones más colectivistas, como Guatemala (que tiene como primer rango de crecimiento el espiritual). También es de destacar la mayor relevancia del crecimiento de fortaleza personal tanto en EE.UU. como en España, probablemente asociado al individualismo cultural (véase Tabla 1 más adelante). De forma congruente con el bajo nivel de crecimiento espiritual, los españoles declaran rezar por las víctimas del 11 de marzo con menor frecuencia que con la que participan en rituales seculares (M=1.96 vs. M= 2.98; $t_{(1100)}$=24.64; p<.001). Sin embargo, haber rezado por las víctimas la semana siguiente al atentado predijo fuertemente el CPT tres semanas después (r=.32; p<.001). Considerado que el afrontamiento religioso de rezar se correlaciona con los valores colectivistas (tradición r=.21 y conformidad r=.34, ambos p<.001), podemos concluir que la faceta de la cultura colectivista española se apoya en encontrar beneficios por medio del componente social de los rituales religiosos.

CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO, REEVALUACIÓN Y AFRONTAMIENTO DE LA VIOLENCIA COLECTIVA A LARGO PLAZO

Se ha encontrado que percibir un beneficio en un hecho negativo o traumático se asocia a una menor alteración afectiva. Una forma de reconstrucción del significado del hecho traumático es el re-evaluarlo bajo un aspecto positivo. Así, se le da el sentido de un sacrificio por otro o se cree que ha permitido aprender cosas sobre la vida («las verdaderas prioridades») y sobre sí mismo («saber hasta dónde se puede llegar»). Ahora bien, la experiencia de aspectos positivos como el crecimiento personal coexiste con el dolor de la pérdida y no lo anulan (Calhoun y Tedeschi, 1999).

Un estudio con cerca de tres mil jóvenes expuestos a diferentes grados de violencia colectiva en Israel indagó sobre las formas de crecimiento positivo después de hechos traumáticos, incluyendo el fortalecimiento personal, el descubrimiento de nuevas posibilidades y prioridades, cambio y mejoras espirituales, la apreciación de la vida y la mejora de las relaciones con otros. Además, se midieron dos formas de crecimiento más colectivas: un sentimiento reforzado de responsabilidad hacia los amigos y la familia (similar a los valores culturales de benevolencia: véase el capítulo de valores culturales en este libro) y un sentido de obligación hacia la comunidad y el país (similar a los valores de tradición y conformismo). Los jóvenes más expuestos a la violencia colectiva mostraban mayores síntomas de trastorno por estrés post-traumático, pero también señalaban haber experimentado mayores cambios positivos personales, interpersonales y sociales (Laufer, 2003).

Un estudio anterior con 385 niños israelíes con una media de edad de 12 años (Quota, Punamaki y El-Sarraj, 1996) también encontró que la exposición al conflicto y violencia colectiva reforzaba su compromiso ideológico, definido como la glorificación de la lucha y la guerra, la implicación patriótica y las actitudes de desafío ante el enemigo. Las personas con alto compromiso ideológico no mostraban mayor sintomatología al estar expuestas a mayores niveles de violencia colectiva, mientras que sí ocurría esto en las personas de menor compromiso. De forma similar, el estudio de Hobfoll Canetti-Nisim y Johnson (2006) encontró que los israelíes que señalaban un mayor crecimiento post-traumático también mostraban mayor prejuicio ante los palestinos, lo que confirma que el primero es un mecanismo de afirmación de la identidad colectiva y de refuerzo del conflicto intergrupal.

Finalmente, el crecimiento post-traumático puede ser una forma de afrontamiento con efectos negativos o de refuerzo del conflicto intergrupal en contextos de violencia colectiva. Hobfoll y colaboradores (2006) encontraron una asociación significativa entre informar de crecimiento post-traumático y aumentos en las puntuaciones de autoritarismo, etnocentrismo y apoyo a la violencia política en una muestra de ciudadanos de Israel.

En conjunto, estos estudios sugieren que la exposición a la violencia colectiva puede provocar reacciones positivas como el crecimiento personal, el reforzamiento de la cohesión social y el compromiso con los valores socio-políticos del grupo, lo que a su vez puede actuar como un escudo protector ante el impacto de los hechos traumáticos, aunque también puede reforzar el conflicto violento.

EL CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO EN EL GENOCIDIO DE RUANDA Y GUATEMALA

Un cuerpo creciente de estudios empíricos revela que los sobrevivientes de trauma experimentan muchos cambios psicológicos positivos después del trauma. Las personas informan de resultados positivos después de haber vivido a situaciones extremadamente estresantes, ya sea como resultado directo del evento o como un tipo de aprendizaje que se produjo a través de sus esfuerzos para hacer frente a los hechos (véase Park, 1998).

La gama de eventos que se ha comprobado que actúan como activadores del crecimiento es muy amplia, incluyendo el combate militar (por ejemplo, Waysman, Schwarzwald y Solomon, 2001), y el bombardeo (Pargament, Smith, Koenig y Pérez, 1998). Los estudios sobre el crecimiento postraumático en víctimas de genocidio son casi inexistentes. Recientemente, dos estudios han investigado el crecimiento a partir de la adversidad en muestras de Ruanda y Guatemala. La muestra de Ruanda constó de setenta y ocho personas (50 hombres, 28 mujeres) con una edad de entre 17 y 45

años (edad media= 24.40, SD= 5.20). Todos los participantes se vieron directamente afectados por el genocidio de Ruanda y fueron localizados en diferentes regiones a través de diversas asociaciones humanitarias locales. Un estudiante de la licenciatura de psicología, entrenado en los procedimientos de entrevista, contactó con la gente para indagar si estaban dispuestos a participar. A todos los participantes se les informó que se estaba llevando a cabo «un proyecto de investigación para conocer las emociones experimentadas después del genocidio en Ruanda». Las personas que aceptaron participar (N= 78) contestaron a un cuestionario sobre el «Impacto Cognitivo y Emocional del Evento» y el «Inventario de Crecimiento Postraumático» (CPTI). Antes de responder a los cuestionarios, se pidió a los participantes que seleccionasen un evento emocional negativo entre una lista de doce eventos adversos, todos relacionados con el genocidio que habían experimentado (por ejemplo: acoso, personas asesinadas en masa, tortura de miembros de la familia, etc.) construida *ad hoc* para el estudio. La encuesta se llevó a cabo en un espacio reservado. Los datos fueron recogidos en 2007, trece años después del genocidio.

Los participantes manifestaron un crecimiento importante en el aumento de apreciación de la vida (M= 3.1; SD= 1.2), en la mejora de las relaciones interpersonales (M= 3.0; SD= 1.0), y el crecimiento espiritual (M= 3.0; SD= 1.3) (por encima del punto de «un cambio importante» en la escala), y en menor medida un crecimiento postraumático mediante el descubrimiento de nuevas posibilidades en la vida (M= 2.9; SD= 1.1) y gracias a descubrir que eran más fuertes de lo que pensaban (M= 2.8; SD= 1.2). Las pruebas t-test emparejadas mostraron que la mejora de las relaciones interpersonales y la mayor apreciación de la vida eran muy superiores al crecimiento debido al hecho de descubrir nuevas oportunidades o nuevas posibilidades en la vida [$t_{(77)}$= 2.0; p<.05, $t_{(77)}$= 1.9; p<.05]. No se encontraron diferencias significativas entre los otros dominios de CPT (p>.05).

La muestra de Guatemala consistió de cincuenta y nueve personas (41 mujeres, 18 hombres) de edades comprendidas entre los 29 y 90 años (edad media= 49.10; SD= 15.40). De estos, el 63% tenían un empleo a tiempo completo, el 29% eran amas de casa, el 3,4% eran jubilados. Todos los participantes se vieron directamente afectados por el genocidio en Guatemala y fueron reclutados en diferentes regiones del país, ya sea individualmente o a través de diversas asociaciones humanitarias locales, como ODHAG, ECAP y FAMDEGUA.

El procedimiento y las medidas eran similares a las empleadas para el estudio de Ruanda. Los datos fueron recogidos en 2008, 24 años más tarde del clímax de la violencia colectiva en Guatemala. El crecimiento post-traumático más importante fue el crecimiento espiritual o cambio espiritual (M= 4.3; SD= 1.10) seguido del cambio en la apreciación de vida (M= 4.0; SD= 0.89), descubrir fortalezas personales (M= 3.9; SD= 0.93), mejorar las relaciones interpersonales (M= 3.9; SD= 0.86) y nuevas posibilidades (M= 3.7; SD= 1.0). La prueba t-test emparejada mostró que el cambio espiritual y el cambio en el apreciación de vida son significativamente superiores a los otros

dominios de CPT [3.5<$t_{(58)}$<4.1, p<.001; 2.1<$t_{(58)}$<3.5, p<.001]. No se encuentran diferencias significativas entre los dominios de CPT de descubrir fortalezas personales, mejorar las relaciones interpersonales y nuevas posibilidades (p>.05).

En los dos estudios parece que la apreciación de la vida y el crecimiento espiritual son los ámbitos en que las víctimas de genocidio crecen más fuertemente (véase la tabla siguiente). Probablemente el carácter más extremo del genocidio ruandés explica que el crecimiento sea menor en ese país que en Guatemala. Como se ha comentado previamente, el crecimiento espiritual es más alto en culturas tradicionales y colectivistas —de hecho el crecimiento espiritual es más alto que en EE.UU. y mucho más que en España, países más individualistas que enfatizan el crecimiento de la persona o descubrir fortalezas en sí mismos.

TABLA 1. PUNTUACIONES MEDIAS DE CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO EN CUATRO PAÍSES

	EEUU			Guatemala			Ruanda			España		
	M	Total	Orden	M	Total	Orden	M	Total	Orden	M	Total *	Orden
Mejora relaciones otros Rango 0-35	3.28	23	4º	3.90	27.3	3-4º	3.00	21	2-3º	2.89		2ª
Nuevas Posibilidades Rango 0-25	3.60	18	3º	3.70	18.5	5º	2.90	14.5	4º	2.66		4º
Fortaleza Personal Rango 0-20	3.75	15	1º	3.90	15.6	3-4º	2.80	11.2	5º	3.00		1º
Apreciación Vida Rango 0-15	3.66	11	2º	4.00	12.0	2º	3.10	9.3	1º	2.87		3ª
Crecimiento espiritual Rango 0-5	2.50	5	5º	4.30	8.6	1º	3.00	6.0	2-3º	1.76		5º

Nota. Puntuación 0-5 para las medias. Total es la puntuación sumando los ítems de cada dimensión. Orden es el rango de importancia dentro de cada muestra.

* En el caso español se utilizó una versión corta por lo que el total de puntos no es comparable.

Nota. Puntuaciones medias de crecimiento postraumático en cuatro países: para Ruanda N=78 y Guatemala N = 59 sobrevivientes al genocidio evaluados por CPTI, (Gasparre, Bosco, S. y Bellelli, 2010), las medidas de USA llegan desde datos públicos disponibles en APA: Inventario CPT, www.helping.apa.org, los datos de España provienen de N = 366, y se basan en una versión resumida de CPTI-Bilbao, 2009.

LA ESPECIFICIDAD Y CARÁCTER REAL DEL CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO DE LAS VÍCTIMAS DIRECTAS DE VIOLENCIA COLECTIVA

En un estudio realizado en el País Vasco (Iraurgi y Ballesteros, 2008) se compararon medias de afectados por hechos negativos, afectados por exposición a la violencia general y aquellos afectados por hechos de violencia política, usando la escala de afrontamiento breve (1=Nunca, 2= a veces, 3= Muchas veces,4=Siempre).

Con respecto al crecimiento post-estrés, comparando las repuestas medias de afectados por hechos negativos, con los afectados por exposición a la violencia general y con los afectados por hechos de violencia política, usando la escala de crecimiento post-trauma breve (0= no he cambiado, 1= muy pequeño grado, 2= pequeño grado, 3= Moderado, 4= grande, 5= muy grande) se encontró que los afectados por esta última crecieron más en formas de participación social y en cambio en las prioridades de la vida que los otros dos grupos. El desarrollo de nuevos intereses y el aumento de la cercanía a otros se dieron más en las víctimas de violencia colectiva que en las de violencia social.

TABLA 2.- CONTRASTE DE MEDIAS EN LAS VARIABLES DE CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO

Crecimiento Post-Traumático: (recorrido 0-5)	Expuesto a Estrés No violento n= 130	Expuesto a Violencia General n= 35	Vítima de Violencia Colectiva n= 33	Prueba	p	Contrastes post-hoc No Exp. (1) Exp. (2) Víctima (3)
Cambio filosofía de vida	1,84 (2,02)	1,29 (1,81)	2,91 (1,95)	4,45	0,014	1-3 / 2-3
Desarrollo nuevos intereses	1,39 (1,71)	1,21 (1,57)	2,19 (1,61)	2,97	0,050	2-3
Creencias espirituales	1,15 (1,68)	1,29 (2,01)	1,66 (1,84)	0,94	0,392	
Aumento contar apoyo	2,29 (1,78)	2,14 (1,70)	2,62 (1,72)	0,54	0,585	
Aumento cercanía otros	2,20 (1,82)	1,43 (1,74)	2,78 (1,56)	3,05	0,051	2-3
Descubrimiento fortalezas	2,67 (1,83)	1,79 (1,84)	2,78 (1,96)	1,53	0,220	
Afrontamiento colectivo	0,47 (1,19)	0,77 (1,48)	2,66 (1,75)	28,74	0,000	1-3 / 2-3
Cambio global positivo (Sumaria)	1,73 (1,19)	1,25 (1,32)	2,51 (1,26)	6,49	0,002	1-3 / 2-3

En el caso anteriormente descrito el crecimiento post-traumático se evaluó con la

siguiente escala:

Como resultado de su experiencia ante el hecho traumático o de cambio extremo vivido señale si ha experimentado los siguientes cambios, teniendo en cuenta que

	He experimentado este cambio en					
	No he experimentado este cambio	Muy pequeño grado	Un pequeño grado	Un grado moderado	Un grado grande	Un grado muy grande
a) He cambiado mis prioridades sobre lo que es importante en la vida	0	1	2	3	4	5
b) He desarrollado nuevos intereses	0	1	2	3	4	5
c) Tengo una mejor comprensión de algunas cuestiones espirituales	0	1	2	3	4	5
d) Veo de una manera más clara que puedo contar con la gente en momentos de crisis	0	1	2	3	4	5
e) Tengo un mayor sentimiento de cercanía hacia los demás	0	1	2	3	4	5
f) Descubrí que era más fuerte de lo que en realidad pensaba	0	1	2	3	4	5
g) He reforzado mi participación social o política (ir a manifestaciones, firmar peticiones, participar en asociaciones, charlas etc. relacionados con el suceso)	0	1	2	3	4	5

LA EVALUACIÓN DEL CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO

Instrumento:

Escala de crecimiento personal, interpersonal y colectivo (Paez et al., 2004 a partir de Calhoun y Tedeschi, 1999)

En los estudios sobre la reacción a los atentados del 11-M del 2004 en Madrid la Escala de evaluación del crecimiento post-traumático en población general después del 11-M en España fue la siguiente:

Como lección o conclusión de lo ocurrido en el 11 de marzo, indique en qué medida Ud. ha obtenido las siguientes consecuencias positivas. Si lo desea, explíquelo brevemente en cada caso.

a) Un crecimiento personal, madurar como persona	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
b) Aprender sobre las capacidades, habilidades y resistencia personal; saber lo fuerte que se puede ser	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
c) Aumentar la sabiduría y el conocimiento; saber más sobre la vida	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
d) Mejorar el conocimiento sobre sí mismo y los otros; conocerse mejor a Ud. y los otros	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
e) Apreciar lo que se tiene y aprender las prioridades importantes en la vida, ignorar los pequeños conflictos y envidias, valorar lo positivo que se tiene	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
f) Crecimiento y desarrollo espiritual, desarrollarte ideológicamente, religiosamente	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
g) Reunir y acercar a la familia, amigos, compañeros de estudio o trabajo	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
h) Unir a la comunidad, haciéndolos sentirse más cerca	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
i) Ser más solidario y compasivo con los otros	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
j) Valorar el apoyo que las personas ofrecen	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
k) Reforzar la participación y compromiso político	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
l) Reforzar la sensibilidad ante las violaciones de los derechos humanos aquí	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho
m) Reforzar la sensibilidad ante las violaciones de los derechos humanos en el mundo	Nada 1 2 3 4 5 6 7 Mucho

Claves de corrección. Los análisis factoriales encontraron una dimensión intra e interpersonal y otra colectiva. Sumando los 8 primero ítems (a+b+c+d+e+f+g+h) se obtiene un total de crecimiento intra e interpersonal similar al CPTI. En una muestra de 1.010 personas evaluadas tres semanas después del atentado del 11-M la puntuación sumaria oscilaba entre 8 y 56, siendo la media de 32. El promedio (en un rango de 1 a 7) era de 4.0, DT=1.4; puntuaciones arriba de 5 indican gran crecimiento en el contexto de un trauma colectivo puntual y en población no directamente afectada. Sumando los 5 últimos ítems (i+j+k+l+m) se tiene el total de una dimensión de crecimiento colectivo, de aumento de la solidaridad, compromiso con la participación política y valores humanitarios. En la muestra señalada, la puntuación en esta subescala oscilaba entre 5 y 35, siendo la media de 24,6. El promedio (en un rango de 1 a 7) era de 4.91, DT=1.4; puntuaciones de 6 o más indican gran crecimiento en el contexto de un trauma colectivo puntual y en población no directamente afectada.

Instrumento:

Escala *Post-traumatic Growth Inventory* de Calhoun y Tedeschi (1999)

A continuación se presenta la escala original CPTI de Calhoun y Tedeschi en la versión que se aplicó en Guatemala, ligeramente corregida a partir de la versión traducida por Vázquez et al. (2006)

Ahora te propondremos algunas afirmaciones relacionados con la reacción tenida después del hecho traumático.

Te pedimos que hagas una cruz en la expresión que más se acerca a tu experiencia:

Después de la situación dolorosa	Ningún Cambio	Un cambio muy ligero	Un cambio ligero	Un cambio moderado	Un cambio importante	Un cambio muy importante
1. He cambiado la escala de valores de mi vida, las prioridades de lo que es importante en la vida	0	1	2	3	4	5
2. Aprecio más el valor de mi vida o la valoro más	0	1	2	3	4	5
3. Tengo o he desarrollado nuevos intereses	0	1	2	3	4	5
4. Tengo más confianza en mí mismo	0	1	2	3	4	5
5. Soy una persona más espiritual, he crecido espiritualmente	0	1	2	3	4	5
6. Me doy cuenta de que puedo contar con las personas en caso de crisis y necesitad	0	1	2	3	4	5

7. He construido un nuevo rumbo o caminos de vida	0	1	2	3	4	5
8. Siento un mayor sentido de proximidad con las personas o mayor cercanía hacia los demás	0	1	2	3	4	5
9. Estoy más dispuesto a expresar mis emociones o manifiesto las emociones de forma más espontánea	0	1	2	3	4	5
10. Siento que puedo arreglármelas mejor en los momentos difíciles	0	1	2	3	4	5
11. Creo o me siento capaz de hacer cosas mejores en mi vida	0	1	2	3	4	5
12. Acepto más fácilmente el modo en qué van las cosas en mi vida o puedo aceptar mejor las cosas como vienen	0	1	2	3	4	5
13. Aprecio cada vez más el nuevo día o puedo valorar mejor el día a día	0	1	2	3	4	5
14. Veo que hay oportunidades que antes no consideraba o han aparecido oportunidades que de no haber pasado esto no habrían sucedido	0	1	2	3	4	5
15. Tengo o siento más compasión hacia los demás	0	1	2	3	4	5
16. Aporto o pongo más energía en las relaciones personales	0	1	2	3	4	5
17. Estoy más dispuesto a afrontar las cosas que hay que cambiar o intento más cambiar aquellas cosas que deben ser cambiadas	0	1	2	3	4	5
18. Tengo más fe religiosa	0	1	2	3	4	5
19. He descubierto que era o soy más fuerte de lo que pensaba	0	1	2	3	4	5
20. He aprendido lo maravillosas que son las personas o lo extraordinarias que pueden ser	0	1	2	3	4	5
21. Acepto mejor el hecho de necesitar a los demás	0	1	2	3	4	5

Claves de corrección. Para calcular el total de «Mejora en relaciones con otros» se suman los 7 ítems 6+8+9+15+16+20 y 21. Para la dimensión de «nuevas posibilidades» se suman los 5 ítems 3+7++11+14 y 17. Para la dimensión de «fortaleza personal» se suman los 4 ítems 4+10+12 y 19. Para la dimensión de «Nueva valoración de la vida» se suman los 3 ítems 1+2 y 13. Para la dimensión de «crecimiento espiritual» se suman los 2 ítems 5 y 18. Puntuaciones totales global superiores 72 muestran un grado de cambio o crecimiento moderado, típico en poblaciones occidentales después de traumas individuales o hechos extremos personales. Puntuaciones superiores a 82 muestran un cambio importante, generalmente asociado a violencias colectivas. Hechos traumáticos extremos no facilitan tanto el cambio y es probable que puntúe 62 lo cual indica un cambio moderado o ligero.

Instrumento:

Escala *LOT-R -Life Orientation Test-Revised* de Scheier, Carver y Bridges (2001)

Esta es una prueba de optimismo general, en vez de estimaciones de probabilidad directa, utilizando una escala Likert de 1 (completamente en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo). Las personas optimistas afrontan mejor los hechos estresantes y el optimismo es predictor de crecimiento post-traumático. El rango de respuestas estará comprendido entre 0 y 24. Esta escala predice el afrontamiento adaptativo, como la re-evaluación positiva y también el crecimiento post-traumático.

Las siguientes preguntas se refieren a cómo usted ve la vida en general. Después de cada pregunta, díganos, si usted está de acuerdo o en desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas-solo nos interesa su opinión.

Después de la situación dolorosa	Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Completamente de acuerdo
p) En periodos de incertidumbre generalmente espero que me ocurra lo mejor	0	1	2	3	4
q) Si algo malo me puede pasar, es seguro que me ocurrirá	0	1	2	3	4
r) Siempre soy optimista con respecto a	0	1	2	3	4

mi futuro					
s) Pocas veces espero o creo que las cosas irán como yo quisiera	0	1	2	3	4
t) Tengo pocas esperanzas de que me ocurrirán cosas buenas o positivas	0	1	2	3	4
u) En general, creo o espero que me ocurrirán más cosas buenas o positivas que malas o negativas	0	1	2	3	4

Claves de corrección. Las puntuaciones de los ítems 2, 4 y 5 deben recodificarse de la siguiente manera (valoración de la no-aseveración del pesimismo: 0=4; 1=3; 2=2; 3=1; 4=0). Sume todas las puntuaciones (tanto las no recodificadas como las recodificadas) del conjunto de ítems. La media total es de 16 (DT= 4,6). Puntuaciones superiores a 19 implican alta afirmación de optimismo. Usted tiene más expectativas que la media de obtener buenos resultados, incluso cuando las cosas están complicadas. Puntuaciones de 15 o menos indican bajo optimismo.

CONCLUSIONES

Es frecuente que algunas personas víctimas de violencia colectiva encuentren aspectos positivos en su respuesta al trauma. Se han encontrado manifestaciones de crecimiento en víctimas directas y vicarias del 11-M, en Ruanda, Guatemala y en víctimas de la violencia colectiva en España. Estos aspectos coexisten con los negativos y no eliminan el sufrimiento que el trauma produjo. Encontrar aspectos positivos o de crecimiento personal, de relaciones con otros y de cambios de la visión del mundo en la reacción al trauma, se asocia a bienestar y menor depresión. Sin embargo, también se asocia a más síntomas de evitación y rumiación. Confirmando que se trata de un proceso real, en varios estudios las percepciones de cambios positivos se han visto refrendadas por juicios externos de pares o por otros indicadores. Sin embargo, el crecimiento post-traumático también se ha asociado a indicadores de evitación o negación, sugiriendo que, en parte, las percepciones del cambio positivo pueden ser ilusoria

Hay ciertas condiciones que facilitan el crecimiento post-traumático o los cambios positivos: a) mayor severidad y estrés percibido, aunque un nivel demasiado alto puede ser un obstáculo; b) optimismo, así como un afrontamiento adaptativo (reevaluación positiva, búsqueda de soluciones); c) mayor apoyo social y participación social; d) emociones positivas personales y percepción de un clima emocional positivo —de esperanza y solidaridad. Ante hechos traumáticos colectivos, es frecuente que se perciban formas de crecimiento colectivo de nivel societal y vinculados al cambio de

valores. En particular reforzar la participación en movimientos colectivos, que en general es poco frecuente, está asociado a la exposición a la violencia colectiva. Estas formas de crecimiento se asocian a valores de baja jerarquía o igualitarios. El crecimiento espiritual es mayor en aquellas culturas, como Ruanda y Guatemala, y en personas con valores tradicionales

Finalmente, el crecimiento post-estrés predecía un mejor clima social dos meses después del trauma, mediando el efecto positivo de la participación en formas comunales de afrontamiento. Podemos concluir que la exposición a la movilización social puede provocar reacciones positivas como son el crecimiento personal, reforzar la cohesión social y el compromiso con los valores socio-políticos del grupo, lo que a su vez puede actuar como un escudo protector ante el impacto de los hechos traumáticos.

BIBLIOGRAFÍA

AI, A. L., CASCIO, T., SANTAGELO, L. K. y EVANS-CAMPBELL, T. (2005): «Hope, Meaning and Growth Following the September 11, 2001, Terrorist Attacks.» *Journal of Interpersonal Violence, 20,* 523-548.

ARMELI, S., GUNTHERT, K. C. y COHEN, L. H. (2001): «Stressors appraisals, coping and post-events outcomes.» *Journal of Social and Clinical Psychology, 20,* 366-395.

BARBERO, E. y LINLEY, P. A. (2006): «Post-traumatic growth, positive changes, and negative changes in Madrid residents following the March 11, 2004, Madrid train bombings.» *Journal of Loss & Trauma, 11,* 409-424.

BASABE, N. y VALENCIA, J. (2007): «Cultures of Peace: Sociostructural Dimensions, Cultural Values and Emotional Climate.» *Journal of Social Issues, 63*, 405-421.

BERGER, R. y WEISS, T. (2009): «The Post-Traumatic Growth: an Expansion to the Family System.» *Traumatology, 15,* 63-74.

BILBAO, M. A. (2009*)*: *Creencias sociales y bienestar*. Tesis no publicada. San Sebastián, España; Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco.

BONANNO, G. A. (2004): «Loss, Trauma and Human Resilience.» *American Psychologist*, *59*, 20-28.

BONANNO, G. A., GALEA, S., BUCCIARELLI, A. y VLAHOV, D. (2006): «Psychological resilience after disaster: New York City in the aftermath of the September 11th terrorist attack.» *Psychological Science, 17,* 181-186.

BUTLER, L. D., KOOPMAN, C., AZAROW. J., BLASEY, C. M., MAGDALENE, J. C., DIMICELI, S., SEAGRAVES, D. A., HASTINGS, T. A., CHEN, X. H., GARLAN, R. W., KRAEMER, H. C. y SPIEGEL, D. (2009): «Psychosocial predictors of resilience after the September 11, 2001 terrorist attacks.» *Journal of Nervous and Mental Disease, 197,* 266-273.

CALHOUN, L. G y TEDESCHI, R. G. (1999): *Facilitating Post-traumatic Growth: A Clinician's Guide*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

CALHOUN, L. G. y TEDESCHI, R. G. (2004): «The foundations of post-traumatic growth: new considerations.» *Psychological Inquiry, 15*, 93-102.

CALHOUN, L. G. y TEDESCHI, R. G. (2006): «The foundations of post-traumatic growth: an expanded framework.» En L. G. CALHOUN y R. G. TEDESCHI (eds.): *Handbook of Post-traumatic Growth.* (pp.1-23). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum.

CAMPOS, M., IRAURGI, I., PÁEZ, D. y VELASCO, C. (2004): «Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: Un meta-análisis de 13 estudios.» *Boletín de Psicología, 82,* 25-44.

CAMPOS, M., PÁEZ, D. y VELASCO, C. (2004): «Afrontamiento y regulación emocional de hechos traumáticos: Un estudio longitudinal sobre el 11-M.» *Ansiedad y Estrés, 10*(2-3), 277-286.

COBB, A. R., TEDESCHI, R. G., CALHOUN, L. G. y CANN, A. (2006): «Correlates of post-traumatic growth in survivors of intimate partner violence.» *Journal of Traumatic Stress, 19,* 895-903.

COLLINS, R. (2004): «Rituals of solidarity in the wake of terrorist attack.» *Sociological Theory, 22,* 53-87.

COMPASS, B. E., CONNOR-SMITH, J. K., SALTZMAN, H., HARDING, A. y WADSWORTH, M. E. (2001): «Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress and potential in theory and research.» *Psychological Bulletin, 1*. 87-127.

DAVIS, C. G. y MACDONALD, S. L. (2004): «Threat appraisals, distress and the development of positive life changes after September 11th in a Canadian sample.» *Cognitive Behaviour Therapy, 33,* 68-78.

DAVIS, C. G. y MCKEARNEY, J. M. (2003): «How do people grow from their experience with trauma or loss.» *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*, 477-492.

DAVIS, C. G., NOLEN-HOEKSEMA, S. y LARSON, J. (1998): «Making sense of loss and benefiting from the experience: two construal of meaning.» *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 561-574.

FREDRICKSON, B. (2009): *Positivity*. Nueva York: Crown Publishers.

FREDRICKSON, B. L. y TUGADE, M. M. (2003): «What Good are Positive Emotions in Crises? A Prospective Study of Resilience and Emotions Following the Terrorist Attacks on the USA on September 11th, 2001.» *Journal of Personality and Social Psychology, 8, 365-27.*

GASPARRE, A., BOSCO, S. y BELLELLI, G. (2010): «Cognitive and social consequences of participations in social rites: collective coping, social support and post-traumatic growth in Guatemala Genocide's victims.» *Revista de Psicología Social, 25,* 35-46.

HELGELSON, V., REYNOLDS, K. A. y TOMICH, P. L. (2006): «A meta-analytic review of Benefit Finding and Growth.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74,* 797-806.

HERNÁNDEZ, P. (2002): «Resilience in Families and Communities: Latin American Contributions from the Psychology of Liberation.» *The Family Journal, 2002*, 334-343.

HOBFOLL, S. E., CANETTI-NISIM, D. y JOHNSON, R. J. (2006): «Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74,* 207-218.

IRAURGUI, I. y BALLESTEROS, X. (2008): *Análisis preliminar de los datos del estudio ISA-VIC*. Comunicación al Simposium de Oñate sobre violencia colectiva (manuscrito no publicado).

JANOFF-BULMAN, R. (2004): «Post-traumatic growth: three explanatory models.» *Psychological Inquiry, 15*, 30-34.

JOSEPH, S. y LINLEY, P. A. (2008): «Psychological assessment of growth following adversity: A review.» En S. JOSEPH y P. A. LINLEY (eds.): *Trauma, Recovery and growth: positive psychology perspectives on post-traumatic stress*. (pp.21-38). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

LAUFER, A. (2003): «Psychological growth in the aftermath of terrorist attacks.» *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics and Culture, 10,* 30-36.

LYKES, B. CABRERA, M. L. y MARTÍN-BERISTAIN, C. (2007): «Political Violence, Impunity and Emotional Climate in Maya Communities.» *Journal of Social Issues, 63*, 207-323.

MATT, G. E. y VÁZQUEZ, C. (2008): «Anxiety, depressed mood, self-esteem, and traumatic stress symptoms among distant witnesses of the 9/11 terrorist attacks: Transitory responses and psychological resilience.» *Spanish Journal of Psychology, 11,* 503-515.

MCADAMS, D. P. (1993): *The stories we live in: Personal myths and the making of the self*. Nueva York: Morrow.

MCFARLAND, C. y ÁLVARO, C. (2000): «The impact of motivation on temporal comparison: Coping with traumatic events by perceiving personal growth.» *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 327-343.

MORLAND, L. A., BUTLER, L. D. y LESKIN, G. A. (2008): «Resilience and thriving in a Time of Terrorism.» En S. JOSEPH Y P. A. LINLEY (eds.): *Trauma, Recovery and growth: positive psychology perspectives on post-traumatic stress*. (pp.39-61). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

NOLEN-HOEKSEMA, S. y DAVIS, C. G. (2005): «Positive responses to loss: perceiving benefits and growth.» En C. R. SNYDER y S. J. LÓPEZ (eds.): *Handbook of Positive Psychology.* (pp.598-603). Oxford: Oxford University Press.

PÁEZ, D., BASABE, N., UBILLOS, S. y GONZÁLEZ, J. L. (2007): «Social Sharing, Participation in Demonstrations, Emotional Climate, and Coping with Collective Violence alter the March 11th Madrid Bombings.» *Journal of Social Issues, 63*, 207-323.

PÁEZ, D., RUIZ, J. I. GAILLY, O., KORNBLIT, A. L. y WIESENFELD, E. (1997): «Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural.» *Revista de Psicología Social, 12*, 79-98.

PARGAMENT, K. I., SMITH, B. W., KOENIG, H. G. y PÉREZ, L. M., (1998): «Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors.» *Journal for the Scientific Study of Religion, 37,* 710-724.

PARK, C. L. (1998): «Stress-related growth and thriving through coping: the roles of

personality and cognitive processes.» *Journal of Social Issues*, *54*(2), 267-277.

PARK, C, COHEN, L. y MURCH, R. (1996): «Assessment and predictions of stress related growth.» *Journal of Personality, 64,* 71-105.

PARK, C. L. y LECHNER, S. C. (2006): «Measurement Issues in assessing growth following stressful life experience.» En L. G. CALHOUN y R. G. TEDESCHI (eds.). *Handbook of Post-traumatic Growth.* (pp.47-67). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum.

PRATI, G. y PIETRANTONI, L. C. (2007): «Psychosocial Predictors of Post Traumatic Growth and Benefit finding: a meta-analysis.» *Communication to 10th European Conference on Traumatic Stress,* June 5-9, 2007, Opatija, Croatia.

QUOTA, S., PUNAMAKI, R. L. y EL-SARRAJ, E. (1996): «House demolition and mental health: the victims and witnesses.» *Journal of Social Distress and Homeless*, *6,* 203-211.

RIMÉ, B. (2009): «Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review.» *Emotion Review, 1,* 60-85.

RIMÉ, B., PÁEZ, D., BASABE, N. y MARTÍNEZ, F. (2010): «Effects of the Social Sharing of Emotions and Coping in Post-Traumatic Growth and Emotional Climate: a longitudinal study on March 11th Bombing in Madrid.» *European Journal of Social Psychology, 40,*881-884.

RUBIN, G. J., BREWIN, C. R., GREENBERG, N., SIMPSON, J. y WESSELY, S. (2005): «Psychological and behavioural reactions to the 7 July London bombings: A cross-sectional survey of a representative sample of Londoners.» *British Medical Journal, 331,* 606-611.

SABUCEDO, J. M., RODRÍGUEZ, M. y LÓPEZ-LÓPEZ, W. (2000): «Movilización social contra la violencia política: sus determinantes.» *Revista Latinoamericana de Psicología, 32,* 345-359.

SCHEIER, M. F., CARVER, C. S. y BRIDGES, M. W. (2001): «Optimism, pessimism, and psychological well-being.» En E. C. CHANG (ed.): *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington, DC: American Psychological Association.

SCHWARTZ, S. H. (1994): «Beyond individualism and collectivism: New cultural dimensions of values.» En U. KIM, H. C. TRIANDIS, C. KAGITSIBASI, S. CHOI y G. YOON (eds.): *Individualism and Collectivism* (pp.85-119). Thousands Oaks, Ca.: Sage.

SMITH, T. W., RASINSKI, K. A. y TOCE, M. (2001): *America rebounds: A national study of public responses to the September 11th terrorist attacks-Preliminary findings.* Chicago: National Organization for Research at the University of Chicago (NORC). Consultado el 10 de junio de 2002 en
www.norc.uchicago.edu/projects/reaction/pubresp.pdf

SOMASUNDARAM, D. (2004): «Short- and long-term effects on the victims of terror in Sri Lanka.» *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 9*, 215-228.

TAYLOR, S. E., SHERMAN, D. K., KIM, H. S., JARCHO, J., TAKAGI, K. y DUNAGAN, M. S. (2004): «Culture and Social Support: Who Seeks it and Why?» *Journal of Personality and Social Support, 87*, 354-362.

TECHIO, E. y CALDERÓN-PRADA, A. (2005): «Relaciones intergrupales, valores, identidad social y prejuicio en España después del 11-M.» *Revista de Psicología Social, 20*, 277-288.

TEDESCHI, R. G. y CALHOUN, L. G. (1999): «The post-traumatic growth inventory: measuring the positive legacy of trauma.» *Journal of Traumatic Stress, 9*, 455-471.

TENNEN, H. y AFFLECK, G. (2005): «Benefit-finding and benefit-reminding.» En C. R. SNYDER y S. J. LÓPEZ (eds.): *Handbook of Positive Psychology. (pp.584-597).* Oxford: Oxford University Press.

UBILLOS, S., MAYORDOMO, S. y BASABE, N. (2005): «Percepción de riesgo, reacciones emocionales e impacto del 11-M.» *Revista de Psicología Social, 20*, 301-314.

VÁZQUEZ, C., PÉREZ, P. y HERVÁS, G. (2008): «Positive effects of terrorism and post-traumatic growth: an individual and community perspective.» En S. JOSEPH y P. A. LINLEY (eds.): *Trauma, Recovery and growth: positive psychology perspectives on post-traumatic stress.* (pp.63-91). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

VÁZQUEZ, C., PÉREZ-SALES, P. y MATT, G. (2006): «Post-traumatic stress reactions following the Madrid March 11, terrorist attacks: A cautionary note about the measurement of psychological trauma.» *Spanish Journal of Psychology, 9,* 161-174.

VÁZQUEZ, C., HERVÁS, G. y PÉREZ-SALES (2008): «Chronic thought suppression as a vulnerability factor to post-traumatic symptoms: data from the Madrid March 11, 2004 terrorist attack.» *Journal of Anxiety Disorders, 22,* 1326-1336.

VÁZQUEZ, C. y HERVÁS, G. (2010): «Terrorist attacks and benefit finding: The role of positive and negative emotions.» *Journal of Positive Psychology*. 5, 154-163.

WAYSMAN, M., SCHWARZWALD, J. y SOLOMON, Z. (2001): «Hardiness: An examination of its relationship with positive and negative long term changes following trauma.» *Journal of Traumatic Stress*, *14,* 531-548.

WEISS, T. y BERGER, R. (2006): «Reliability and Validity of a Spanish version of the Post-Traumatic Growth Inventory.» *Research on Social Work, 16*, 191-199.

WOOD, A. M, LINLEY, P. A., MALTBY, J., BALIOUSIS, M. y JOSEPH, S. (2008): «The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization, and the development of the Authenticity Scale.» *Journal of Counselling Psychology*, 55, 385-399.

ZOELLNER, T. y MAERCKER, A. (2006): «Post-traumatic growth in clinical psychology.» *Clinical Psychology Review, 26*, 626-653.

III Parte

Memoria, perdón intergrupal, justicia y reconciliación

Capítulo 10
La superación del trauma a través de la escritura

Itziar Fernández Sedano
Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
James W. Pennebaker
The University of Texas at Austin. EE.UU.

Introducción

Cuando un suceso nos altera tenemos, en muchas ocasiones, la necesidad de narrarlo y expresarlo a través de la escritura. Esta comunicación, en general, nos ayuda a descargar las emociones y cogniciones mediante la «catarsis». Ahora bien, ¿qué condiciones deben producirse para que el ejercicio de poner en palabras nuestros sentimientos y pensamientos sea beneficioso para la salud?, ¿por qué dependiendo del tipo de palabras que escribamos puede resultar eficaz o no? Con el objeto de intentar dilucidar estas cuestiones se presentará, en primer lugar, la información que Smyth y Pennebaker (2008) recopilan en un monográfico sobre escritura expresiva. Posteriormente, se mostrará la síntesis realizada por el equipo de Darío Páez sobre hechos traumáticos y escritura en el contexto de la violencia colectiva. Finalmente, expondremos la descripción, ofrecida por Alfred Lange y colaboradores (2003) acerca de la escritura terapéutica a través de Internet tras sufrir un suceso negativo intenso.

Haciendo un poco de historia, encontramos que la técnica de la escritura expresiva tiene un recorrido de más de 20 años y en este tiempo se han realizado numerosas investigaciones que han tratado de constatar su eficacia. En este sentido, en uno de los primeros estudios sobre escritura expresiva se confirmó que las personas a las que se les solicitaba escribir 15 minutos por sesión durante un periodo de cuatro días consecutivos, obtenían, en los meses siguientes, una mejoría en su salud en comparación con el grupo control. Estos resultados, tan satisfactorios, nos podrían hacer pensar que para que funcione la escritura expresiva es necesario una réplica fiel del procedimiento original (véase Pennebaker y Beall, 1986). Sin embargo, la repetición de estas pautas metodológicas no siempre garantiza el éxito (Smyth y Pennebaker, 2008).

En general, la idea de que el paradigma de la escritura expresiva puede mejorar la salud ha propiciado que decenas de investigadores hayan llevado a cabo estudios empleando dicha técnica. Ahora bien, no hay dos experimentos iguales, ya que varían en sus procedimientos, instrucciones y medidas de salud (véase un reciente meta-análisis realizado por Frattaroli, 2006). Esta autora, a través de la recopilación de diversos estudios, indicó que el tamaño del efecto de la escritura expresiva sobre la salud era bastante modesto (una *d* de Cohen de.08). Este resultado para experimentos realizados en laboratorio resulta casi insignificante. Sin embargo, para una intervención, en particular, breve, tener un efecto significativo varias semanas después de haber escrito, es realmente impresionante. No obstante, es evidente que la escritura expresiva en algunas circunstancias funciona, y en otras no.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA EXPRESIVA

A continuación, con el objeto de intentar arrojar luz sobre las pautas que mejor avalan el éxito de esta técnica terapéutica, nos detendremos en las condiciones necesarias que hasta la fecha han mostrado buenos resultados y señalaremos también los procedimientos que no han funcionado. Además, se explorarán algunas cuestiones que han surgido a raíz de los resultados de los primeros estudios. Comenzaremos preguntándonos si ***para obtener beneficios en la salud física y psicológica, las personas deben escribir necesariamente sobre sucesos negativos***. La respuesta es que probablemente no. Por ejemplo, investigaciones en donde se comparaban textos que narraban acontecimientos positivos con sucesos negativos no mostraban diferencias significativas (véase Pennebaker y Chung, 2007). Es más, los participantes cuando escriben acerca de los traumas que les han sucedido a otras personas pueden obtener efectos paliativos para su bienestar personal (Greenberg, Stone y Wortman, 1996).

Otra cuestión a dilucidar es si ***se trata de un proceso que requiere varios días de escritura expresiva para que resulte eficaz.*** La respuesta también en esta ocasión es que probablemente no. Si bien es cierto que el meta-análisis de Smyth (1998) indicó un mayor bienestar psicológico para los participantes que escribieron durante varios días de forma espaciada, es decir, en sesiones alternas, estudios posteriores no sustentan este resultado (véase el experimento llevado a cabo por Sheese, Brown y Graciano, 2004). Además, como se desprende de la investigación de Chung y Pennebaker (2008), hay pacientes que obtienen beneficios narrando el suceso durante una única sesión de una hora, o incluso en espacios breves de 5 minutos durante varios días. Por tanto, a la hora de aplicar esta técnica de la escritura expresiva debe contemplarse esta cuestión, ya que someter a una persona durante días a largas sesiones de escritura no necesariamente garantiza el éxito, es más puede tener efectos contraproducentes, sobre todo a corto plazo, ya que plasmar en palabras ciertas situaciones negativas genera un importante desgaste psicofisiológico.

¿***Esta técnica se sustenta sobre una explicación determinada***? Posiblemente no. Esta negación queda reflejada en la introducción al monográfico que coordinaron Smyth y Pennebaker (2008). En la escritura expresiva interactúan múltiples factores que pueden conducir o no a su eficacia. Entre ellos, la técnica obliga a la persona a reconocer y etiquetar la experiencia emocional, es decir; a realizar una representación cognitiva del proceso que se está narrando. El ejercicio también puede afectar, por ejemplo, al sueño y producir una serie de cambios en el cerebro. Por tanto, el paradigma de la escritura expresiva se sustenta sobre múltiples dimensiones, y dependiendo del nivel de análisis que realicemos arrojaremos explicaciones fisiológicas, emocionales, cognitivas, comportamentales, etc.

La siguiente cuestión que abordaremos se refiere ***a qué perfil de persona le resulta más beneficiosa la escritura expresiva***. Uno podría pensar que a aquellas que no tienen una red de apoyo social con la que compartir sus vivencias, pero la solución no es tan sencilla. Estudios sistemáticos han mostrado que puede resultar eficaz para un amplio abanico de candidatos. Si bien se puede pensar que favorecería más a los hombres que a las mujeres, la revisión meta-analítica de Frattaroli (2006) no mostró un tamaño del efecto significativo para el género.

Como se acaba de señalar, la escritura expresiva beneficia a un amplio abanico de personas, pero ¿podríamos aseverar ***que es un fenómeno universal, que se produce en todas las culturas?***. A lo largo de las últimas dos décadas se han publicado diversos trabajos que muestran el éxito de la escritura a través de diferentes idiomas, culturas (véase la comparación que se realizo entre Estados Unidos y España tras los atentados del 11-S y 11-M en Fernández, Páez y Pennebaker, 2009). En este sentido, podríamos estar ante un fenómeno universal, donde las personas sirviéndose del lenguaje narrativo expresan vivencias, dicha translación puede realizarse por medio de la escritura y de la conversación, siendo su resultado independiente del contexto cultural en donde se desarrolle.

Ahora bien, partiendo de esta última premisa, es importante preguntarse si este fenómeno universal, debido a su uso excesivo, ***puede perder su eficacia***. Así, a nadie se le escapa que el uso de las nuevas tecnologías ofrece la oportunidad de narrar las experiencias personales, preocupaciones, enfermedades, etc. —a través de la red— de manera cotidiana y muy frecuente (Smyth y Pennebaker, 2008). Este nuevo escenario puede estar afectando a las condiciones que garanticen los buenos resultados que se han obtenido a lo de estos últimos años. En este sentido y para que el paradigma siga resultando beneficioso, es fundamental tener en cuenta las diferentes fases propuestas por Lange, van de Ven y Schrieken (2003) —y que se describen al final de este texto— sobre la escritura terapéutica a través de Internet.

CONDICIONES DE EFICACIA

Pasemos ahora a enumerar algunas de las **condiciones** que han mostrado su eficacia, tanto para la salud física como para la mental. Para ello retomaremos el meta-análisis de Frattaroli (2006), la investigación de Páez, Velasco y González (1999) y el capítulo de Páez, Campos y Bilbao (2009):

a) El beneficio de la escritura expresiva es más positivo cuando se escribe sobre todo de sucesos recientes y cuando las personas que escriben han vivido sucesos muy intensos.
b) El efecto sobre el bienestar psicológico es mayor cuando las personas escriben con privacidad y en sus casas.
c) El impacto psicológico de poner en palabras los sentimientos y pensamientos es mayor durante el primer mes, decreciendo paulatinamente con el paso del tiempo.
d) Expresar hechos sobre los que previamente no se ha hablado, narrado o escrito, así como acompañarlos con instrucciones precisas, se asocia ligeramente a un mayor beneficio psicológico.

Respecto a las condiciones, cabe destacar la estructuración y contenido de la narración. Esta cuestión se puede analizar a través del **programa LIWC** (*Linguistic Inquiry and Word Count*). Así por ejemplo, la investigación lingüística de las narraciones en seis estudios experimentales muestra que las personas que se benefician más de confrontar narrando los hechos traumáticos, son aquellas que: a) utilizan más palabras cognitivas (de introspección y causales), b) emplean un alto número de palabras emocionales positivas, c) un número moderado de palabras negativas, y d) un cambio en el discurso de los pronombres y las auto-referencias. En términos más generales, una narración sobre un trauma tiene efectos positivos en la medida que se construye un escenario causal, que le dé orden y explicación a lo ocurrido. En segundo lugar, que la narración enfatice los aspectos positivos, de crecimiento personal y de mejora de las relaciones con los otros que se asocian no al hecho, sino a las reacciones posteriores. Tercero, que se acepten y no se repriman las emociones negativas, aunque tampoco se enfaticen como elemento principal (tanto un nivel muy bajo como muy alto de palabras emocionales negativas se asocia a un peor ajuste psicológico a medio plazo). Cuarto, las narraciones más beneficiosas son aquellas en las que la persona oscila entre varios puntos de vista, a veces escribe en primera persona del singular y otras en tercera persona del plural, mostrando un distanciamiento y cambio de perspectiva (Pennebaker, 2003).

Recapitulando, hasta ahora hemos tenido la oportunidad de repasar algunas de las pautas que permiten que el paradigma de la escritura expresiva sea beneficioso para la salud, hemos visto cómo el tiempo y las sesiones pueden ser flexibles. Además, las instrucciones sobre lo que la persona narra pueden ajustarse a las necesidades del estudio. Asimismo, esta técnica puede aplicarse a un amplio abanico de personas en múltiples contextos culturales.

A continuación, examinaremos la **narración sobre hechos traumáticos** en el contexto de la violencia colectiva.

Se ha postulado que escribir testimonios sobre hechos traumáticos en el contexto de actividades colectivas de recuerdo, en particular, instituciones que recogen y dan un sentido a la experiencia de las víctimas, puede ayudar a afrontar el trauma. Así, se esperaba que el testimonio en Comisiones de la Verdad, además de dar a conocer lo ocurrido —puesto que se reconocía y dignificaba a la víctima— ayudaría a su recuperación. Después de transcribir, revisar, imprimir y firmar un testimonio ante una Comisión de la Verdad, la sensación es de haber finalizado un trabajo de memoria positivo, aunque no se asocie a una catarsis emocional o mejoría afectiva (Hayner, 2001).

Al menos dos investigaciones han evaluado la eficacia del testimonio narrativo en víctimas de violencia colectiva. En un contexto de apoyo y neutralidad terapéutica, se busca que la persona reconstruya una narración y testimonio sobre lo ocurrido. Se le pide que hable de su vida antes del hecho traumático. Luego que reconstruya las imágenes, sensaciones y sentimientos. Dentro de lo posible se busca otorgarle un sentido —por qué y cómo ocurrió lo que sucedió—. Es importante que el recuerdo y la narración impliquen no solo activación emocional, sino también una actividad cognitiva de elaboración, de atribución de significado y de reinterpretación. La narrativa debe restaurar el sentido de control y la dignidad de la víctima. En la técnica del testimonio se crea una narración y se concluye en unas 12-20 sesiones. Se transcribe y corrige con el paciente. Se genera coherencia, resolviendo las contradicciones y aclarando los puntos oscuros. Por último, el paciente lee su narración y si está de acuerdo, se firma el documento como testimonio. Una evaluación de la técnica del testimonio encontró una mejora sustantiva en los síntomas de Trastorno por Estrés PosTraumático (TEPT), aunque no en los de duelo complicado evaluado a los seis meses de seguimiento (véase Herman, 1997).

Por su parte, Weine, Kulenovic, Pavkovic y Gibbons (1998) aplicaron la terapia del testimonio a supervivientes del genocidio de Bosnia en los años 90 que sufrían de TEPT. Después de ayudar a las personas a revivir y narrar sus experiencias traumáticas, constituyeron archivos de historia oral que les permitían a las personas compartir sus historias con otras y objetivarlas en un documento. El testimonio disminuyó los recuerdos intrusivos en un seguimiento a medio plazo.

Por último, hay evidencia que confirma que el hecho de haber elaborado una narración organizada se asocia a una mejor adaptación a largo plazo en personas que han sufrido experiencias de violencia traumática. Así, en un estudio con veteranos de guerra que sufrían TEPT, los que estaban mejor adaptados tendían más a haber desarrollado una forma coherente de organizar su vivencia y de darle un sentido a sus experiencias traumáticas. Las estrategias cognitivas de organización de las experiencias

incluían haber centrado la atención en objetivos concretos y manejables, haber desarrollado una comprensión o significado de su experiencia, la utilización de creencias religiosas para estructurar las percepciones de los hechos traumáticos, haber permanecido tranquilo y organizado en momentos de estrés, y haber confiado en su juicio y decisiones referentes a cómo sobrevivir (Greenberg, 1995).

A modo de ilustración de cómo se aplicó la escritura expresiva en un marco de memoria colectiva a personas que afrontaron violencia política (aunque no se trataba de víctimas directas), se transcriben, en el Cuadro I, las **instrucciones** de un estudio que se llevó a cabo tras los atentados terroristas del 11-M en España (Fernández, Páez y Pennebaker, 2004; Fernández y Páez, 2008).

CUADRO I. INSTRUCCIONES PARA TRES GRUPOS DE ESCRITURA EXPRESIVA TRAS EL 11-M

Condición personal: «Escriba por favor, de la forma más clara y ordenada posible, lo que **UD. personalmente** sintió, pensó e hizo en relación con lo ocurrido el 11 de marzo en Madrid. Reflexione unos minutos antes de escribir.

Escriba durante un mínimo de 10 y un máximo de 15 minutos. No se preocupe por los aspectos gramaticales y formales. Piense que es un testimonio que está transmitiendo a una persona de otra generación más joven (a su hijo o nieto si lo tuviera).

Su narración será utilizada anónimamente para establecer una historia oral de lo ocurrido este año. Si quiere que su nombre aparezca en el informe final escríbalo aquí _____.

Condición general: «Escriba por favor, de la forma más clara y ordenada posible, lo que la **gente en general** sintió, [...] En caso contrario le aseguramos el anonimato total».

Condición control: «Escriba por favor, de la forma más clara y ordenada posible, lo que UD. personalmente sintió, pensó e hizo en relación con su experiencia en la universidad este semestre y en caso de que no estudie, narre una actividad social a la que haya acudido en los últimos 6 meses.

Reflexione unos minutos antes de escribir.

Escriba durante un mínimo de 10 y un máximo de 15 minutos. No se preocupe por los aspectos gramaticales y formales.»

En general, las personas que escribieron sobre el 11-M —tres semanas tras los atentados— manifestaban una menor intensidad emocional, así como una mejor percepción de clima emocional en comparación con el grupo control. Los participantes que narraron desde una perspectiva general mostraron un nivel más bajo de emociones negativas en el medio social, mientras que individuos que escribieron sobre su experiencia personal presentaban menor activación emocional y rumiación (evaluado ocho semanas después del 11-M). Estos resultados confirman que escribir sobre un trauma colectivo con un objetivo de memoria social desde la perspectiva general refuerza un clima emocional de cohesión social, mientras que escribir desde la experiencia personal ayuda a la regulación afectiva.

Para concluir, presentamos en el Cuadro 2, las instrucciones de **cómo narrar un hecho impactante** con el propósito de superarlo, esta descripción viene a completar lo expuesto hasta ahora sobre cómo debe estructurarse un testimonio tras padecer un trauma.

CUADRO II. DESCRIPCIÓN DE UN TRATAMIENTO A TRAVÉS DE INTERNET SOBRE ESCRITURA TERAPEÚTICA ORIENTADO A SUPERAR HECHOS TRAUMÁTICOS INTENSOS

A. El tratamiento dura un periodo de 5 semanas durante las cuales los participantes escriben 10 veces. Cada sesión de escritura debe durar 45 minutos durante los cuales se escribe sobre distintas temáticas propuestas, realizando dos ensayos semanales. Los participantes envían, a través de la red, sus ensayos y en los próximos dos días, reciben retroalimentación sobre lo escrito. Además, en la mitad de cada fase reciben una retroalimentación del terapeuta con instrucciones de cómo se debe continuar.

B. Fases del tratamiento:

Fase 1: Auto-confrontación. Al comienzo del tratamiento los participantes reciben psicoeducación en línea acerca de la lógica de la auto-confrontación (habituación). El terapeuta instruye a los participantes a describir su evento en detalle y escribir sobre sus sentimientos y pensamientos íntimos relacionados con el evento. Para estimular la auto-confrontación y la habituación, los participantes deben escribir en primera persona del singular y en presente, describiendo lo más precisamente posible las percepciones sensoriales que vivenciaron al momento del evento (estresante o traumático), incluyendo estímulos olfativos, visuales y auditivos. A los participantes se les pide que escriban libremente y que ignoren el estilo, la gramática, la ortografía y la cronología del relato.

Fase 2: Reestructuración cognitiva. Los participantes reciben psico-educación acerca de los principios de la reestructuración cognitiva. El propósito principal de esta fase es desarrollar nuevas visiones del evento traumático y recobrar la sensación de control. Esto se logra a través de pedir a los participantes que escriban un consejo alentador para un amigo hipotético que ha vivenciado un evento negativo similar. Este consejo debería abordar temáticas como la influencia positiva que tuvo el evento en su vida personal y lo que se puede aprender de este.

Fase 3: Compartir y ritual de despedida. Los participantes reciben psico-educación sobre los efectos positivos del compartir. A continuación, ellos realizan una despedida simbólica de la experiencia traumática por medio de una carta que se escriben a ellos mismos, a una persona significativa o a una persona involucrada también en el evento. Si fuera necesario, el terapeuta le recomendará no enviar la carta.

Fuente: Lange, van de Ven y Schrieken (2003), *págs.* 113-114.

BIBLIOGRAFÍA

CHUNG, C. K. y PENNEBAKER, J. W. (2008): «Variations in spacing of expressive writing sessions.» *British Journal of Health Psychology, 13*, 15-21.

FERNÁNDEZ, I. y PÁEZ, D. (2008): «The benefits of Expressive Writing after the Madrid Terrorist Attack: Implications for Emotional Activation and Positive Affect.» *British Journal of Health Psychology, 13*, 31-34.

FERNÁNDEZ, I., PÁEZ, D. y PENNEBAKER, J. W. (2004): «Escritura expresiva, deber de memoria y afrontamiento tras el impacto del 11-M: Un estudio experimental.» *Ansiedad y Estrés, Número Monográfico. La reacción humana ante el trauma: consecuencias del 11 de marzo de 2004, 10*(2-3), 233-245.

FERNÁNDEZ, I., PÁEZ, D. y PENNEBAKER, J. W. (2009): «Comparison of expressive writing after the terrorist attacks of S11 and M11.» *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 89-103.

FRATTAROLI, J. (2006): «Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis.» *Psychological Bulletin, 132*, 823-865.

GREENBERG, M. (1995): «Cognitive processing of traumas: The role of intrusive thoughts and reappraisals.» *Journal of Applied Social Psychology, 25,* 1262-1296.

GREENBERG, M. A., STONE, A. A. y WORTMAN, C. B. (1996): «Health and psychological effects of emotional disclosure: A test of the inhibition-confrontation approach.» *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 588-602.

HAYNER, P. B. (2001): *Unspeakable truths. Confronting state terror and atrocity.* Nueva York: Routledge.

HERMAN, J. A. (1997): *Trauma and recovery.* Nueva York: Basic Books.

LANGE, A., VAN DE VEN, J. P. y SCHRIEKEN, B. (2003): «Intherapy: Treatment of Posttraumatic Stress via the Internet.» *Cognitive Behaviour Therapy 32*, 110-124.

PÁEZ, D. CAMPOS, M. y BILBAO, M. A. (2009): «Del trauma a la felicidad: pautas para la intervención.» En C. VÁZQUEZ y G. HERVÁS (eds.): *Psicología positiva aplicada* (pp. 237-262). Bilbao: Desclée de Brouwer.

PÁEZ, D., VELASCO, C. y GONZÁLEZ, J. L. (1999): «Expressive writing and the role of alexithymia as a dispositional deficit in self-disclosure and psychological health.» *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 630-641.

PENNEBAKER, J. W. y BEALL, S. K. (1986): «Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease.» *Journal of Abnormal Psychology, 95*, 274-281.

PENNEBAKER, J. W. y CHUNG, C. K. (2007): «Expressive writing, emotional upheavals, and health.» En H. FRIEDMAN y R. SILVER (eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263-284). Nueva York: Oxford University Press.

PENNEBAKER, J. W. (2003): «Telling stories: The health benefits of disclosure.» En J. M. WILCE, JR. (ed.): *Social and cultural lives of immune systems* (pp. 19-34). Londres: Routledge.

SHEESE, B. E., BROWN, E. L. y GRAZIANO, W. G. (2004): «Emotional expression in cyberspace: Searching for moderators of the Pennebaker disclosure effect via email.» *Health Psychology, 23*, 457-464.

SMYTH, J. M. (1998): «Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 174-184.

SMYTH, J. M. y PENNEBAKER, J. W. (2008): «Exploring the boundary conditions of expressive writing: Finding the right recipe.» *British Journal of Health Psychology, 13*, 1-7.

WEINE, S. M., KULENOVIC, A. D., PAVKOVIC, F. y GIBBONS, R. (1998): «Testimony psychotherapy in Bosnian refugees: A pilot study.» *American Journal of Psychiatry, 155*, 1720-1726.

Capítulo 11
Memoria de conflictos, conflictos de memorias: un abordaje psicosocial y filosófico del rol de la memoria colectiva en los procesos de reconciliación social

Laurent Licata, Olivier Klein y Raphaël Gély
Universidad Libre de Bruselas, Bélgica
Elena Zubieta
Conicet. Universidad de Buenos Aires, Argentina
Alejandra Alarcón Henríquez
Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

Introducción

En marzo de 2006 tuvo lugar en Bruselas la proyección pública de un documental sobre los procesos judiciales a los que se vieron sometidos presuntos genocidas ruandeses. En dicho evento estuvieron presentes numerosos sobrevivientes del genocidio. En el debate que siguió a la proyección, un grupo de ruandeses pertenecientes a la etnia Hutu públicamente negó la existencia de tal genocidio. Según ellos, el único genocidio que hubo fue el cometido contra las poblaciones hutu perseguidas por el ejército rebelde (Tutsi) del Frente Patriótico Ruandés —*Front Patriotique Rwandais* (FPR)— representante del poder después del fin del genocidio en 1994. Sus declaraciones se acompañaron de amenazas hacia los dirigentes de las asociaciones de víctimas. Como es fácil de imaginar, el público se sintió profundamente herido por esas declaraciones que negaban los hechos más dolorosos de su existencia.

El revisionismo, que puede tomar la forma de negacionismo o bien de creencia en un «doble genocidio» parece ser un hecho compartido por una parte de la comunidad hutu (Rosoux, 2000; Van Caillie, 2005). Algunos sienten que han sido víctimas de los eventos acaecidos en 1994: las represalias inflingidas por el FPR durante el genocidio

en las cuales numerosos refugiados hutus escaparon al Este del Congo, o la posterior guerra que hizo estragos en la región durante más de cinco años y que dejó numerosas víctimas en el seno de las comunidades de refugiados ruandeses, y también en las comunidades congoleñas.

Memoria y conflicto

Este ejemplo ilustra el carácter conflictivo de la memoria en el ámbito de los conflictos[1] o de la violencia entre grupos sociales. Si la psicología social, que se interesa por definición en los procesos psicológicos implicados en las relaciones intergrupales, ha dedicado mucha atención a la prevención de los conflictos y a su resolución (Azzi, 1998; Kelman, 1997; Sherif, 1966; Sherif y Sherif, 1953), han sido relativamente pocos los esfuerzos encaminados hacia el estudio de los factores psicosociales que favorecen los procesos de reconciliación al final de los conflictos y en episodios de violencia intergrupal. La reconciliación no puede confundirse con el fin formal de las hostilidades o de la violencia; requiere un cambio profundo en la manera de pensar de los miembros de ambos grupos. Las creencias con respecto a los objetivos del grupo al que uno pertenece (el endogrupo), el grupo contrario (el exogrupo), sus relaciones y maneras de vivir en paz demandan transformaciones que permitan establecer relaciones pacíficas y perdurables (Bar-Tal, 2000). La reconstrucción del pasado es una parte importante de este trabajo puesto que la memoria colectiva mantiene una buena parte de la animosidad, del odio y el recelo entre los grupos (Bar-Tal, 2000; Staub, 2000). De tal forma que una mala gestión de la memoria colectiva puede conducir a un resurgimiento del conflicto, o incluso a un verdadero ciclo de venganza en el cual las heridas del pasado justifican las violencias del futuro.

En este capítulo, que tratará por un lado de los aportes de la psicología social y, por otro, de los de la filosofía política, comenzaremos por delimitar el concepto de memoria colectiva y en particular su relación con la identidad social. Posteriormente, aislaremos ciertos procesos a través de los cuales la memoria colectiva de los grupos implicados en un conflicto pasado es susceptible de enturbiar la reconciliación. Por último, abordaremos algunas vías de solución por medio de la trasmisión de la memoria tanto entre los grupos implicados como en el interior de cada uno de ellos.

[1] El uso del término conflicto en el caso de Rwanda es por supuesto un hecho controvertido dada la característica fundamentalmente asimétrica de un genocidio. Conservamos sin embargo este término en su concepción más extensa, que no supone la simetría de posiciones.

La memoria colectiva

La mayor parte de las concepciones actuales acerca de la memoria colectiva se refieren a la obra de Maurice Halbwachs (1925/1994; 1950/1997). Para este autor, la memoria individual está formada por la pertenencia a unos colectivos. Es en tanto que miembro de un grupo que uno recuerda y olvida ciertos hechos: de esta manera, por ejemplo, un profesor olvidará determinados eventos relacionados con una clase particular en cuanto ya no sea más responsable de ella. Por lo tanto, la memoria siempre es dependiente de los «cuadros sociales» en los que el individuo se inserta. Es decir no solamente de los colectivos de los que forma parte sino también de las prácticas que están asociadas con la pertenencia a esas colectividades. En este sentido, Halbwachs se distancia de una perspectiva puramente psicológica de la memoria argumentando que toda memoria es colectiva aún cuando esta se encuentra en la psique de diferentes individuos concretos.

En un segundo abordaje de este tema, que podemos igualmente remontar a Halbwachs, la memoria individual pasa a un segundo plano (Olick, 1999). Se interesa por las representaciones particulares del pasado que son compartidas en el seno de una colectividad y que se actualizan en las prácticas colectivas, como por ejemplo la construcción de monumentos (van Ypersele, 2002) o los rituales conmemorativos (Frijda, 1997). Así, cada grupo social —la nación es sin duda el ejemplo más inmediato— desarrollará su propia memoria colectiva. Sería sin embargo erróneo concluir que esta memoria es compartida de forma uniforme dentro de cada sociedad. Al contrario, podemos concebir estas representaciones como asociadas a grupos particulares más que a la sociedad entera[2]. Esta concepción de la memoria colectiva, aunque no la haya inspirado directamente, se asemeja al concepto de representación social (Moscovici, 1961/1976) que se inscribe igualmente en un nivel intermedio (del grupo) de análisis, entre la psique individual y la sociedad en su conjunto (Licata, Klein, y Van der Linden, 2006). En consecuencia, como algo no consensual («hegemónica») en el seno de una sociedad heterogénea, la memoria puede volverse clave, y ser lo que se pone en juego en los conflictos. Consideraremos entonces a la memoria colectiva como un conjunto de representaciones sociales «polémicas» (Moscovici, 1988). En este sentido, la memoria del genocidio ruandés representaría un ejemplo extremo.

Se puede constatar que el primer abordaje se interesa fundamentalmente por los *procesos* de memorización y de recuerdo en tanto que influidos por la pertenencia a una colectividad mientras que el segundo abordaje enfatiza el contenido mismo de las representaciones en tanto que *producto* colectivo (Olick, 1999). Estas dos concepciones son sin embargo compatibles si se tiene en cuenta la articulación psicosociológica tal como propone la teoría de las representaciones sociales (Doise, 1982). De esta manera,

[2] Algunos autores prefieren utilizar el concepto de «memoria social» en lugar del de «memoria colectiva» (Laurens y Roussiau, 2002).

definiremos la memoria colectiva como un «conjunto de representaciones compartidas del pasado basadas en una identidad común de los miembros de un grupo» (Licata et Klein, 2005: 243). Esta representación es tanto una actividad de elaboración social y de comunicación (en el sentido de la primera perspectiva); un objeto producido por aquella actividad (en el sentido de la segunda), como un contexto simbólico en el que la actividad tiene lugar- y a la que además contribuye a definir (Markovà, 1996).

Memoria viva y memoria oficial

Otra distinción importante es la de diferenciar la memoria «viva» de la memoria «oficial» (Lavabre, 1994; van Ypersele, 2006). La primera se refiere a los recuerdos de los miembros del grupo que son vividos y transmitidos «horizontalmente», sin intervención de discursos dominantes. La manera en que los discursos del genocidio tutsi son transmitidos de forma oral en el seno de las familias y de la vecindad se incluye en esta categoría. La memoria oficial, por el contrario, es una memoria producida o promulgada por los dirigentes del grupo. Está destinada a volverse hegemónica, a ser compartida por la colectividad entera. Se actualiza en las diferentes instituciones de producción colectiva tales como las conmemoraciones, los monumentos, los manuales escolares, los discursos políticos, etc. Estas dos categorías de memoria pueden complementarse, coexistir en armonía, pero no es raro que entren en conflicto. Por ejemplo, la versión oficial de la guerra civil libanesa (1975-1990) ha estado enunciada en los acuerdos de Taïf (octubre 1989) y subsumida en el slogan *la ghalib, la maghloub* (ni vencedores, ni vencidos) invitando a las comunidades libanesas a olvidar el pasado y a vivir de nuevo en paz. Estos acuerdos y esta versión oficial del pasado se activan en la memoria viva de las poblaciones que han experimentado el conflicto.

¿PASADO ELEGIDO O IMPUESTO?

En el ejemplo que hemos elegido para abrir este capítulo se ha destacado igualmente la tensión entre el *peso* del pasado y las *elecciones* del pasado (Lavabre, 1994). En el primer caso, el pasado por medio de la forma en la que se representa, influye en el presente de los actores. Podemos citar, por ejemplo, el trauma de los sobrevivientes del holocausto nazi o el de las víctimas directas o indirectas del genocidio ruandés. Sin embargo también en aquellas personas que no estuvieron directamente implicados, los «pesos del pasado» se hacen sentir igualmente puesto que implican a la propia identidad colectiva.

Por su lado, las «elecciones del pasado» ilustran el carácter creativo y estratégico

de la memoria colectiva. Tal y como indica Bartlett (1932), el pasado se reconstruye constantemente a fin de cumplir las funciones *actuales*. Así, ciertas partes del pasado son susceptibles de ser ocultadas, disfrazadas, puestas en valor, incluso inventadas en todas sus piezas (Baumeister y Hastings, 1997). Así por ejemplo, durante la época colonial, los jóvenes belgas aprendían en la escuela que el rey Leopoldo II había combatido la esclavitud «árabe» de la que fueron víctimas las poblaciones del Este del Congo. Esta versión de la historia permitía teñir la actividad colonial de un aura humanitaria y ocultar los aspectos menos morales.

Sin embargo, las pretensiones de crear un pasado glorificando al endogrupo pueden encontrarse con diferentes obstáculos en la medida en la que otros grupos elaboran discursos contrapuestos. De esta manera, ciertos eventos son objeto de un consenso suficientemente amplio tanto en el seno como fuera del grupo que puede ser difícilmente cuestionado (por ejemplo la realidad del Holocausto). Por otro lado, si se refiere a eventos suficientemente próximos, una memoria puramente imaginaria se enfrenta a menudo con la experiencia directa de los eventos pasados, a la «memoria viva» — como la de los sobrevivientes de los genocidios — que obstaculiza el revisionismo. Cuanto más tolere el sistema político la expresión de una multiplicidad de discursos en la esfera pública, más se verá constreñida la elección del pasado oficial (Gayer y Jaunait, 2000).

Según algunos autores (por ejemplo: Rosoux, 2006), el primer aspecto (el peso del pasado) se enmarca más en la memoria viva que el segundo (elección del pasado) que se inscribe más en la memoria oficial. Parece importante sin embargo señalar que los dos aspectos impregnan toda actividad memorística: no hay una «memoria» que no pase por un trabajo de construcción e interpretación del pasado. E inversamente, todos los actores, sean políticos o ciudadanos comunes, deben afrontar las consecuencias del pasado.

FUNCIONES IDENTITARIAS DE LA MEMORIA

Si hay un concepto con el cual la memoria mantiene un lazo privilegiado, este es el de la identidad social. Definiremos la identidad social, por oposición a la identidad personal, como la parte del sí mismo que se deriva de la pertenencia a un grupo (Tajfel, 1981). En términos de caracterizar el lazo entre memoria e identidad social, se pueden destacar por lo menos cuatro funciones identitarias de la memoria colectiva (Licata y Klein, 2005):

Definición de la identidad

En principio, la memoria contribuye a la definición de la identidad del grupo en varios aspectos. Ante todo *en sentido narrativo*. Según Liu y Hilton (2005), «la historia nos provee de los discursos que nos dicen quiénes somos, de dónde venimos y dónde debemos ir» (p. 537). Así, a semejanza de los mitos tal y como los concibe Malinowski (1926), las representaciones que las naciones tienen de su historia constituyen verdaderas cartas de naturaleza o mapas históricos y simbólicos, es decir reseñas o informes de sus orígenes y misión histórica, enmendadas y renegociadas a través de los tiempos adaptándose a los cambios de circunstancias. La memoria colectiva tiene un alcance normativo. Señala las acciones deseables o indeseables para el grupo. Para Liu y Hilton (2005), por ejemplo, las distintas reacciones de Gran Bretaña, Francia y Alemania, en relación al llamamiento lanzado por Estados Unidos después del 11 de Septiembre de 2001 con el fin de constituir una fuerza coaliada —aliarse inmediatamente a los Estados Unidos; prometer una ayuda con mucha reticencia y enviar a un filósofo[3]; o empezar un extenso debate interno, respectivamente— resultan inteligibles si se toma en cuenta sus respectivas cartas o mapas históricos. La carta británica presenta a su país como la policía del mundo junto con los EE.UU. después de su intervención conjunta en el continente europeo a partir de 1941; la carta francesa presenta a Francia como país defensor de los Derechos del Hombre así como la muralla contra la hegemonía anglosajona. Alemania busca una nueva carta que le permita retomar una posición normal en el mundo sin hacer resurgir los temores de una agresión militar alemana.

Además del contenido narrativo propiamente dicho de la memoria colectiva, es el hecho de que sea *compartido* lo que constituye una fuente de cohesión en el seno del grupo. El pasado imaginado crea simultáneamente una solidaridad horizontal entre todos los miembros contemporáneos del grupo y una solidaridad vertical con los miembros pasados y futuros del grupo (Anderson, 1983).

Como señala la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986) y, más aún, la teoría de la autocategorización (Turner, Oakes, Hogg, Reicher y Wetherell, 1987), la identidad de un grupo se puede definir en varios niveles de inclusión, se encajan como las matrioskas rusas: yo soy de Bruselas, belga, europeo, etc. Estas diferentes identidades son susceptibles de asociarse a memorias tanto distintas como concurrentes puesto que satisfacen diferentes necesidades identitarias. Estas diferencias pueden así manifestarse entre niveles jerárquicos diferentes —la identidad «flamenca» no es idéntica a la identidad «belga»— o entre dos grupos diferentes situados al mismo nivel jerárquico. Por ejemplo la memoria «valona» y la memoria «flamenca» de la Segunda Guerra Mundial. En tales situaciones, la cuestión de la gestión post-conflicto consistirá en saber si es posible integrar estas diferentes memorias en un nivel de identidad

[3] El filósofo Bernard-Henri Lévy fue enviado a una misión en Afganistán por el gobierno Chirac--Jospin en febrero de 2002.

supraordinal (la identidad belga). Desde esta perspectiva, la identidad de un individuo no es estable. Fluctúa en función del contexto que hace salientes ciertas pertenencias en detrimento de otras, facilitando el acceso a ciertas memorias. Por ejemplo, uno puede imaginar que cuando un flamenco percibe que su identidad lingüística está siendo amenazada (y por lo tanto se convierte en saliente), esta persona será más proclive a movilizar representaciones del pueblo flamenco oprimido por la burguesía francófona del siglo XIX.

Valorización de la identidad

En segundo lugar, la memoria contribuye a definir el valor del grupo. Según la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986), la identidad opera por comparación social: el valor del grupo se mide por comparación a otros grupos condicionando la autoestima. Los éxitos y fracasos pasados del grupo, sus actos «morales» e «inmorales» contribuyen a definir su valor. Así se puede explicar el rechazo de muchos Hutus a reconocer una representación del genocidio que tiende, ciertamente, a representarlos de manera uniforme como a verdugos. Esta identidad social depende igualmente de la mirada del otro, que contribuye a construirla y constriñirla (Klein, Spears y Reicher, 2007). El pasado se vuelve objeto de una negociación tanto dentro de los grupos como entre sí.

Es importante destacar que los individuos pueden presentarse a sí mismos como libres de la Historia, no tener grandes preocupaciones aparentes, o estar muy apegados a su propia historia personal sin que esto signifique que el pasado grupal no sea objeto de una muy fuerte identificación implícita. Puede que no sea necesario evocar el pasado prestigioso de su grupo. Es así que se podría preguntar de qué manera la relación con el pasado del grupo es susceptible de variar en función de la posición dominante o dominada del grupo. La historia de los grupos está también construida según las interacciones intergrupales y según las posiciones de los individuos en esos grupos. Pensemos por ejemplo en el rol de los *evolucionados* (africanos a los que se les daba cierto nivel educativo y se reconocía que eran «más civilizados») en la memoria colonial del Congo. Es en gran parte debido a que esta elite local, apoyada por los colonialistas belgas, tomó conciencia de la imposibilidad de atravesar la barrera del color que se desarrolló una representación esencialmente conflictiva de la relación entre los colonialistas y los colonizados (ver por ejemplo Stengers, 1989).

Justificación de los actos del grupo

La tercera función identitaria de la memoria colectiva tiene que ver con la justificación grupal. A través de la elección de una representación del pasado buscamos legitimar nuestras prácticas pasadas, presentes y futuras. Por ejemplo, un grupo de antiguos colonialistas entrevistados (Licata y Klein, 2005) legitimaban la acción colonialista belga en el Congo por la necesidad de modernizar la infraestructura del país así como de aportar los beneficios de la civilización a poblaciones descritas como dependientes e inmaduras: la memoria de la acción colonial es de este modo reducida a una dimensión civilizadora y a una imagen de los Congoleses apoyada en un estereotipo paternalista. Por su parte, en el grupo de congoleses entrevistados, todos reconocían los aportes de la colonización aunque subrayando aspectos menos positivos tales como la violencia de las guerras de conquista, el trabajo forzado y las exacciones asociadas.

Movilización colectiva

Finalmente, el pasado puede constituir un recurso retórico eficaz para los actores, en particular para los políticos preocupados por movilizar a una colectividad. Podemos así comprender las aparentes contradicciones entre la retórica del líder político nacionalista Patrice Lumumba durante el período que condujo a la independencia del Congo (1958-1960): frente a los interlocutores congoleses, él representaba la historia de la colonización como dictada por la codicia de los colonizadores, mientras que frente a los interlocutores europeos o belgas, subrayaba los lazos de amistad entre los dos pueblos. No hay por qué sorprenderse: en el primer caso, quería movilizar un pueblo aún influenciado por la ideología paternalista de los colonizadores, mientras que en el segundo caso, le importaba asegurarse la colaboración necesaria por parte de los antiguos colonizadores. Más que un simple oportunismo, esta aparente incoherencia refleja un proyecto político estable y coherente: crear un Congo independiente y unido (ver Klein, 2004; Klein y Licata, 2003).

Memoria y conflictos intergrupales

El rol de la memoria en las situaciones post-conflicto se ha visto a menudo como algo negativo, y en diferentes niveles. Así, parece importante tener en cuenta tanto los usos políticos del pasado como lo que está en juego que es vivido de forma diferente por los miembros de los grupos según estos se posicionen como víctimas o culpables (o se les asignen estos roles).

La gestión política del pasado

Frente a un conflicto, la manera en que el se presenta el pasado por parte de los representantes oficiales de los grupos —las versiones elegidas para constituir sus memorias oficiales— orientará en gran parte la evolución de sus relaciones: en base a la reconciliación o al conflicto. Según Rosoux (2006), el pasado es movilizado de manera diferente en la medida en que los actores políticos privilegien una lógica de acercamiento, o por el contrario, de distanciamiento con el antiguo enemigo. Si se aspira a un acercamiento se tenderá a minimizar el pasado conflictivo de los grupos intentando por el contrario destacar los episodios de armonía del pasado común, reconociendo el pasado del otro, sus eventuales sufrimientos y sus maneras de ver las cosas. Lo contrario se producirá si se adopta una lógica de distanciamiento. Rosoux (2001) da cuenta de cómo Charles de Gaulle, en función de si se leen sus escritos de antes o después de la guerra, describe a franceses y alemanes como dos pueblos antagónicos desde el alba de la Historia o al contrario como ligados por una herencia común que data de Carlomagno. La memoria oficial en el interior de los grupos tenderá a estar influida por estas lógicas. Si se tiene en cuenta el hecho de que las opiniones públicas, fuertemente polarizadas en un suceso conflictivo, son particularmente sensibles a los discursos que apoyan sus actitudes negativas, se comprende que puede ser ventajoso para los actores políticos en busca del apoyo popular optar por una lógica de distanciamiento.

Después de un conflicto violento, la relación con la memoria no es la misma si uno se considera víctima del exogrupo o agresor. Se debe precisar aquí que la situación será entendida de manera profundamente diferente según se trate de una guerra entre naciones, de una guerra civil, de la colonización, de la explotación, de la esclavitud, o de un genocidio. La identidad de la víctima y del agresor es generalmente menos ambigua en ciertos tipos de pasados conflictivos (genocidio, colonización) que en otros (guerras, guerras civiles). Puede de todos modos existir un conflicto en el nivel de la atribución de roles del culpable y de la víctima. Este fue el caso de la ex-Yugoslavia, en donde los responsables serbios justificaron sus acciones de la guerra contra los croatas en base a los crímenes cometidos en su contra por los *Ustachi* o nacionalistas croatas pro fascistas durante la segunda guerra mundial, como nos recuerda Rosoux (2002).

La posición de víctimario

De esta manera, la victimización se presenta como aspecto referido al peso del pasado, pero puede sin embargo ser también una estrategia de elección del pasado. La adopción de una posición víctimaria es en efecto valorizada en el contexto de las relaciones

internacionales, donde uno observa actualmente una tendencia a la moralización (Barkan, 2000). Como escribió Todorov (1998: 56), «si nadie quiere ser una víctima, todos, en cambio, quisieran haberlo sido; aspiran al status de víctima». En efecto, la posición de víctima de injusticias del pasado puede ser codiciada en tanto que permite reivindicar compensaciones morales o materiales, o simplemente ocupar una posición moralmente valorizada. La victimización tenderá a generar consecuencias negativas puesto que contribuye a erigir una barrera psicológica (Devine-Wright, 2003): se asociará a una empatía reducida hacia los miembros del exogrupo; al rechazo por reconocer su parte de responsabilidad en los eventos pasados; y será un obstáculo para la identificación con una entidad supraordinal. Una serie de estudios recientes ahonda en este sentido (Wohl y Branscombe, 2004) mostrando en participantes judíos americanos una mayor tendencia a la indulgencia hacia las acciones negativas del gobierno israelí en contra de los palestinos cuando se hace saliente la victimización de los judíos europeos durante la Segunda Guerra Mundial en comparación a cuando no se recalca esta circunstancia. La victimización podría entonces obstaculizar el proceso de reconciliación.

La posición culpable

Por el contrario, la posición de perseguidor es ciertamente menos codiciada. De hecho, la toma de conciencia por parte del grupo de las malas acciones del pasado surge con reivindicaciones a menudo expresadas por aquellos que se presentan como víctimas de ellos (Viaud, 2002). En este caso, los miembros del grupo «culpable» pueden experimentar la *culpa colectiva*, una emoción sentida cuando se reconoce que son responsables de actos inmorales que perjudicaron a otro grupo (Branscombe y Doosje, 2004; Wohl, Branscombe y Klar, 2006). Se diferencia de la culpa individual en tanto que se la experimenta sin haber cometido los hechos personalmente. Contrariamente a la victimización, la culpa colectiva tiene efectos positivos, ya sea la adopción de comportamientos prosociales destinados a reparar los daños cometidos o el apoyar demandas públicas de perdón (Iyer, Leach y Crosby, 2004). El hecho de que un grupo presente excusas por sus actos pasados es percibido favorablemente (Barkan, 2000). Asistimos así, según Barkan, a verdaderas negociaciones internacionales, donde los términos del intercambio son las demandas de reconocimiento del estatus de víctima para unos, y la aceptación de excusas públicas para los otros; se pone en juego el hecho de mantener o adquirir una imagen positiva en la escena internacional. Esta tendencia a la culpabilización ha sido, por otra parte, objeto de vivas críticas, como testimonian los escritos de Pascal Bruckner (1983, 2006) o las declaraciones de Nicolas Sarkozy la noche de su victoria en las elecciones presidenciales francesas, el 6 de mayo de 2007: «Quiero devolverle a los franceses la dignidad de Francia. Quiero terminar

con el arrepentimiento que es una forma de odio a sí mismo y la concurrencia de memorias que nutren el odio de los otros».[4]

Sin embargo, es importante no confundir las transacciones de la memoria y el perdón que pueden tener lugar a nivel político y la situación de los individuos enfrentados al pasado de su grupo (Digeser, 1998). En efecto, la culpa colectiva, tanto como la culpa individual, es una emoción particularmente disfórica: aceptar la responsabilidad por una transgresión moral cometida por el propio grupo de pertenencia constituye una amenaza para la identidad social (Branscombe, Ellemers, Spears y Doosje, 1999). La gente tiende generalmente a evitarla o a desembarazarse de ella lo más pronto posible. Para lograrlo pueden intentar reparar los daños cometidos, pero lo más frecuente es que tengan lugar estrategias que le permitan evitar sentir estas emociones desagradables. Siguiendo a Branscombe (2004), las condiciones necesarias para experimentar la culpa colectiva son muy restrictivas. Es necesario previamente que el individuo se identifique con el grupo social designado como culpable y que reconozca la responsabilidad de su grupo en los actos incriminados. Si esto se cumple, debe entonces reconocer el carácter inmoral de los actos. A estas tres condiciones mínimas se agrega un factor intuitivamente menos evidente: la evaluación de los costos y de la dificultad de reparar la ofensa. Es cuando los miembros del grupo piensan que ellos pueden implicarse en estas acciones reparatorias cuando experimentan la mayor culpa colectiva (Schmitt, Branscombe y Brehm, 2004). Cuando el daño les parece imposible de rectificar o tienen la impresión de que la justicia actuará directamente sin su propia intervención, la gente siente mucho menos culpa. El grupo pone generalmente en marcha estrategias que se sitúan al nivel de la memoria oficial o de la memoria viva a fin de que estas condiciones no se cumplan conjuntamente. Las situaciones en las cuales se experimenta este sentimiento desagradable o negativo son muy raras.

Por otro lado, es necesario distinguir la culpa de la vergüenza colectiva (Lickel, Schmader y Barquissau, 2004). La primera es un sentimiento centrado en el comportamiento: «yo he hecho algo mal», mientras que la segunda se centra en la imagen de sí «yo soy malo(a)» (Tangney y Dearing, 2002). La culpa colectiva surge del reconocimiento de acciones inmorales por parte del grupo de pertenencia; la vergüenza colectiva, de comprometer la imagen del grupo que proviene de su implicación en las acciones inmorales. El mismo evento, presente o pasado, puede activar una, otra, o las dos emociones según la manera en que se interpreten. Este matiz es importante puesto que las consecuencias comportamentales de las dos emociones colectivas no son equivalentes. Contrariamente a la culpa, que facilitaría la reparación de los daños cometidos, la vergüenza colectiva, al igual que la vergüenza personal, conduciría a un deseo de despojarse de relaciones sociales, de sustraerse de la mirada de otros pues la imagen del grupo ha sido dañada. Según Lickel, Schmader y Barquissau (2004), esto puede llevar a una distinción en relación con los otros miembros del grupo culpable; a

[4] http://worldnews.about.com/od/presidentialelection/a/sarkozy_speech_3.htm

una desidentificación del grupo, o a evitar situaciones que recuerden los eventos vergonzantes, lo que incluye las relaciones con los miembros del grupo víctima. Retomando la declaración de Nicolas Sarkozy, no es entonces la culpa colectiva —el arrepentimiento— la antonimia de la fortaleza nacional sino más bien la vergüenza colectiva. Se puede sentir orgullo de pertenecer a una nación que reconoce o intenta reparar sus faltas pasadas, como se puede sentir vergüenza de ser representado por un gobierno que intenta sustraerse a todo ello.

De esta manera, la posición de «culpable» no conllevará un reconocimiento de responsabilidad colectiva por los actos inmorales más que en situaciones muy precisas y por lo tanto muy poco frecuentes. Además, aún en estas condiciones, la interpretación de los hechos, según se ponga el acento en la responsabilidad de los actos o en la imagen del grupo, influirá en la reacción de los miembros con respecto a los miembros del grupo víctima, abriéndose un abanico de posibilidades que vayan desde las acciones reparadoras, potencialmente favorables a la reconciliación intergrupal, a rehusar entrar en contacto con los miembros del exogrupo, en donde habrá sobre todo una tendencia a trabar u obstaculizar la interacción. Como hemos constatado, puede considerarse a la memoria colectiva como un potencial obstáculo para los procesos de reconciliación intergrupal tanto en el plano de su utilización política como en el de las dinámicas psicosociales implicadas en las posiciones de víctima o culpable.

Trauma, identidad social y relaciones intergrupales

Ante un conflicto o evento violento, un gran número de personas deben enfrentarse a recuerdos personales dolorosos, a menudo insoportables: pérdida de personas cercanas, heridas, amenazas, desplazamientos forzados, encarcelamientos, violaciones, deshumanización, etc. Como mencionamos previamente, estas experiencias afectan los recursos psicológicos de los individuos que podrán sufrir, a veces mucho tiempo después de que los hechos hayan tenido lugar, de estrés post-traumático (Rimé, 2005). Estas personas tienen importantes necesidades psicológicas que deben ser igualmente tenidas en cuenta en la gestión de la situación post-conflicto. No se entrará aquí en los detalles clínicos de esos estados; sí mencionaremos el trauma que hace tambalearse ciertas creencias fundamentales del sujeto acerca de sí y de su mundo: de la invulnerabilidad personal, de una imagen positiva de sí, de un mundo con sentido y comprensible (Hamber y Wilson, 2003; Rimé, 2005). El trauma pone a estas personas en una situación prolongada de incertidumbre y confusión.

Cuando la situación impone a los miembros de los grupos en conflicto vivir juntos en el mismo territorio nacional (por ejemplo en el caso de las guerras civiles en el Líbano y los Balcanes o del genocidio ruandés), la gestión del pasado conflictivo se sitúa conjuntamente al menos en tres niveles: el de las personas traumatizadas que reclaman que sus sufrimientos sean reconocidos y que la justicia los repare; el de las identidades sociales de los grupos implicados en el conflicto, a menudo puestas en cuestión; y el de la identidad supraordinal, generalmente nacional y también puesta en peligro. Evidentemente, es extremadamente difícil responder simultáneamente a estos tres tipos de necesidades. Si se privilegia la unidad nacional proponiendo una memoria oficial unificadora, con la meta a menudo loable de permitir la cohabitación pacífica, es a riesgo de no satisfacer ni las necesidades de reconocimiento de los sufrimientos individuales inscritas en la memoria viva, ni las necesidades de valorización identitaria de los grupos. Si se privilegia el reconocimiento del sufrimiento de las víctimas, se subraya entonces la culpabilidad de uno de los grupos, lo que causará reacciones negativas y el atentado a la imagen colectiva no se soportará por mucho tiempo. En fin, favorecer el establecimiento de memorias colectivas positivas para cada uno de los grupos implica casi inevitablemente la aparición de conflictos de memorias poco propicias a la reconciliación intergrupal. Las comisiones de la Verdad y la Reconciliación, tales como las que tuvieron lugar en Sudáfrica, tienden precisamente a resolver esta paradoja. Sin embargo, siguiendo a Hamber y Wilson (2003), estas iniciativas tienden a confundir la cura de la nación y la de los individuos privilegiando la primera sobre la segunda.

Narración, interpretación y reconstrucción

Se han destacado los desafíos que plantea la gestión post-conflicto de la memoria ¿Cómo podemos responder a ellos?, ¿cómo transmitir las representaciones del pasado que puedan a la vez permitir a las víctimas sentirse reconocidas, a los diferentes grupos implicados conservar una identidad social positiva y desarrollar una cohabitación pacífica? En anteriores páginas hemos mostrado de qué manera el pasado es susceptible de una pluralidad de usos y como consecuencia de una pluralidad de relatos. Si la irreversibilidad del tiempo hace que no podamos hacer como si los eventos del pasado nunca sucedieron, sin embargo no terminan de cambiar de significado según la evolución de las historias individuales y colectivas, según los proyectos y las situaciones de unos y de otros. Cuando los individuos y los grupos tienen que reconciliarse como consecuencia de una serie de eventos pasados extremadamente dolorosos, importa entonces que ellos mismos puedan retomar el pasado en relatos que posibiliten una nueva elaboración de la historia colectiva. De igual manera cuando ese pasado es extremadamente difícil de asumir, existen maneras de expresarlo que en lugar de hacer que los individuos y grupos enfermen, les liberen. Retomando las diferentes formas de identidad narrativa, interpretativa, argumentativa y reconstructiva desarrolladas por Jean-Marc Ferry (1991), mostraremos que la gestión de la memoria post-conflicto implica diferentes modos de identificación.

Memoria e identidad narrativa

Uno de los grandes aportes de los investigadores de la tradición filosófica hermenéutica consiste en sostener que la historia está indisociablemente ligada al relato (Gadamer, 1996; Ricoeur, 1964, 1991, 2000). Para Hannah Arendt, esta transformación de los acontecimientos en relatos es constitutiva de la condición humana (Arendt, 1961). En el relato, el evento histórico cambia de cuadro ontológico. El evento no se refiere solamente a la realidad objetiva de lo que pasó, ni solamente a la realidad subjetiva de lo que se vivió. Se refiere a partir de ahora a la realidad intersubjetiva de aquello que es dicho (Carr, 1986). Con respecto a los mismos eventos del pasado, muchas historias son posibles. Así, la memoria de la colonización no será la misma desde el punto de vista de los colonizadores que desde el punto de vista de los colonizados. Sin embargo, esto no excluye necesariamente la posibilidad de un futuro común no conflictivo ya que la gestión de la memoria post-conflicto no implica una uniformización de relatos sino permitir a los relatos y gestos identitarios distintos elaborarse y reencontrarse alrededor de lo que está en juego, de un pasado a asumir.

A este respecto, es importante precisar que los relatos del pasado involucran el presente de aquellos que están contando tanto como el futuro que están proyectando. En el relato, un determinado pasado es apropiado pero en función de un determinado presente y de un determinado futuro. Es posible por ejemplo condenar el pasado colonial de Bélgica o de Francia de una manera que lleve a los individuos a «alejarse» de los grupos implicados en ese pasado. Es así que podemos pensar que ciertos colonizadores no eran «verdaderos belgas» o «verdaderos franceses» o que no tenemos mucho que ver con ellos. Otros podrán referirse a ese mismo pasado pero activando relatos que tendrán como efecto el de identificarlos con lo que ha pasado. Por ejemplo, los antiguos colonizadores podrán enfatizar la lucha contra la esclavitud realizada por sus ancestros o los beneficios *civilizadores* de la acción colonial, denunciando las acusaciones de exacciones como fomentadas por los lobbies anglosajones celosos de los éxitos belgas en el Congo (Licata y Klein, 2005). Por el contrario, si nos posicionamos desde el punto de vista de las víctimas, en los que un grupo demanda el reconocimiento de la violencias sufrida, no se demanda solamente que el pasado sea reconocido sino, y más fundamental, que se le considere como algo que concierne al presente de unos y otros.

Según el grado de alejamiento que se tenga con respecto a los eventos y situaciones pasadas, la identificación con el pasado se desarrollará de manera muy diferente. Por una parte, cuanto más alejada esté la memoria del pasado, menos clara será la identificación con él. Por otra parte, podría ser también que ciertos individuos y grupos se identifiquen con un pasado glorioso y se desentiendan completamente de la situación

presente. Como se ha visto, se trata de anudar unas con otras las dimensiones constitutivas de la Historia que son el pasado, el presente y el futuro. En el relato, los eventos se articulan dinámicamente unos junto a otros, se configuran según un determinado sentido. Dan cuenta de una determinada manera de vivir los tiempos, siendo el pasado algunas veces el predominante, mientras que en otras ocasiones lo será el futuro. En todas estas situaciones, las tres dimensiones del tiempo no pueden evitar anudarse dinámicamente la una a la otra. Se puede decir que no puede haber una verdadera gestión del pasado post-conflicto sin gestión del presente y sin la implicación con vistas a un determinado futuro común (Gély, 2006). De esta manera, la posibilidad de escribir manuales de historia únicos para los historiadores franceses y alemanes (recientemente concretizado en los comentarios de Le Quintrec y Geiss, 2006) está sin duda condicionada por el reconocimiento de la necesidad de un futuro común, la Unión Europea, en los dos países. De hecho, este manual, auspiciado por Gérard Shröder y Jacques Chirac, traduce una ambición política: «levantar el eje franco-alemán, acusado de estar falto de ideas» (Gyldén y Milcent, 2006). Pero, simbólicamente, esta iniciativa no oculta el pasado conflictivo de los dos grupos: la obra fue presentada en Péronne (lugar en el que se sitúa el memorial de la Primera Guerra Mundial). Como este ejemplo parece indicar, el reconocimiento del pasado es condición para un futuro posible así como la elaboración de un futuro está condicionado por un reconocimiento del pasado.

El sentido de la historia

A través del relato, las experiencias pasadas se vuelven comunicables. Son susceptibles de ser transmitidas y compartidas. Los discursos que construimos son portadores de un sentido que puede autonomizarse con respecto a los hechos mismos (Ferry, 1991: 111-120). Se profundiza en la *identidad narrativa* y se transforma así en *identidad interpretativa*. No se trata solamente de decir lo que se vivió sino de explicitar el sentido que le damos a lo que se vivió. La narración deviene interpretación cuando implica la instauración de un proceso de reconocimiento del sentido del discurso. Toda memoria colectiva puede ser considerada como compuesta de hechos vividos y de un conjunto de representaciones que permiten fijar el sentido que se le ha dado. La historia es siempre en este sentido susceptible de una pluralidad de niveles de inteligibilidad. ¿La gestión post-conflicto de la memoria trata de lo que sucedió o del sentido dado a lo que sucedió? El debate es siempre susceptible de desplazarse de un nivel a otro. No es porque un grupo haya reconocido la violencia ejercida sobre otro grupo ni tampoco porque exista una demanda de perdón que se produce un acuerdo sobre el sentido de la violencia cometida. La violencia reconocida a un nivel puede ser negada a un segundo nivel. De esta manera, las masacres de civiles pueden ser consideradas como

actos de guerra justificados eventualmente por las condiciones tácticas (y de esa manera trivializados) o por el contrario como manifestaciones de un odio profundo por el grupo que aparece como víctima.

La cuestión que se plantea cuando los individuos y los grupos salen de un conflicto e intentan abrir una posibilidad de futuro común es saber si serán capaces de construir una memoria común. Para ser efectivamente común, esta memoria no puede de ninguna manera implicar una homogenización de historias diferentes. Implica, por el contrario, que cada una de ellas pueda encontrar su lugar. El compartir referencias comunes no implica el consenso sino más bien, y sobre todo, una pluralidad de posicionamientos diferentes con respecto a estas referencias (Doise, 2001; Gély, 2006).

Se ha mostrado de qué manera la historia podría ser utilizada y reconstruida en función de diferentes intereses. Así, puede haber intereses de dominación donde un grupo dominante intenta imponer su propia memoria a los grupos dominados. La cuestión que planteamos ahora es la de saber ¿cómo estas diferentes memorias deben componerse para hacer posible un futuro común? Es importante en un primer momento que lo vivido por unos y otros pueda ser dicho, pueda ser entendido, que se hagan relatos, siendo estos el objeto de diferentes actos de identificación. Un importante tipo de violencia se comete en la Historia cuando unos y otros no pueden contar un hecho con sus propias palabras, con su propio vocabulario (Rorty, 1993). Las palabras no son inocentes, ellas crean la identidad narrativa de los individuos y de los grupos (Gély, 2005). Pero acabamos de mostrar que la memoria no se construye solamente por la narración de lo que se vivió, se realiza igualmente con la interpretación de lo que ha sucedido. La construcción de una memoria común implica en este sentido una confrontación entre los diferentes significados que pueden darse a los eventos que tuvieron lugar en el pasado.

Es importante observar que esta interpretación puede modificar completamente la base identitaria de los individuos. Esto es lo que sucede por ejemplo cuando los individuos miembros de un grupo que ha cometido graves acciones violentas intentan transformar su historia en ejemplo, convirtiéndolo en una ocasión de aprendizaje para ellos mismos y para los demás. Este pasado, que en el plano narrativo ofrece pocos recursos para sostener una identificación, puede en el plano interpretativo ser la ocasión de crear nuevas formas de apropiación del pasado. Si hay un sentido en asumir el pasado de nuestro grupo, a no excluirlo de nuestra herencia, a integrarlo en la definición de nuestro grupo, es porque queremos al mismo tiempo que la historia no se repita más en el presente. Es por esta razón que la condena de las violencias pasadas es una condena puramente abstracto si no se acompaña de un trabajo ético sobre nuestras violencias actuales. Un trabajo tal implica una forma de identificación social hacia un grupo que está a la vez centrado en el pasado y en el futuro, que asume el pasado pero para inscribirlo en una dinámica de renovación y de transmisión [7].

Sentido y justificación

La identidad *interpretativa* deviene una identidad *argumentativa* cuando las diferentes significaciones que le podemos dar a la historia entran en diálogo las unas con las otras. Una memoria común no se puede construir como una simple yuxtaposición de relatos y de interpretaciones. Ella implica una puesta a prueba del sentido que estamos confiriendo a la historia. No se trata más de contar o de comprender. Se trata de defender o de justificar aquello que ha pasado así como el sentido que le atribuimos a ese pasado. Este momento es esencial en la medida en que los individuos y grupos separados por la violencia de la Historia pueden encontrar en el lugar mismo del debate un espacio común donde construir progresivamente nuevas representaciones tanto del pasado como del futuro. Se formará entonces una nueva forma de identificación social en la que individuos y grupos se identifiquen con una comunidad de individuos y grupos capaces de discutir de la Historia y de su sentido.

Es importante resaltar la relevancia que puede tener aquí la presencia de terceros en la gestión de la memoria post conflicto. Los individuos y los grupos confrontan sus memorias tomando una distancia crítica en relación a ellas, comparando sus puntos de vista en un debate argumentado susceptible de incluir toda otra serie de individuos y grupos. La comunidad internacional tiene entonces que jugar un papel importante en los procesos de reconciliación internacional o intra-nacional.

La gestión post-conflicto de la memoria incluye así la capacidad de los individuos de reunirse en una comunidad fundada en el deseo de tomar una distancia crítica en relación a la historia. La argumentación abre un espacio que permite a los individuos y a los grupos identificarse con una comunidad capaz de tal cuestionamiento. Aunque la historia pasada tiende a separarnos, también puede sin embargo constituirse para unos y para otros en objeto de un debate común. El solo hecho de debatir juntos acerca de lo que pasó en la historia, nos reúne a través de lo que en esa misma historia nos aísla los unos de los otros.

No se trata entonces de que cada uno tome distancia por su lado en relación a lo que ha podido vivir en el pasado. Es juntos, hablando y debatiendo, cuando tomamos distancia en relación a la historia y posibilitamos un futuro común. Este trabajo argumentativo puede así llevar a los individuos y grupos a modificar la narración y la interpretación de su historia. Importa, sin embargo que esta toma de distancia realizada en el seno de este espacio específico de reconocimiento recíproco, que es el espacio de la argumentación, no sea puramente abstracto, que no implique la puesta entre paréntesis de las diferentes narraciones. Así como las narraciones deben ser descentradas por las argumentaciones, las argumentaciones deben ser descentradas por las narraciones (Ferry, 1996: 55--6). El concepto de *reconstrucción* tal y como es desarrollado por Jean-Marc Ferry permite precisamente pensar en esta exigencia de una articulación de argumentaciones en los relatos pues, de lo contrario, el momento crítico

queda desconectado de la particularidad de las situaciones de vida de unos y de otros.

Reconstrucción y justicia histórica

El riesgo es grande cuando el estudio de la cuestión de la gestión post-conflicto de la memoria no tiene en cuenta que este trabajo puede tomar un tiempo, que él mismo es constitutivo de una determinada historia que no está exenta de violencia. Como hemos mostrado con anterioridad, la construcción narrativa que un grupo puede hacer de su pasado puede estar guiado por intereses que llevan a ocultar eventos del pasado, a hacer omisiones mentirosas. Asimismo, puede haber interpretaciones del pasado que cumplen la única función de reforzar la relación de dominación de un grupo sobre el otro. De esta manera, la figura del colonizado como dependiente, inmaduro e incapaz de regular sus pulsiones, lleva a legitimar las relaciones desiguales que se mantienen entre los inmigrantes no europeos y sus sociedades de acogida, que son a menudo las antiguas potencias coloniales (Blanchard y Bancel, 1998). Algunos argumentos pueden además ser reprimidos o impuestos de forma violenta.

Construir de forma conjunta una verdadera memoria post-conflicto implica también que se vuelva al camino recorrido por unos y otros en el trabajo de reconciliación. La *reconstrucción* nos hace volver a los relatos y las interpretaciones como consecuencia del trabajo argumentativo hecho en común. Muestra los argumentos de unos y otros acerca de sus experiencias vividas. Contextualiza los argumentos y al mismo tiempo permite a los discursos anudarse los unos a los otros. El trabajo de argumentación puede también generar violencia cuando no se pone él mismo en cuestión dadas las situaciones identitarias de unos y otros:

> *Pero la concepción de una ética procesal centrada en la argumentación deja en la sombra la intuición de la reconstrucción. Es la idea de que ningún proceso de acuerdo puede salir adelante, en contextos conflictivos marcados por el destino de las violencias pasadas, si los sujetos previamente no han aceptado una relectura en profundidad de su propio relato. Esta condición auto-reflexiva y autocrítica es requisito para quien quiera comunicar en la no violencia. Por ejemplo, reclamar los Derechos del Hombre, implica por parte de un pueblo comenzar a hacer el relato de todos los atentados que ha realizado contra los Derechos del Hombre* (Ferry, 1996: 57).

La gestión de la memoria post-conflicto es entonces un proceso que implica la propia articulación histórica de diferentes niveles de relaciones identitarias con la historia.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este texto se ha mostrado hasta qué punto la gestión de las memorias colectivas en conflictos intergrupales son determinantes en cuanto a las posibilidades de éxito de los procesos de reconciliación, pero se ha destacado igualmente lo delicado de esta gestión. La dificultad de la gestión de las memorias tiene a nuestros ojos un triple desafío: reconocer y favorecer la cura de los sufrimientos individuales; preservar la identidad social de los grupos implicados; y todo ello permitiendo una vida conjunta en paz. Se han señalado un conjunto de factores que contribuyen a la problemática de la gestión de la memoria: las diferentes funciones identitarias de la memoria colectiva, la utilización política de las memorias conflictivas, las representaciones y emociones ligadas a los estados de víctima y de culpable, y las consecuencias de las experiencias traumáticas.

No obstante, se ha mostrado también que este rol negativo de la memoria no tiene nada de inevitable: el recuerdo de un pasado conflictivo no tiene en sí mismo una potencialidad destructiva; es la manera en que uno recuerda lo que es determinante. En efecto, sobre la base de las diferentes formas de identidad narrativa propuestas por Jean-Marc Ferry, se ha remarcado que la narración pura, es decir la puesta en relato de un evento pasado no es la única forma discursiva susceptible de responder a nuestras necesidades de definición de identidad o identitarias o de reconstrucción colectiva. La narración solo es el primer nivel de un conjunto que va de lo más concreto —la *narración*— a lo más abstracto —la *reconstrucción*— pasando por los niveles intermedios —la *interpretación* y la *argumentación*. Concomitantemente, esta evolución hacia un discurso más abstracto con respecto al pasado implica un proceso de distanciamiento progresivo respecto de los eventos a los que se refiere, de descentración en relación a nuestra propia perspectiva, así como de la inclusión progresiva del otro —y de la perspectiva del otro— en el trabajo de la memoria. Este proceso no implica de ninguna manera que los individuos pongan en sordina sus demandas de reconocimiento o que los grupos abandonen sus identidades sociales y se adhieran indistintamente a una versión hegemónica de la Historia. Por el contrario, necesita de la coexistencia de una pluralidad de memorias potencialmente conflictivas, pero implica que el otro sea reconocido como interlocutor potencial; que su relato no sea *a priori* deslegitimado (Gély, 2006).

Este trabajo reconstructivo necesita de tiempo: el tiempo de tomar esta distancia con el evento; el tiempo de elaborar estos relatos y de compartirlos; el tiempo de reestablecer suficientemente la confianza para poder dialogar con el antiguo enemigo. Pero no es suficiente esperar: las memorias colectivas no evolucionan *naturalmente* hacia esta reconstrucción. Como hemos subrayado, la memoria colectiva necesita de un trabajo colectivo que se elabora en el presente, a propósito del pasado, en la perspectiva de un futuro posible. Los seres humanos, que son responsables políticos o

simples ciudadanos, son libres, al menos cuando el contexto lo permite, de elegir un relato del pasado que alimente su identidad colectiva. De estas elecciones depende *in fine* la posibilidad de (re)vivir de manera conjunta en un mundo común.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, B. (1983): *Imagined Communities: Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

ARENDT, H. (1961): *La condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.

AZZI, A. E. (1998): «From Competitive Interests, Perceived Justice, and Identity Needs to Collective Action: Psychological Mechanisms in Ethnic Nationalism.» En C. DANDEKER (ed.): *Nationalism and Violence*, (pp. 73-138). New Brunswick: Transaction Publishers.

BAR-TAL, D. (2000): «From Intractable Conflict through Conflict Resolution to Reconciliation: Psychological Analysis.» *Political Psychology* 21: 351-65.

BARKAN, E. (2000): *The Guilt of Nations: Restitution and Negotiating Historical Injustices*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

BAUMEISTER, R. F. y HASTINGS, S. (1997): «Distortions of Collective Memory: How Groups Flatter and Deceive Themselves.» En J. W. PENNEBAKER, D. PAEZ y B. RIMÉ (eds.): *Collective Memory of Political Events: Social Psychological Perspective,* (pp. 277-293) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BLANCHARD, P. y BANCEL, N. (1998): *De l'indigène à l'immigré*. Paris: Gallimard.

BRANSCOMBE, N. B. (2004): «A Social Psychological Process Perspective on Collective Guilt.» En: N. B. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective Guilt: International Perspectives*, (pp. 320-34). Cambridge: Cambridge University Press.

BRANSCOMBE, N. B. y DOOSJE, B. (2004): *Collective Guilt: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRANSCOMBE, N. R., ELLEMERS, N., SPEARS, R. y DOOSJE, B. (1999): «The Context and Content of Social Identity Threat.» En N. ELLEMERS, R. SPEARS y B. DOOSJE (eds.): *Social Identity: Context, Commitment, Content*. Oxford: Blackwell.

BRUCKNER, P. (1983): *Le sanglot de l'homme blanc: tiers-monde, culpabilité, haine de soi*. Paris: Editions du Seuil.

BRUCKNER, P. (2006): *La Tyrannie de la pénitence: essai sur le masochisme en Occident*. Paris: Grasset.

CARR, D. (1986): *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana University Press.

DEVINE-WRIGHT, P. (2003): A Theoretical Overview of Memory and Conflict. En E. CAIRNS y M. D. ROE (eds.): *The Role of Memory in Ethnic Conflict*, (pp. 9-33). New York: Palgrave Macmillan.

DIGESER, P. (1998): «Forgiveness and Politics.» *Political Theory 36,* 700-24.

DOISE, W. (1982): *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

DOISE, W. (2001): *Droits de l'homme et force des idées*. Paris: Presses Universitaires de France.

FERRY, J. M. (1991): *Les puissances de l'expérience: essai sur l'identité contemporaine*. Paris: Editions du Cerf.

FERRY, J. M. (1996): *L'éthique reconstructive*. Paris: Editions du Cerf.

FRIJDA, N. H. (1997): «Commemorating.» En J. W. PENNEBAKER, D. PAÉZ y B. RIMÉ (eds.): *Collective Memory of Political Events* (pp. 103-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GADAMER, H. G. (1996): *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Edition revisada y completa). Paris: Seuil.

GAYER, L. y JAUNAIT, A. (2000): «Discours de guerre contre dialogues de paix: les cas de l'ex-Yougoslavie et du Rwanda.» *Cultures et conflits 40,* 97-128.

GÉLY, R. (2005): «Langage, sensibilité et humanité. Réflexions à propos du débat Habermas-Rorty.» En T. BERNS y J. ALLARD (eds.): *Humanités*, (pp. 136-55). Bruselas: Ousia.

GÉLY, R. (2006): *Identités et monde commun: psychologie sociale, philosophie, société*. Bruselas: P. Lang.

GYLDÉN, A. y MILCENT, B. (2006): *Une Histoire pour deux*, L'Express 27/04/2006. Descargado el 20/05/2007:
http://livres.lexpress.fr/critique.asp/idC=11444/idR=12/idG=8

HAAS, V. y JODELET, D. (1999): «Psychologie sociale.» En J. P. PÉTARD (ed.) *Psychologie sociale*, (pp. 111-60). Paris: Editions Bréal.

HAAS, V. y JODELET, D. (2000): «La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs.» En N. ROUSSIAU (ed.): *Psychologie sociale*, (pp. 121-34). Paris: Editions Inpress.

HALBWACHS, M. (1925/1994): *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.

HALBWACHS, M. (1950/1997): *La Mémoire collective*. Paris: Albin Michel.

HAMBER, B. y WILSON, R. E. (2003): «Symbolic Closure through Memory, Reparation and Revenge in Post-Conflict Societies.» En E. CAIRNS y M. D. ROE (eds.): *The Role of Memory in Ethnic Conflict*, (pp. 144-68). NewYork: Palgrave Macmillan.

IYER, A., LEACH, C. W. y CROSBY, F. J. (2004): «Racial Wrongs and Restitution.» En N. B. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective Guilt: International Perspectives*, (pp. 262-83). Cambridge: Cambridge University Press.

KELMAN, H. (1997): «Social-Psychological Dimensions of International Conflict.» En I. W. Zartman y J. L. RASMUSSEN (eds.): *Peacemaking in International Conflict: Methods and techniques*, (pp. 191-237). Washington, D. C.: United States Institute of Peace Press.

KLEIN, O. (2004): «L'expression des stéréotypes et des représentations groupales: cog-

nition, stratégie, politique.» En J. L. BEAUVOIS, R. V. JOULE y J. M. MONTEIL (eds.): *Perspectives cognitives et conduites sociales (IX)*, (pp. 131-59). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

KLEIN, O. y LICATA, L. (2003): «When Group Representations Serve Social Change: The Speeches of Patrice Lumumba during the Congolese Decolonization.» *British Journal of Social Psychology 42,* 571-93.

KLEIN, O., SPEARS, R. y REICHER, S. D. (2007): «Identity Performance: Extending the Strategic Side.» *Personality and Social Psychology Review 11,* 1-18.

LAURENS, S. y ROUSSIAU, N. (Eds.) (2002): *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

LAVABRE, M. C. (1994): *Le fil rouge: sociologie de la mémoire communiste*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

LE QUINTREC, G. y GEISS, P. (2006): *Manuel d'histoire franco-allemand: L'Europe et le monde depuis 1945*. París: Nathan.

LICATA, L. y KLEIN, O. (2005): «Regards croisés sur un passé commun: anciens colonisés et anciens coloniaux face à l'action belge au Congo.» En M. SÁNCHEZ-MAZAS y L. LICATA (eds.) *L'Autre: regards psychosociaux*, (pp. 241-78). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

LICATA, L., KLEIN, O. y VAN DER LINDEN, N. (2006): «Sens commun et histoire: l'étude des représentations sociales.» En L. VAN YPERSELE (ed.): *Questions d'histoire contemporaine: conflits, mémoires et identités*, (pp. 39-64). Paris: Presses Universitaires de France.

LICKEL, B., SCHMADER, T. y BARQUISSAU, M. (2004): «The Evocation of Moral Emotions in Intergroup Contexts: the Distinction between Collective Guilt and Collective Shame.» En N. B. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective Guilt: International Perspectives,* (pp. 35-55). Cambridge: Cambridge University Press.

LIU, J. H. y HILTON, D. J. (2005): «How the Past Weighs on the Present: Social Representations of History and their Role in Identity Politics.» *British Journal of Social Psychology 44*: 537-56.

MALINOWSKI, B. (1926): *Myth in Primitive Psychology*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

MARKOVÀ, I. (1996): «Towards an Epistemology of Social Representations.» *Journal for the Theory of Social Behaviour 26,* 177-96.

MOSCOVICI, S. (1961/1976): *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S. (1988): «Notes towards a Description of Social Representations.» *European Journal of Social Psychology 18,* 211-50.

OLICK, J. K. (1999): «Collective Memory: The Two Cultures.» *Sociological Theory 17,* 333-48.

RICOEUR, P. (1964): *Histoire et vérité* (3ª ed.). Paris: Seuil.

RICOEUR, P. (1991): *Temps et récit*. Paris: Editions du Seuil.

RICOEUR, P. (2000): *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.

RIMÉ, B. (2005): *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.

RORTY, R. (1993): *Contingence, ironie et solidarité*. Paris: Colin.

ROSOUX, V. B. (2000): «Rwanda: la gestion du passé.» En O. LANOTTE, C. ROOSENS y C. CLÉMENT (eds.): *La Belgique et l'Afrique centrale*, (pp. 285-96). Bruselas: Complexe GRIP.

ROSOUX, V. B. (2001): *Les usages de la mémoire dans les relations internationales: le recours au passé dans la politique étrangère de la France à l'égard de l'Allemagne et de l'Algérie de 1962 à nos jours*. Bruselas: Bruylant.

ROSOUX, V. B. (2002): «Pièges et ressources de la mémoire dans les Balkans.» IEE-Documents n 28, Louvain-la-neuve (Bélgica).

ROSOUX, V. B. (2006): «De l'ambivalence de la mémoire au lendemain des conflits.» En L. VAN YPERSELE (ed.) *Questions d'histoire contemporaine: conflits, mémoires et identités*, (pp. 203-22). Paris: Presses Universitaires de France.

SCHMITT, M. T., BRANSCOMBE, N. B. y BREHM, J. W. (2004): «Gender Inequality and the Intensity of Men's Collective Guilt.» En N. B. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective Guilt: International Perspectives*, (pp. 75-92). Cambridge: Cambridge University Press.

SHERIF, M. (1966): *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.

SHERIF, M. y SHERIF, C. M. (1953): *Groups in Harmony and Tension*. New York: Harper.

STAUB, E. (2000): «Genocide and Mass Killing: Origins, Prevention, Healing and Reconciliation.» *Political Psychology 21*, 367-82.

STENGERS, J. (1989): *Congo, mythes et réalités: 100 ans d'histoire*. Paris: Duculot.

TAJFEL, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (1986): «The Social Identity Theory of Intergroup Behavior.» En S. WORCHEL y W. G. AUSTIN (eds.): *The Psychology of Intergroup Relations*, (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

TANGNEY, J. P. y DEARING, R. L. (2002): *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.

TODOROV, T. (1998): *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.

TURNER, J. C., HOGG, M. A., OAKES, P. J., REICHER, S. y WETHERELL, M. S. (1987): *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.

VAN CAILLIE, F. (2005): *Mille «excuses» pour Mille collines: étude psycho-sociale des processus de réconciliation après le génocide du Rwanda.* Memoria de Licenciatura no publicada, Université Libre de Bruxelles, Bruselas.

VAN YPERSELE, L. (2002): «Les monuments aux morts de 1914-1918 en Wallonie ou l'impossible représentation de la violence.» En M. WATTHEE-DELMOTTE (ed.): *Imaginaires de la violence,* (pp. 103-119). Paris: L'Harmattan.

VAN YPERSELE, L. (2006): «Les mémoires collectives.» En L. VAN YPERSELE (ed.): *Questions d'histoire contemporaine: conflits, mémoires et identités*, (pp. 191-201). Paris:

Presses Universitaires de France.
VIAUD, J. (2002): «Contribution à l'actualisation de la notion de mémoire collective.» En S. Laurens et N. Roussiau (Eds.) *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*, (pp. 21-32). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
WOHL, M. J. A. y BRANSCOMBE, N. B. (2004): «Importance of social categorization for forgiveness and collective guilt assignment for the Holocaust.» En N. B. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (Eds), *Collective guilt: International perspectives,* (pp. 284-305). Cambridge: Cambridge University Press.
WOHL, M. J. A., BRANSCOMBE, N. B. y KLAR, Y. (2006): «Collective Guilt: Emotional Reaction when one's Group has done Wrong or been Wronged.» *European Review of Social Psychology* 17: 1-37.

CAPÍTULO 12
HACIA UNA POLÍTICA POSITIVA: EL CASO DEL PERDÓN EN EL CONTEXTO INTERGRUPAL EN ASIA Y ÁFRICA

Etienne Mullet
Institute of Advanced Studies (EPHE), France
María da Conceição Pinto
Universidade do Porto, Portugal
Stéphanie Nann y Joachim Kadima Kadiangandu
Institute of Advanced Studies (EPHE), France
Félix Neto
Universidade do Porto, Portugal

INTRODUCCIÓN

«La investigación empírica sobre el perdón interpersonal es un campo relativamente joven de la investigación científica... sin embargo, sigue estando décadas por delante del mismo tipo de trabajo relativo al perdón intergrupal» (Roe, 2007, p. 5; véase también Cairns, Tam, Hewstone y Niens, 2005). Esto se debe a que el perdón ha sido siempre concebido por los filósofos morales (Smedes, 1996) y posteriormente por los psicólogos clínicos y sociales (Worthington, 2005) como un proceso en el que solo pueden participar personas directamente relacionadas con la ofensa, es decir, el ofensor y la persona ofendida. Por ello, se han llevado a cabo muy pocos estudios sobre el perdón intergrupal. Los primeros estudios que han intentado examinar el perdón en contextos socio-políticos han sido dedicados únicamente al perdón interpersonal (Ahmed, Azar y Mullet, 2007; Azar y Mullet, 2001, 2002; Azar, Vinsonneau y Mullet, 1999).

La concepción del perdón como un proceso estrictamente interpersonal no tiene en cuenta que (a) muchos, si no la mayoría, de los hechos traumáticos en la vida social son fenómenos colectivos, (b) en la guerra, en particular, se infligen daños no solo a

los individuos sino al conjunto de la sociedad, (c) las responsabilidades de estos hechos son a menudo compartidas por muchas personas, al mismo tiempo o en momentos diferentes, (d) implementar la justicia con respecto a estos hechos es frecuentemente difícil de llevar a cabo, por la cantidad de violaciones de derechos humanos o la ineficacia del sistema judicial, (e) la confesión de los hechos traumáticos, para ser completa, debe ser una iniciativa colectiva, y (f) la solución adecuada solo puede darse a nivel comunitario. Sin embargo, estos principios intergrupales parecen haber sido comprendidos por la gente de muchos países (Kadima Kadiagandu, Gauché, Vinsonneau y Mullet, 2007; Mullet, Girard y Bakhshi, 2004) y, a veces, por algunos gobiernos valerosos (Barkan, 2000).

Otra razón por la cual se han llevado a cabo pocos estudios empíricos acerca del perdón intergrupal se debe probablemente también al hecho de que en la mayoría de los casos de daños colectivos más fácilmente reconocibles (como el Holocausto, el genocidio en Ruanda, o la violencia en el Tíbet) el perdón parece ser una idea ofensiva. «Incluso a las personas que no pertenecen al grupo de las víctimas, la idea de que los supervivientes deben perdonar el genocidio es una afrenta, un anatema» (Staub y Perlman, 2001, p. 197). Por último, aún en las circunstancias en que el concepto de perdón intergrupal se considera pertinente, sigue siendo un fenómeno difícil de entender, al menos en la visión occidental. Por ello, los estudios empíricos sobre el perdón intergrupal han sido difíciles de formular y, posiblemente, por ello las propuestas de investigación no han sido apoyadas financieramente, a pesar de que su uso en diferentes contextos y países ha sido ampliamente demostrada (Kadima Kadiangandu et al., 2007; Nateghian, Molazadeh, Lignon y Mullet, 2010; Paz, Neto y Mullet, 2007, 2008; Suwartono, Prawasti y Mullet, 2007).

EL LUGAR Y EL PAPEL DE PERDÓN EN LA POLÍTICA

En su análisis de la disculpa y la reconciliación, Tavuchis (1991, p. 48) propuso tres conceptualizaciones estructurales alternativas de la disculpa y el perdón, además de la conceptualización interpersonal (que desde su punto de vista refleja solo el escenario «uno a uno» de los cuatro escenarios posibles). Los otros tres escenarios eran: (a) el escenario «uno a muchos» en que una persona se arrepiente frente a una colectividad (por ejemplo, un político les pide perdón a sus votantes), (b) el escenario «muchos a uno» en que una colectividad pide perdón a un individuo (por ejemplo, un tribunal le pide perdón a una persona que ha sido injustamente condenada), y (c) el escenario «muchos a muchos» en que una colectividad se arrepiente frente a una colectividad. Los estudios que se expondrán en el presente capítulo tratan precisamente este caso de «muchos a muchos». Este escenario de perdón parece el más pertinente en el contexto político en general, y en el del mantenimiento de la paz en particular.

Shriver (1995) analizó numerosos ejemplos de actos realizados por líderes políticos que se podrían encuadrar dentro del marco del arrepentimiento y el perdón colectivo. Según Shriver (p. 113), «Cuando los líderes acusan a un enemigo de un crimen, confiesan los crímenes de su propio pueblo, o dan esperanzas de reconciliación futura, lo hacen en nombre de un colectivo frente a un otro. Negar este papel simbólico y representativo de los políticos significa empobrecer su servicio a las sociedades que afrontan los errores del pasado y asumen su responsabilidad presente para corregir esos errores a futuro». Uno de los ejemplos más conmovedores de arrepentimiento público en la historia reciente es el de canciller alemán Brandt quien durante su estancia en Varsovia en diciembre de 1970 para firmar un importante tratado entre Polonia y Alemania Occidental, visitó el memorial de la Insurrección del Gueto de Varsovia de 1943 y se arrodilló ante el monumento, expresando arrepentimiento por los crímenes nazis contra los judíos. El comportamiento de canciller Brandt tuvo un impacto profundo en la población de los dos países (así como en la población de Israel). A pesar de muchas críticas de los líderes de estos países, el gesto público de arrepentimiento de canciller Brandt abrió el camino a la reconciliación entre los judíos y los alemanes (así como entre polacos y alemanes).

Quince años más tarde, el presidente alemán von Weizsächer impresionó al mundo con su discurso de 8 de mayo de 1985 en el Bundestag. Su discurso fue una enumeración carente de excusas de los crímenes nazis y su relación con los crímenes cometidos por millones de alemanes durante la década 1935-1945. Su discurso cumplió «todos los requisitos que deben tener las expresiones de arrepentimiento de los perpetradores para que se dé un perdón sincero de parte de las víctimas: la aceptación de los juicios morales, el reconocimiento agradecido de que la otra parte ofrece la indulgencia en lugar de la venganza, la empatía compartida por las heridas que se han infligido, y un cambio de principios en la política y en el comportamiento hacia una nueva reconciliación con el grupo de las víctimas» (Shriver, 1995, p. 112).

El hecho de que el arrepentimiento y el perdón sean conceptos relevantes en la política se ha demostrado también en el contexto de las relaciones entre los EE.UU. y Japón. En una encuesta del *New York Times* llevada a cabo a principios de diciembre de 1991 en ambos países se encontró que (a) el 40% de los estadounidenses y el 55% de los japoneses creían que Japón debiera pedir disculpas por Pearl Harbor, y (b) el 16% de los estadounidenses y el 73% de los japoneses creían que los EE.UU. deberían pedir perdón por arrojar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki. Estos resultados demuestran claramente que una mayoría de las personas, al menos en Japón, era consciente de la importancia de la petición de perdón en el ámbito de los conflictos políticos. Durante la primera visita a Corea por parte del Primer Ministro japonés Miyazawa en 1991, este se disculpó públicamente en su discurso ante la Asamblea Nacional de Corea por las 100.000 mujeres coreanas que fueron explotadas sexualmente por los soldados japoneses durante la Segunda Guerra Mundial. En su primer discurso oficial ante el Parlamento, el primer ministro Hosokawa, quien suce-

dió a Miyazawa en 1992, declaró que creía que la guerra fue una guerra de agresión, una guerra equivocada, y expresó su profundo remordimiento y disculpas por el hecho de que las acciones de Japón causaran un sufrimiento y dolor insoportable a tantas personas (véase también Henderson, 1996, para otros muchos ejemplos recientes de perdón en la política; o Barkan, 2000, para numerosos ejemplos de la forma en que algunas naciones han sido capaces de reconocer sus errores pasados y compensar a sus víctimas).

Aunque los ejemplos anteriores pueden parecer llamativos, un ejemplo aún más extremo de cómo el perdón puede aplicarse a la política sería la conducta de los líderes de la Convención de la Gente de Color de Charleston en 1865, en la que dos mil exesclavos se reunieron para celebrar la libertad y para protestar contra las legislaturas estatales discriminatorias que funcionaban en muchas partes del país. El título del documento final emitido al término de la convención fue *El discurso a los habitantes blancos del Estado de Carolina del Sur*. El fragmento más significativo de este texto, desde el punto de vista del perdón intergrupal, es el siguiente: «Somos americanos por nacimiento y les aseguramos que nos sentimos americanos... Nos gustaría dirigirnos a ustedes no como rebeldes y enemigos, sino como amigos y vuestros paisanos, que desean habitar entre ustedes en paz y cuyos destinos están entrelazados y vinculados con los de todo el pueblo americano y, por tanto, deben cumplirse en este país» (Shriver, 1995, p. 175). Un siglo más tarde, la acción política de Martin Luther King estuvo totalmente de acuerdo con las opiniones políticas y morales contenidas en el discurso anteriormente citado. Durante los catorce años que transcurrieron entre el inicio de su movimiento por los derechos civiles en Montgomery, Alabama, en 1955 y su asesinato en 1968, King pidió luchar por la justicia sin represalias violentas y en contra de leyes que a menudo sí eran respaldadas de forma violenta. Siguiendo los principios políticos de Gandhi, llamó a sus seguidores a realizar una protesta moral reforzada con otras formas de presión no-violentas, que conformaran una especie de poder efectivo. Su esperanza era que la no-violencia, como respuesta coherente ante la violencia, causara que los opresores se avergonzaran de sus propios métodos y que los negros fueran capaces de transformar a los «enemigos».

Pensamos que no es exagerado ver la relación entre la Convención de la Gente de Color de Charleston y los preceptos políticos de Gandhi y de King, así como en la experiencia de numerosas Comisiones de la Verdad como la Comisión de Verdad y Reconciliación de Sudáfrica, o los desafíos de la reconstrucción del tejido social en países que han sufrido violencia masiva incluyendo conflictos políticos interétnicos. En muchos países (p. e., Uruguay, Chile, Guatemala, El Salvador, Honduras) las Comisiones de la Verdad han sido un componente del proceso por el cual la nación ha tratado de reconstruirse después de un período de conflicto violento y/o guerra civil (Hayner, 2002). La comisión sudafricana demostró «la posibilidad del progreso en pos de aminorar de manera pacífica las divisiones en una sociedad postconflicto. La comisión facilitó el inicio de un diálogo entre antiguos adversarios, entre víctimas y víctimarios:

por medio de sesiones o audiencias especiales sobre el papel de las diferentes instituciones en la época del apartheid, trató de promover la comprensión de lo ocurrido; a través de ejemplos reales llenos de dolor, pena y crueldad, alentó la reflexión sobre la responsabilidad por los errores del pasado, y al mismo tiempo apoyó la posibilidad de perdón(...) De todas estas maneras, y por la compasión y la preocupación de los miembros de la Comisión, ofreció la esperanza de un futuro mejor» (Jenkins, 2002, p. 251).

Los cinco estudios cuyos resultados se sintetizan en este capítulo, examinaron las conceptualizaciones que tenían personas corrientes africanas y asiáticas sobre el perdón en contextos políticos. El estudio de Kadima Kadiangandu y Mullet (2007) y el estudio de Neto, Pinto y Mullet (2007a) analizaron el fenómeno de la búsqueda de perdón en un contexto intergrupal, mientras que los estudios realizados por Neto, Pinto y Mullet (2007b), Neto, Pinto y Mullet (2008), y Mullet, Nann, Kadima Kadiangandu, Neto y Pinto (2010) hablan acerca de la concesión de perdón en un contexto intergrupal.

LA PETICIÓN DE PERDÓN EN UN CONTEXTO INTERGRUPAL

Kadima Kadiangandu y Mullet (2007) examinaron en detalle las opiniones y actitudes referidas a la utilidad de la petición de perdón intergrupal y la forma en que la petición de perdón podría tener lugar (si esta se consideraba adecuada). Participaron en el estudio 500 personas de las provincias de Kasaï de la República Democrática del Congo (antiguo Zaire). Estas personas habían sufrido bien personalmente, o de forma indirecta debido a los daños infligidos a miembros de su familia, los efectos de los numerosos conflictos armados ocurridos en su región.

El material utilizado en el estudio consistió en un cuestionario que contenía aproximadamente 80 ítems que reflejaban aspectos muy concretos del proceso de petición de perdón. Estos ítems se elaboraron a partir de los trabajos de Tavuchis (1991), Shriver (1995), Digeser (2001) y Amstutz (2004). Estos autores sugieren que el proceso por el cual se pide perdón intergrupal debe ser un proceso público, llevado a cabo en nombre de toda la comunidad por parte de algunos representantes de la misma, designados específicamente para ese fin. Ejemplos de ítems son los siguientes: «La petición de perdón debe ser formulada desde la sede del gobierno del grupo que lo pide», «La petición de perdón debe ir acompañada de propuestas de nuevas formas de solidaridad», «Una fracción del grupo infractor (por ejemplo un partido político) podría pedir perdón en nombre de todo el grupo», «La petición de perdón debe ser pronunciada durante una ceremonia pública especialmente prevista», «La petición de perdón debe referirse a todas las acciones realizadas en un período específico de tiempo», «Se debería llevar a cabo una votación en la población del grupo que pide perdón sobre

esta petición», «La petición de perdón debe hacerse en la lengua del otro grupo», y «La petición de perdón debe ser pronunciada por una institución reconocida en todo el mundo (por ejemplo, la ONU)».

Una gran mayoría de los participantes estuvo de acuerdo con la idea de que la petición de perdón podía ser un proceso intergrupal. Solo el 14% de los participantes señaló que no era posible que un grupo de personas pidiera perdón a otro grupo. Este acuerdo no varió en función de la edad, el sexo y otras diferencias individuales. Asimismo, los participantes parecían tener concepciones claras de lo que podría ser el proceso de petición de perdón intergrupal. Se concebía la petición de perdón intergrupal sobre todo como un proceso democrático, de participación social. Los participantes estuvieron de acuerdo en que el debate público y la votación sobre el perdón debiera tener lugar antes de que fueran adoptadas medidas concretas por parte de los políticos, y que las personas que hablasen en nombre de todo el grupo debieran ser designadas de manera democrática. Además, los participantes estaban dispuestos a reconocer una función especial para las autoridades religiosas: estas ayudan a iniciar el proceso de pedir perdón. El perdón intergrupal fue percibido como un proceso colectivo y global. Los participantes reconocieron que este tenía que pedirse en nombre de toda la comunidad e implicar tanto a todas las personas como a todas las acciones llevadas a cabo.

La petición de perdón intergrupal fue concebida, en esencia, como un proceso público, con una deferencia especial hacia el grupo ofendido. Los participantes estaban de acuerdo con que el proceso tendría que desarrollarse de forma concreta en varios lugares del territorio de las víctimas, en sus edificios simbólicos (como el palacio presidencial), y en su idioma. Sin embargo, la petición de perdón intergrupal no se percibió como un proceso regional o continental, puesto que los participantes señalaron que debería ser fundamentalmente un proceso diádico que incluyera únicamente a los grupos perpetradores y de víctimas. El objetivo fundamental de pedir perdón era promover la reconciliación entre los dos grupos. Según los participantes, deberían —si fuera necesario— hacerse algunas concesiones a fin de facilitar el proceso. Además, señalaron que ambas partes debieran hacer planes para el futuro, para poder vivir de una manera más interdependiente y cooperativa. El proceso de pedir perdón intergrupal se consideró como algo diferente a la iniciación de un acuerdo comercial, un tratado militar o un proceso judicial.

Además, los participantes convinieron en que pedir perdón no debiera ocurrir mucho tiempo después de acaecidos los hechos. El proceso fue concebido como uno que ni implica, ni prohíbe la expresión de determinados sentimientos o emociones por parte de las personas que piden perdón. Los ítems referentes a distintos tipos de compensaciones también recibieron solo un apoyo moderado.

El segundo estudio de Neto et al. (2007a) tenía por objeto examinar la generalización de los resultados encontrados en el estudio de Kadima Kadiangandu y Mullet (2007). Se aplicó el mismo conjunto de ítems a cuatro muestras diferentes de Angola,

Guinea-Bissau, Mozambique y Timor Oriental. En el pasado reciente, estos cuatro países han sido escenario de guerras civiles y guerras de ocupación particularmente sangrientas. Se ha matado, violado, dañado y desposeído de sus bienes a una proporción considerable de cada una de estas poblaciones.

En particular, este estudio buscaba re-examinar tres puntos. El primero se refería al papel de las instituciones internacionales (la ONU) en el proceso de la petición de perdón. Las claras reservas de los congoleños acerca del papel de estas instituciones entraban en contradicción de alguna manera con la perspectiva de Tavuchnis (1991), que considera que el arrepentimiento expresado por un grupo hacia otro debe ser «dirigido tanto a un público más amplio, como al grupo victimizado» y que el proceso de perdón también «debe dirigirse a terceras partes interesadas». El deseo de los congoleños de limitar el proceso a los dos antiguos enemigos puede reflejar su temor a que el proceso pudiera convertirse en una campaña publicitaria involuntaria en todo el mundo, o a la valoración crítica sobre el papel jugado por Naciones Unidas. ¿Hasta qué punto otros grupos comparten esta actitud crítica hacia instituciones internacionales en relación a su papel en el perdón intergrupal?

El segundo punto aludía al papel de las autoridades tradicionales, gubernamentales y jefes locales. ¿En qué medida es compartida la actitud crítica de los congoleños hacia las autoridades tradicionales por otros grupos en donde las autoridades tradicionales han mantenido en cierta medida su función de referente común?.

El tercer punto se refería a la expresión del arrepentimiento y de la contrición por parte de los grupos que buscan perdón. Aunque los resultados encontrados en el estudio realizado en Congo están en consonancia con la afirmación de Tavuchis (1991, p. 100) de que el estatus de las partes involucradas «implica un enfoque estilizado en la lengua y la forma de hablar que permite poco margen a la espontaneidad, flexibilidad o improvisación, que se encuentran en los discursos cotidianos», queda por demostrar si esta actitud de distanciamiento es consistente con las expectativas de otros grupos. Cualquier persona que ha sido ofendida considera importante la expresión de la culpabilidad, de la pena y las reparaciones ya que refleja la medida en que el arrepentimiento del infractor es o no sincero. En cuanto a la petición de perdón intergrupal, es difícil imaginar que, incluso en el caso colectivo, las expresiones de arrepentimiento por el daño colectivo cometido no sean importantes.

Los participantes en el segundo estudio fueron 985 personas (428 mujeres y 557 hombres) de Angola (226), Guinea-Bissau (356), Mozambique (173), y Timor Oriental (230). Sus edades oscilaban entre los 18 y 70 años, con una media de 28. De manera similar al primer estudio, la mayoría de los encuestados (88%) estuvo a favor de la idea de que un grupo de personas podía pedir perdón a otro grupo. Menos del 10% no apoyó esta idea. Estos porcentajes no varían considerablemente de un país a otro (el 85% en Angola, el 88% en Guinea, el 90% en Mozambique y el 88% en Timor Oriental), ni en función de la edad, el sexo, los hábitos de perdón interpersonales, el nivel educativo, como tampoco en función del nivel de sufrimiento personal o familiar durante

la guerra. Este resultado, así como el observado en el estudio preliminar, es congruente con la perspectiva de Shriver (1995, p. 177) que plantea que los africanos (los afroamericanos en su caso) tienen «una predisposición cultural hacia la introducción o "inyección" de perdón en sus relaciones políticas con otros» (véase Kadima Kadiangandu, Mullet y Vinsonneau, 2001). Estos resultados son consistentes con el concepto de diplomacia restaurativa que fue propuesta por Braithwaite (2002, p. 170) que la concibió «como un proceso de curación de las emociones de los pueblos enfrentados».

Del mismo modo que en el primer estudio, los participantes parecían tener concepciones claras de que un proceso de petición de perdón intergrupal podría ser un proceso popular democrático. También indicaron que los debates públicos y la votación deberían tener lugar antes de que se tomaran medidas concretas por parte de los políticos, y que las personas que tomen la palabra en nombre de todo el grupo debieran representar al grupo (por ejemplo, ser el jefe del estado o una persona respetada). Este resultado es coherente con la idea de Tavuchis de que el arrepentimiento «de muchos ante muchos» (1991, p. 98) solo puede ser expresado por un delegado con autoridad, una persona que represente verdaderamente al grupo (véase Digeser, 2001). Este resultado incide también en el planteamiento de Braithwaite (2002), según el cual la diplomacia de élite no es suficiente para garantizar una paz duradera: «la paz debe democratizarse, debe sanar a los pueblos y abonar el terreno de sentimientos populares para la paz y la democracia.» (pág. 185). Además, la idea de que un tercero (por ejemplo, un miembro influyente de la ONU) también pueda ser considerado como una persona que pueda hablar en nombre del grupo que solicita perdón es coherente con los análisis de Braithwaite (2002, p. 175) que muestran que en algunos casos, las terceras partes han sido cruciales en establecer las bases de la resolución de los conflictos, aunque eso no significa que sean agentes relevantes en las peticiones de perdón.

Los participantes estaban dispuestos a aceptar que responsables políticos (un partido político, el jefe del estado) podrían iniciar el proceso de petición de perdón. Percibían el perdón intergrupal como un proceso colectivo y global, pero, curiosamente, tendían a excluir del proceso de petición a las personas directamente responsables de las atrocidades cometidas. Estos resultados son consistentes con el punto de vista de Hayner (2002) acerca de la posible complementariedad de los procesos de justicia restaurativos, tales como las comisiones de verdad, con los procesos de justicia retributivos más clásicos tales como los tribunales nacionales o internacionales con el objetivo de lograr una transición pacífica en las sociedades post-conflicto.

Al igual que en el primer estudio, los participantes estaban de acuerdo en que pedir perdón no debería ocurrir mucho tiempo después de los acontecimientos. Esto tiene una explicación: mientras más rápida sea la reconciliación intergrupal, mejor para todos. Sin embargo, los participantes eran conscientes de que esta opinión no era siempre realista, y que se podía aceptar que el proceso fuera iniciado mucho tiempo después de que ocurrieran las atrocidades. En efecto, la petición de perdón, concebida como un proceso democrático, normalmente lleva su tiempo. Esto se ha reflejado con

claridad en la historia del siglo XX: se necesitaron 25 años para que el canciller alemán expresara públicamente arrepentimiento por el Holocausto, y 45 años para que el primer ministro japonés pidiera perdón por ciertos crímenes cometidos durante la Segunda Guerra Mundial. Antes de iniciar el proceso de perdonar, las víctimas y los transgresores deben ponerse de acuerdo sobre la historia de lo que ha sucedido (Digeser, 2001), y esto puede llevar mucho tiempo.

La petición de perdón intergrupal fue principalmente concebida como un proceso público. Los participantes convinieron en que el proceso tenía que acontecer en los lugares simbólicos del grupo al que se pide perdón (idealmente, el Palacio de Gobierno) o del grupo que solicita perdón (por ejemplo, un lugar sagrado para este grupo), y que el lenguaje utilizado debería ser un idioma con una amplia difusión internacional en lugar de la lengua del grupo al que se le pide que perdone. Estos resultados confirman la concepción del arrepentimiento intergrupal de Tavuchis. Para este autor el proceso debe ser «esencialmente público» y no entenderse como las opiniones privadas de ciertos representantes. Esto también fue coherente con la decisión adoptada por el primer ministro japonés Miyazawa de expresar su sincero arrepentimiento por el trato hacia el pueblo coreano antes y durante la Segunda Guerra Mundial ante la Asamblea Nacional de Corea. También es reflejo de la idea de Braithwaite (2002, p. 187) para quien la mediación secreta entre las elites ya no es una perspectiva viable para la solución de los conflictos modernos: «se necesita establecer la paz entre la gente común».

Además, se consideró que la petición de perdón intergrupal debiera expresar determinados sentimientos o emociones por parte de las personas que piden perdón (por ejemplo, la contrición, el remordimiento y el arrepentimiento). También se concibe como un proceso que implica comportamientos concretos para garantizar la sinceridad de la petición de perdón (por ejemplo, donar dinero, castigar a las personas responsables de las atrocidades cometidas). Estos resultados están en consonancia con lo que se ha observado en situaciones concretas. Cuando, en 1970, el canciller Brandt se arrodilló ante el memorial del Levantamiento del Gueto de Varsovia de 1943, expresó con su comportamiento, si no con palabras, sus profundas emociones. En 1992, en su discurso ante la Asamblea Nacional de Corea durante la primera visita al país, el primer ministro japonés, Kiichi Miyazawa, dijo: «No puedo evitar sentirme muy afligido por lo ocurrido [cerca de 100.000 mujeres coreanas fueron víctimas de explotación sexual por los soldados japonés], y muestro mis disculpas más sinceras... Estoy decidido a cultivar en el pueblo japonés, especialmente en nuestros jóvenes, la valentía para enfrentar estos hechos como es debido, comprender los sentimientos de las víctimas, y el apego a la obligación moral de que estos hechos nunca deberían repetirse». (*International Herald Tribune*, 1992, 20 de enero). En general, por razones psicológicas, es difícil imaginar que un líder político que está íntimamente convencido de que su nación cometió atrocidades contra otra nación y que está decidido a pedir perdón públicamente por estas atrocidades, sea capaz de reprimir la intensa emoción que

puede sentir en el mismo momento de presentar su petición. En cierto modo, al expresar un distanciamiento al pedir públicamente perdón, se corre el riesgo de que se interprete como una carencia de empatía por el sufrimiento de las víctimas o como simple renuencia hacia la petición de perdón. En general, este punto de vista es coherente con los principios de la justicia restaurativa, en donde la experiencia y la expresión de emociones juegan un papel crucial en el proceso de resolución de conflictos (Braithwaite 2002).

Asimismo, los participantes vieron que el objetivo fundamental de la petición de perdón era el de promover la reconciliación entre los dos grupos, lo que es coherente con la propuesta de Digeser (2001). Los participantes estuvieron claramente de acuerdo en que debieran, si fuera necesario, hacerse concesiones a fin de facilitar el proceso. Además, convinieron en que ambas partes debieran hacer planes para vivir de manera más interdependiente. Este hallazgo es consistente tanto con el planteamiento de Tavuchis, según el cual pedir perdón debería ser un preludio a la reconciliación entre los grupos, como con los resultados obtenidos por Thomas y Garrod (2002) de que los jóvenes bosnios que fueron gravemente heridos durante la guerra querían que se lograra la reconciliación entre los serbios y los croatas, como también, de modo más general, con el punto de vista de Braithwaite (2002, p. 185) quien planteó que «la mayoría de las personas fundamentalmente quiere la paz, la prosperidad y la libertad más de lo que desea la venganza».

Surgieron varias diferencias entre los cuatro grupos considerados en el estudio. Los angoleños, más que los otros grupos, concibieron el proceso de petición de perdón como un proceso global que implica a todos los miembros del grupo solicitante, (a) tanto a los que fueron directamente responsables de las atrocidades, como a los demás, y (b) a los que deseaban pedir perdón, así como a los que se mostraban reacios. Los angoleños no consideraban adecuada la perspectiva de una nueva alianza o un nuevo tipo de cooperación entre los grupos en conflicto. Sus puntos de vista fueron, en este sentido, similares a los expresados por los congoleños en el estudio de Kadima Kadiangandu y Mullet (2007). Esto puede explicarse por la proximidad geográfica y cultural entre Kasaï (la provincia en Congo donde se realizó el estudio) y Angola, así como también por las semejanzas en ambos contextos políticos. Concretamente en Angola las dos facciones que lucharon durante 25 años ahora han firmado un acuerdo que prevé una integración completa de las milicias en el ejército y de los opositores en la vida política.

Por otro lado, los mozambiqueños concibieron la petición de perdón como un proceso amplio e internacional en comparación con los otros grupos. Esto probablemente refleja la forma en que las facciones mozambiqueñas llegaron a un acuerdo (el Acuerdo General de Paz de Roma) después de 25 años de un sangriento conflicto; es decir, solo fue posible gracias a la mediación eficaz de la Comunidad de San Egidio con el apoyo de la ONU. Asimismo, estos resultados realzan el hecho de que Mozambique decidió unirse a la Commonwealth, convirtiéndose en el primer miembro que nunca

fue parte del antiguo Imperio Británico (en la actualidad también es miembro Ruanda). El gobierno de Mozambique y su pueblo, al parecer, han entendido que mientras más interdependientes sean regionalmente las naciones, menos riesgo hay de recurrir a la violencia como una forma de resolver conflictos internos o interestatales (Braithwaite 2002, p. 169).

También se dieron diferencias entre la población de Timor Oriental y los otros grupos estudiados. Los timorenses orientales estaban más de acuerdo que el resto en que la petición debiera ir acompañada de ofertas comerciales, de propuestas para nuevos tipos de colaboración, y de actos de reparación por el daño causado. Esto refleja el hecho de que el futuro de este país depende en gran medida de la actitud de su poderoso vecino: Indonesia. Timor Oriental es el país más pobre del mundo: la asistencia y la colaboración de Indonesia es percibida lógicamente como de una importancia vital.

Por último, a pesar de la existencia de muchas similitudes, se evidenciaron algunas diferencias entre los resultados del estudio realizado por Neto et al. (2007a) y los resultados del estudio preliminar realizado en Congo. Una de las diferencias se refería al papel de las instituciones internacionales (como la ONU) en el proceso de la petición de perdón. En el estudio de Neto et al. (2007a), este papel fue considerado como importante en los cuatro grupos (y extremadamente importante para los mozambiqueños), lo que contrasta con las opiniones expresadas por los congoleños. Esto puede explicarse por el hecho de que los encuestados en el estudio de Kadima Kadiangandu y Mullet (2007) consideraban que la comunidad internacional no hizo mucho para poner fin a la violencia y prestar asistencia a los refugiados en el Congo (Kakonde Luteke, 1997). Por ello, estos encuestados tendían a creer que su destino estaba en sus propias manos, contando solo con ayuda de algunas organizaciones no gubernamentales. Además los congoleños, en mayor medida que los otros grupos analizados en el estudio más amplio (con excepción de Timor Oriental), estaban de acuerdo con la idea de que la petición de perdón debiera realizarse en muchos puntos del territorio. Esto posiblemente nos muestra el hecho de que, en muchas partes de Kasaï, las instituciones y medios de comunicación de ámbito nacional e internacional no se encuentran presentes. Por estas razones, los participantes han podido expresar puntos de vista que se encuentran firmemente anclados en su realidad diaria y local.

La segunda diferencia tenía que ver con el papel de las autoridades tradicionales. En el estudio más amplio, este papel fue considerado como posiblemente relevante para los cuatro grupos (pero nunca extremadamente importante), lo cual contrastó en cierto grado con las opiniones expresadas por los congoleños. Otros grupos no compartieron en la misma medida la actitud crítica hacia las autoridades tradicionales, lo que sí pareció ocurrir en Kasaï.

La tercera diferencia se refería a la expresión del arrepentimiento y de la contrición de los grupos que piden perdón. En el estudio más amplio, la expresión del arrepentimiento y las conductas concretas que contribuyen a dar crédito a estas (p. e. el hecho

de castigar a los perpetradores) se consideraron de manera unánime como importantes en los cuatro grupos, lo cual contrasta fuertemente con las opiniones expresadas por los congoleños, que le dieron menos importancia. Esto puede explicarse por el hecho de que las personas que contribuyeron al surgimiento de problemas en esta parte del Congo (el presidente Mobutu y el gobernador de Shaba), murieron o desaparecieron. Sin embargo, sería necesario realizar estudios posteriores para una mejor comprensión de estas diferencias.

En resumen, en los cinco grupos considerados en los dos estudios presentados (Angola, Congo, Guinea-Bissau, Mozambique y Timor Oriental), la mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo con la idea de que (a) pedir el perdón intergrupal tiene sentido, (b) el proceso de petición debe ser un proceso popular, democrático y público, y no una negociación secreta entre élites, (c) este proceso debe ser iniciado y llevado a cabo por representantes políticos oficiales y no por facciones disidentes, y (d) este proceso se dirige hacia la reconciliación, y no la humillación del grupo que solicita perdón. Existen varias diferencias entre los grupos analizados en lo que respecta (a) a la medida en que las organizaciones internacionales podrán participar en este proceso, (b) la medida en que la petición debe incluir los antiguos perpetradores, y (c) la medida en que las emociones (por ejemplo, la contrición) y la compensación material son aspectos esenciales en el proceso.

La concesión de perdón en un contexto intergrupal

Neto et al. (2007b, 2008) examinaron con detalle las opiniones y las actitudes de las personas corrientes en lo que respecta a la utilidad de conceder el perdón intergrupal y la forma en que la concesión de perdón intergrupal, si se consideraba adecuado, podría tener lugar. Se analizaron las conceptualizaciones acerca del perdón intergrupal de adultos de Timor Oriental, Angola y de Guinea-Bissau, quienes han vivido los reiterados conflictos que han tenido lugar en sus países.

Mullet et al. (2009) realizaron posteriormente una síntesis de los datos recogidos por Neto y colaboradores (2007, 2008), y de los datos recogidos en tres muestras adicionales de Congo (N = 500), Camboya (N = 147) y Mozambique (N = 82). El total de la muestra en su estudio estaba compuesto por 773 mujeres y 763 hombres de la zona de Luanda (Angola), la ciudad de Pnomh Pen (Camboya), la zona de Mbudjimaï (la R. D. del Congo), la zona de Dili (Timor Oriental), la zona de Bissau (Guinea-Bissau), y la zona de Maputo (Mozambique). Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y 94 años, siendo la edad media de 33,2 (D. T. = 14,46). El ochenta y uno por ciento de los participantes declaró que creía en Dios y el 70% se declaró practicante (asistía regularmente a la mezquita, al templo o la iglesia). Hasta el 62% de los participantes consideró que había sufrido personalmente a causa de los conflictos en su área,

y el 73% de ellos señaló que había sufrido daños al menos uno de los miembros de su familia. Solo el 17% de los participantes declaró que no sufrió —directa o indirectamente— a causa de los conflictos.

Los siguientes son ejemplos de los ítems aplicados: «El perdón debe estar acompañado de propuestas de nuevas formas de colaboración»; «Es la función del jefe de estado hablar en nombre del grupo que perdona»; «El perdón debe ir acompañado de una petición de reparación o compensación»; «El perdón debe ser expuesto a los miembros del gobierno del otro grupo»; «El perdón debe referirse a todas las acciones realizadas en un período específico de tiempo»; «Deben organizarse los debates públicos para decidir si el grupo va a perdonar o no»; «Las personas provenientes de instituciones internacionales están mejor situadas para hablar en nombre del grupo que perdona»; «El perdón debe ser expresado en varios lugares del territorio del grupo que lo pide»; y «Una fracción del grupo de víctimas (miembros de un partido político) puede perdonar en nombre del grupo».

El 78% de los participantes estuvo de acuerdo con la idea de que era posible que un grupo de personas perdonara a otro grupo de personas. Solo el 11% de los participantes no aceptaba esta idea, y el 11% no tenía una opinión clara. En el caso que el grupo perpetrador no se disculpara, el porcentaje de acuerdo con el perdón intergrupal descendió al 48%. El 41% de los participantes no estuvo de acuerdo con la idea, y el 11% no tenía una opinión determinada. Los camboyanos, más que los demás participantes, insistieron en que la expresión de arrepentimiento del grupo infractor era necesaria para que el perdón intergrupal tuviera sentido.

La búsqueda de un modelo

Para valorar la relación entre los diferentes ítems analizados en estos estudios, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con la primera mitad de la muestra. Sobre la base de la interpretabilidad de los resultados (y de otros índices de estadística clásica), se eligió una solución de nueve factores siendo sometida a rotación VARIMAX. Los nueve factores se denominaron de la siguiente manera: el Papel de Autoridades Tradicionales y Religiosas, el Papel de los Políticos, el Papel de los Organismos Internacionales, el Papel de los Ciudadanos (Proceso Democrático), el Proceso Orientado a la Reconciliación, el Proceso Nacional y Global, el Proceso Público, el Proceso No Subordinado a la Reparación o Compensación, y los Receptores del Mensaje de Perdón.

Se mantuvieron de tres a doce ítems para cada factor. Se realizó un análisis factorial confirmatorio con la segunda mitad de la muestra y sobre las variables que constituyen el modelo de nueve factores (usando tres grupos de ítems para cada uno de los factores). El análisis demostró un buen ajuste del modelo. Así por ejemplo los valores

GFI y CFI fueron superiores a.90, mientras que el valor de RMSEA fue inferior a.08. El hecho de confirmar una clara estructura factorial en la primera mitad de la muestra y replicarla de forma independiente en la segunda parte de la muestra es de gran importancia. En otras palabras, haber encontrado factores interpretables o con sentido, así como también su reproducción en las diferentes submuestras, no solo es un correlato metodológico, sino que constituyen una garantía de que lo que se estudió fue significativo para los participantes en estos estudios. El significado de los nueve factores se explica a continuación.

El Papel de las Autoridades Tradicionales y Religiosas

En este primer factor convergieron los ítems relacionados con la posible función de las autoridades religiosas y tradicionales (por ejemplo, el rol de decidir o hablar en nombre del grupo). En general, los participantes estuvieron de acuerdo con la idea de que personas especialmente respetadas del grupo al que se pide perdón pudiesen hablar en nombre del grupo que perdona (65% de acuerdo). Sin embargo, no estuvieron de acuerdo con la idea de que las autoridades tradicionales pudieran decidir si perdonar o no (56% en desacuerdo).

En cuanto a los otros ítems que definían este factor, hubo diferencias importantes en las respuestas dadas en un país u otro. Por ejemplo, el 84% de los timorenses, el 70% de los guineanos, el 68% de los angoleños y el 63% de los mozambiqueños no estaban de acuerdo con que las autoridades religiosas pudieran decidir sobre perdonar o no. Sin embargo, estuvieron de acuerdo el 52% de los congoleños y el 48% de los camboyanos.

Papel de los Políticos

En este factor convergieron los ítems relacionados con el posible papel de los políticos en el proceso de perdón (por ejemplo, decidir o hablar en nombre del grupo). Las opiniones diferían ampliamente. El sesenta por ciento de los congoleños convino en que el jefe de estado podría decidir sobre perdonar o no, pero el 79% de los camboyanos, el 60% de los guineanos, y el 58% de los angoleños no estuvo de acuerdo con esta idea. En el mismo sentido, el 57% de los angoleños, el 57% de los timorenses y el 55% de los camboyanos no compartió la idea de que fuera el gobierno quien pudiera tomar esta decisión.

Papel de los Organismos Internacionales

Este factor reunió los ítems referidos al posible papel de terceros y los organismos internacionales. En general, los participantes no apoyaron la idea de que las personas de otro grupo que no estuvieran relacionados con los daños cometidos, o que personas de las organizaciones internacionales estuvieran en mejor posición para hablar en nombre del grupo de víctimas (63% y 57% en desacuerdo, respectivamente). El cincuenta y cinco por ciento de los timorenses orientales estuvieron de acuerdo con la idea de que el perdón debiera ser expresado por parte de una organización mundial (por ejemplo, Naciones Unidas), sin embargo, el 61% de los camboyanos y el 61% de los angoleños no compartieron esta opinión.

El Papel de los Ciudadanos (El Proceso Democrático)

Este factor incluyó los ítems relacionados con el posible papel de las personas corrientes en decidir si el grupo debe perdonar o no y en la designación de un representante. En general, los participantes estuvieron de acuerdo con la idea de que deberían organizarse debates públicos para decidir si el grupo iba a perdonar o no (62% de acuerdo) y en que debiera haber una votación para designar a la persona(s) quien(es) hablará(n) en el nombre del grupo al que se le pide que perdone (68% de acuerdo). Asimismo, el 61% de los participantes se mostró de acuerdo en que el perdón debiera ser anunciado durante una ceremonia pública dedicada especialmente a este acontecimiento, y el 60% de los participantes estuvieron de acuerdo con la idea de que debiera ser una delegación de varias personas, y no una sola, quien hablase en nombre del grupo que iba a perdonar.

En cuanto a la importancia de la participación y aceptación cotidiana, por ejemplo respecto a las votaciones para decidir si perdonar o no, las opiniones variaban. El setenta y seis por ciento de los camboyanos, el 64% de los timorenses orientales, y el 60% de los guineanos afirmó estar de acuerdo en que debiera llevarse a cabo una votación para decidir si el grupo iba a perdonar o no, pero el 51% de los congoleños mostraron su disconformidad con esta idea.

Proceso Dirigido a la Reconciliación

Este factor estuvo compuesto por los ítems relacionados con las propuestas y actos simbólicos que pueden acompañar a la concesión del perdón intergrupal. En general,

los participantes estuvieron de acuerdo con la idea de que el perdón debiera ir acompañado de actos simbólicos de reconciliación (80% de acuerdo), de la voluntad de hacer sacrificios que puedan facilitar el proceso (57% de acuerdo), de propuestas para nuevas formas de solidaridad (72 % de acuerdo), de la complementariedad entre los grupos (69% de acuerdo), de colaboración (64% de acuerdo), de alianza (62% de acuerdo), de cooperación (61% de acuerdo) y convivencia (58% de acuerdo).

Sin embargo, hubo diferencias con respecto a la idea de que el perdón debiera ir acompañado de propuestas para el desarme. El setenta y uno por ciento de los camboyanos, el 60% de la población de Timor Oriental y el 57% de los angoleños respondió estar de acuerdo con la idea, sin embargo, el 52% de los guineanos se mostró en desacuerdo con esta afirmación. El cincuenta y siete por ciento de la población de Timor Oriental y el 56% de los congoleños, afirmó estar de acuerdo en que el perdón debiera darse poco tiempo después de haber sido solicitado. El sesenta y uno por ciento de los encuestados de Timor Oriental también convino, sin embargo, en que el perdón podría producirse mucho tiempo después de haber sido solicitado.

El proceso Global y Nacional

En este factor se juntaron los ítems relacionados con el posible alcance del proceso de perdón (por ejemplo, un proceso nacional frente a un proceso local). En general, los participantes convinieron en que el perdón debería concederse en nombre de la totalidad del grupo que perdona (69% de acuerdo) y en que debería referirse a todos los miembros del grupo solicitante (69% de acuerdo). Los participantes se mostraron en desacuerdo con la idea de que el perdón podía concederse a una fracción del grupo infractor (miembros de un partido político, el 58% en desacuerdo), a una región o ciudad (57% en desacuerdo) o solo a los miembros del grupo infractor que no son culpables de los daños cometidos (56% en desacuerdo). Asimismo, los participantes se mostraron en desacuerdo con la idea de que el perdón podía referirse a algunos pero no a todos los actos cometidos durante un período determinado de tiempo (55% en desacuerdo). Los camboyanos mostraron, sin embargo, una posición especial en dos cuestiones. El cincuenta y siete por ciento de los camboyanos respondió estar de acuerdo con la idea de que el perdón podía ser pronunciado en nombre de los miembros del grupo que están dispuestos a perdonar y que debiera afectar solo a los miembros del grupo solicitante que son culpables de los crímenes.

En cuanto a la identidad colectiva de los que perdonan, las opiniones también diferían. El cincuenta y nueve por ciento de los guineanos estuvo de acuerdo con la idea de que una fracción del grupo de víctimas (una región, una ciudad, una zona) podría perdonar en su propio nombre, pero el 64% de los camboyanos no aceptaba esta idea. El cincuenta y nueve por ciento de los congoleños estuvo de acuerdo en que una fracción del grupo ofendido (un partido político) podría perdonar en su propio nombre, sin embargo, el 72% de los camboyanos se mostró en desacuerdo con esta aseveración.

El Proceso Público

Este factor incluyó a los ítems relacionados con la manera en la que el perdón podría ser anunciado públicamente (por ejemplo, en qué idioma, desde qué territorio, en qué lugar). En general, los participantes estuvieron de acuerdo en que el perdón debería ser anunciado cara a cara, en presencia de al menos una persona del grupo solicitante (61% de acuerdo), en uno o varios idiomas de difusión internacional (58% de acuerdo), en la lengua del grupo que perdona (55% de acuerdo), y que debería ser por escrito (55% de acuerdo). El cincuenta y nueve por ciento de la población de Timor Oriental y el 55% de los camboyanos se mostró de acuerdo en que el perdón podría ser anunciado en el idioma del grupo solicitante, pero el 64% de los congoleños estuvo en desacuerdo con esta idea, lo que muestra que las diferencias étnicas o lingüísticas tienen un valor diferente y deben tenerse en cuenta.

El proceso No Estrictamente Subordinado a la Reparación o Compensación

Este factor estuvo compuesto por los ítems relacionados con las posibles condiciones en que podría otorgarse el perdón (p. e., una reparación adecuada, el castigo de los principales autores de los crímenes). En general, se mostraron en desacuerdo con la idea de que el perdón habría de ir acompañado de una solicitud de dinero (77% en desacuerdo), de propuestas de negocios por parte del grupo que perdona (66% de acuerdo), de actos de penalización por parte del grupo que perdona hacia las personas responsables de los daños (62% de acuerdo), de actos de penalización por parte del grupo solicitante hacia las personas responsables de los daños (58% en desacuerdo), y de una petición de reparación o compensación (55% en desacuerdo).

Sin embargo, en cuanto a la penalización y la compensación, las respuestas de los camboyanos fueron diferentes de las de otros grupos. El setenta por ciento de los camboyanos (y el 62% de la población de timorenses orientales) afirmó estar de acuerdo con la idea de que el perdón podría ser sometido a condiciones, pero el 68% de los congoleños y el 60% de los angoleños estaban en desacuerdo con esta idea. El 62% de los camboyanos se mostró en desacuerdo con la idea de que el perdón debería ir acompañado de una solicitud de reparación o compensación, y el 58% de ellos convino en que el perdón debiera ir acompañado de actos de penalización por parte del grupo que perdona a las personas responsables de los daños cometidos.

Receptores de los Mensajes de Perdón

En este factor convergieron los ítems relacionados con la identidad de personas o grupos de personas a quienes se dirige la declaración de perdón. En general, los participantes estuvieron de acuerdo en que el perdón debiera ser expresado hacia las personas que son especialmente respetadas dentro del grupo de víctimas (56% de acuerdo).

En cuanto a otros posibles receptores, las opiniones difirieron entre los grupos. El sesenta y cuatro por ciento de la población de Timor Oriental convino en que el perdón debiera ser expresado a los miembros del gobierno del otro grupo. El cincuenta y cuatro por ciento de ellos estuvo también de acuerdo con la idea de que el perdón debiera manifestarse a las autoridades tradicionales del otro grupo, pero el 69% de los mozambiqueños y el 60% de los guineanos se mostró en desacuerdo con esta idea. El sesenta y dos por ciento de los timorenses estuvo de acuerdo en que el perdón debería ser anunciado a las autoridades religiosas del otro grupo, pero el 71% de los camboyanos se mostró en desacuerdo con la idea. Estas diferencias pueden tener que ver con el diferente papel que cumplen las autoridades tradicionales en distintas culturas, pero también en los conflictos señalados.

Una visión general de las creencias sobre el perdón intergrupal

En general, y como era de esperar, una gran mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo con la opinión de que el perdón como un proceso intergrupal era concebible. Incluso, una relevante minoría lo consideró posible en ausencia del arrepentimiento del otro grupo.

En cuanto a lo que podría denominarse el espíritu del proceso intergrupal, se puede considerar que el nivel de acuerdo entre los participantes de diferentes países es alto. Para una gran mayoría, (a) el objetivo del proceso de perdón intergrupal es la reconciliación con el grupo perpetrador o infractor, (b) el proceso no tiene por qué darse estrictamente con la condición necesaria de la reparación o compensación adecuada, o la penalización de las personas responsables de las atrocidades, (c) el proceso debe ser un proceso democrático, en otras palabras, el perdón no debe ser decidido únicamente por los políticos, autoridades religiosas o tradicionales, (d) el proceso pertenece a la relación diádica entre grupo víctima y grupo víctimario, es decir, la injerencia de la comunidad internacional debiera ser mínima, (e) el proceso debe ser público (y no una negociación entre los miembros de la élite), el perdón debe ser anunciado a toda la comunidad mediante idiomas de amplia difusión internacional, y (f) el proceso debería ser un proceso que abarque a todos, es decir, a todos los miembros del grupo solicitante, a todos los miembros del grupo que perdona y referirse a todos los daños cometidos. En cuanto a los aspectos concretos del proceso, el nivel de acuerdo fue, comprensiblemente menor.

A pesar del elevado acuerdo entre los participantes de diversos países, se encontraron algunas diferencias notables. Las principales diferencias entre los países son: (a) el papel de las autoridades religiosas (por ejemplo, los camboyanos y guineanos se opusieron firmemente a la idea de que las autoridades religiosas debieran tomar la decisión de perdonar, aunque los congoleños y los timorenses orientales, posiblemente muy influidos por la experiencia sudafricana, no eran hostiles a la idea), (b) el papel de los políticos (por ejemplo, los camboyanos y los angoleños se opusieron firmemente a la idea de que el Jefe de Estado debiera tomar la decisión de perdonar, aunque los congoleños apoyaron esta idea), (c) el papel de terceros en el proceso (por ejemplo, los camboyanos y mozambiqueños se opusieron con vehemencia a la idea de que el perdón pudiera ser manifestado desde un tercer actor, aunque los congoleños apoyaron la idea), (d) la amplitud del grupo que perdona (por ejemplo, los camboyanos, timorenses orientales y angoleños se opusieron a la idea de que un partido político pudiera perdonar por su propia iniciativa, aunque los congoleños apoyaron la idea), y finalmente (e) las condiciones preliminares (por ejemplo, los participantes asiáticos opinaban que el perdón pudiera estar acompañado de la adecuada penalización hacia los principales infractores por parte del grupo solicitante, si bien los participantes africanos estuvieron en total desacuerdo con este punto de vista). Como en el caso de la petición de perdón, estas diferencias intergrupales pueden ser explicadas por la situación política actual de cada país (por ejemplo, Mullet et al., 2008).

CONCLUSIONES

En resumen, los resultados observados en los cinco estudios analizados son en gran medida consistentes entre sí, así como también con los análisis y propuestas de Govier (2002, p. 78-99) y de Amstutz (2004, capítulos 2-4) en lo que se refiere al perdón en la política. La mayoría de los participantes —a pesar de las experiencias personales y colectivas traumáticas causadas por los conflictos externos (por ejemplo, Timor Oriental) o nacionales (por ejemplo, Mozambique)— estuvieron de acuerdo con la idea de que el perdón intergrupal es concebible. Además, los participantes parecen tener creencias estructuradas sobre lo que debiera definir la concesión del perdón intergrupal.

«Si las actitudes y emociones consideradas negativas tales como el odio, la ira y la venganza pueden caracterizar a los grupos, también lo pueden hacer las positivas como el afecto o la compasión» (Govier, 2002, p. 91). Se puede añadir perfectamente el perdón a esta lista de actitudes grupales positivas y que se ven caracterizadas por las diferencias culturales y el tipo de conflictos intergrupales. Su valor está determinado

por los contextos en que se dan estos procesos y que se cuiden las condiciones para que conlleven mecanismos efectivos de reconstrucción de relaciones sociales fracturadas por la violencia, evitando las formas de manipulación del perdón como parte de los mecanismos de impunidad, o nuevas formas de opresión de los vencedores sobre los vencidos.

BIBLIOGRAFÍA

AHMED, R., AZAR, F. y MULLET, E. (2007): «Interpersonal Forgiveness among Kuwaiti Adolescents and Adults.» *Conflict Management and Peace Science*, 24, 1-12.

AMSTUTZ, M. R. (2004): *The healing of nations: The promise and limits of political forgiveness*. Lanham: Rowman & Littlefied.

AZAR, F. y MULLET, E. (2001): «Interpersonal forgiveness among Lebanese: A Six-confession study.» *International Journal of Group Tensions*, 30, 161-181.

AZAR, F. y MULLET, E. (2002): «Forgiveness: Overall level and factor structure in a sample of Muslim and Christian-Lebanese.» *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8, 17-30.

AZAR, F., MULLET, E. y VINSONNEAU, G. (1999): «The propensity to forgive: Findings from Lebanon.» *Journal of Peace Research*, 36, 169-181.

BARKAN, E. (2000): *The Guilt of Nations*. New York: Norton.

BRAITHWAITE, J. (2002): *Restorative Justice and Responsive Regulation*. New York: Oxford University Press.

CAIRNS, E., TAM, T., HEWSTONE, M. y NIENS, U. (2005): «Intergroup Forgiveness and Intergroup Conflict: Northern Ireland, A Case Study.» En E. L. WORTHINGTON (ed.): *Handbook of Forgiveness* (pp. 461-475): New York: Routledge.

DIGESER, P. (2001): *Political forgiveness*. Ithaca: Cornell University Press.

GOVIER, T. (2002): *Forgiveness and revenge*. London: Routledge.

HAYNER, P. B. (2002) *Unspeakable Truths: Facing the Challenge of Truth Commissions*. New York: Routledge.

HENDERSON, M. (1996): *The Forgiveness factor*. Salem: Grosvenor.

JENKINS, C. (2002): «A Truth Commission for East Timor: Lessons from South Africa?» *Journal of Conflict and Security Law*, 7, 233-251.

KADIMA KADIANGANDU, J., GAUCHÉ, M., VINSONNEAU, G. y MULLET, E. (2007): «Conceptualizations of forgiveness: Collectivist-Congolese versus individualist-French viewpoints.» *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 432-437.

KADIMA KADIANGANDU, J. y MULLET, E. (2007): «Intergroup Forgiveness: A Congolese Perspective.» *Peace and Conflict*, 13, 35-47.

KADIMA KADIANGANDU, J., MULLET, E. y VINSONNEAU, G. (2001): «Forgivingness: A Congo-France comparison.» *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 504-511.

KAKONDE LUTEKE, L. (1997): *Massacres et Déportation du Peuple du Kasaï Vivant au Katanga: Chronique d'une Purification Ethnique*. Saint-Géry: Pistes Africaines.

MULLET, E., GIRARD, M. y BAKHSHI, P. (2004): «Conceptualizations of forgiveness.» *European Psychologist*, 9, 78-86.

MULLET, E., NANN, S., KADIMA KANDIANGANDU, J., NETO, F. y PINTO, M. DA C. (2010): «The granting of forgiveness in an intergroup context: African and Asian social representations.» *Social Sciences Information,* 49 (2), 195-214.

MULLET, E., NETO, F. y PINTO, M. C. (2008): «What can reasonably be expected from a Truth Commission: A preliminary investigation of East Timorese's views.» *Peace and Conflict: A Peace Psychology Journal*, 14, 369-393.

NATEGHIAN, S., MOLAZADEH, J., LIGNON, S. y MULLET, E. (2010): «Forgivingness: An Iran-Western comparison.» En COLUMBUS (ed.): *Advances in Psychological Research, Nova Science Publisher.*

NETO, F., PINTO, M. DA C. y MULLET, E. (2007a): «Intergroup forgiveness: East Timorese and Angolan perspectives.» *Journal of Peace Research*, 44, 711-729.

NETO, F., PINTO, M. DA C. y MULLET, E. (2007b): «Seeking forgiveness in an intergroup context: Angolan, Guinean, Mozambican and East Timorese perspectives.» *Regulation & Governance*, 1, 329-346.

NETO, F., PINTO, M. DA C. y MULLET, E. (2008): «Conceptualizations of intergroup forgiveness among Guinean: Test of an Eight-Factor model.» *Journal of Social Management*, 6, 85-98.

PAZ, R., NETO, F. y MULLET, E. (2007): «Forgivingness: Similarities and differences between Buddhists and Christians living in China.» *International Journal of Psychology of Religion*, 17, 289-301.

PAZ, R., NETO, F. y MULLET, E. (2008): «Forgivingness: A China-Western Europe comparison.» *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142, 147-157.

ROE, M. (2007): «Intergroup forgiveness in settings of political violence: Complexities, ambiguities, and potentialities.» *Peace and conflict,* 13(1): 3-9.

SHRIVER, D. W. (1995): *An ethics for enemies: Forgiveness in politics*. New York: Oxford University Press.

SMEDES, L. B. (1996): *The art of forgiving*. New York: Ballantine Books.

STAUB, E. y PEARLMAN, L. A. (2001): «Healing, reconciliation, and forgiving after genocide and other collective violence.» En R. G. HELMICK y R. L. PETERSEN (eds.): *Forgiveness and reconciliation* (pp. 195-217). Radnor, PA: Templeton Foundation Press.

SUWARTONO, C., PRAWASTI, C. Y. y MULLET, E. (2007): «Effect of culture on forgivingness: A Southern•Asia•Western Europe comparison.» *Personality and Individual Differences, 42*(3), 513-523.

TAVUCHIS, N. (1991): *Mea Culpa: A sociology of apology and reconciliation*. Stanford: Stanford University Press.

THOMAS, J. M. y GARROD, A. (2002): «Forgiveness after genocide?: Perspectives from Bosnian youth.» En S. LAMB y J. G. MURPHY (eds.): *Before forgiving: Cautionary*

views of forgiveness in psychotherapy (pp. 192-211): New York: Oxford University Press.
WORTHINGTON, E. L. (2005): *Handbook of Forgiveness*. New York: Routledge.

ANEXO AL CAPÍTULO 12
ESCALA DE SENTIMIENTO DE RECONCILIACIÓN (EN EL CASO DE RUANDA)

Dra. Immaculée Mukashema
National University of Rwanda, Butare, Rwanda
Dr. Etienne Mullet.
Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris, France

En este apartado se presenta una escala referida al sentimiento de reconciliación. Este instrumento es útil para evaluar las actitudes favorables a la superación de un conflicto violento. Esta escala se responde en un rango de once puntos de 0 = En total desacuerdo a 10 = Total acuerdo. Su redacción original se hacía en primera persona singular, ya que se aplicó a víctimas y víctimarios directos del genocidio ruandés. En esta versión se ha redactado tanto en primera persona singular como plural (nosotros) para que pueda ser aplicada a víctimas y perpetradores secundarios.

La utilización de la escala presupone que hay un consenso relativo que un grupo causó daño al otro: la victimización selectiva o enfatizar los sufrimientos de los «nuestros» y negar la de «ellos» es muy frecuente. En el caso de que ambos grupos hayan cometido acciones violentas el uso de la escala para víctimas es una alternativa razonable para estimar el nivel subjetivo de reconciliación alcanzado.

Escala de Sentimiento de reconciliación en las víctimas:

1. Siento que estoy de acuerdo acerca de lo que ocurrió en el pasado con la gente que me, o nos, han hecho daño.
2. Siento que de nuevo puedo hacer que me aprecien personas que sin embargo me, o nos, han hecho daño en el pasado.
3. Con respecto a las personas que me, o nos, han hecho daño siento de nuevo

que quiero que les vaya bien.
4. Siento que ahora puedo tolerar que no tengan siempre las mismas opiniones que yo las personas que me, o nos, han hecho daño.
5. Siento que puedo mantenerme controlado cuando estoy en presencia de las personas que me, o nos, han hecho daño.
6. Siento que puedo soportar que las personas que me, o nos, han hecho daño no estén siempre de acuerdo conmigo.
7. Siento que puedo mantenerme controlado cuando durante una conversación se habla de las personas que me, o nos, han hecho daño.
8. No siento un deseo de agredir violentamente a las personas que me, o nos, han hecho daño.
9. Siento que puedo ser espontáneo delante de las personas que me, o nos, han hecho daño.
10. No tengo ganas o deseos de vengarme de las personas que me, o nos, han hecho daño.
11. Siento que puedo permanecer tranquilo o calmado delante de las personas que me, o nos, han hecho daño.
12. Siento que estoy en buenos términos con la gente que me, o nos, han hecho daño.
13. Siento que ahora comparto bastantes opiniones o puntos de vista con las personas que me, o nos, han hecho daño.
14. Ahora siento que pese a todo formamos una comunidad que comparte los mismos intereses y destino con las personas que me, o nos, han hecho daño.
15. Siento que tengo de nuevo ganas de compartir actividades placenteras, o de hacer juntos cosas entretenidas con la gente que me, o nos, han hecho daño.
16. Siento que nuevamente puedo confiar en las opiniones o juicios de las personas que me, o nos, han hecho daño.

Esta escala se estructuró en dos dimensiones al realizarse un análisis factorial: un factor de reconciliación mínima o de mera coexistencia, y otro de reconciliación basada en la reconstrucción de la confianza. La dimensión de coexistencia está compuesta por los ocho ítems 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11. La dimensión de reconstrucción de la confianza está compuesta por los otros ocho ítems 1, 2, 3, 12, 13, 14, 15 y 16.

En una muestra de 194 víctimas del genocidio de Ruanda (129 mujeres, 90% víctimas directas) entrevistadas durante los juicios populares *Gaçaca* en el año 2008, 14 años después de las masacres, la media de acuerdo con el sentimiento de reconciliación de coexistencia fue M = 7,0, DT = 2.16, mayor que el acuerdo con el sentimiento de reconstrucción de la confianza, M = 4,82, DT = 2.59.

Escala de Sentimiento de reconciliación en los víctimarios o perpetradores

Esta escala se responde en un rango de once puntos de 0 = En total desacuerdo a 10 = Total acuerdo

1. Siento que estoy de acuerdo acerca de lo que ocurrió en el pasado con la gente a las que hice o hicimos daño.
2. Siento que de nuevo puedo hacer que me aprecien personas a las que sin embargo hice o hicimos daño en el pasado.
3. Con respecto a las personas a quienes hice o hicimos daño siento de nuevo que quiero que les vaya bien.
4. Siento que ahora puedo tolerar que no tengan siempre las mismas opiniones que yo las personas a las que les hice o hicimos daño.
5. Siento que puedo mantenerme controlado cuando estoy en presencia de las personas a las que hice o hicimos daño.
6. Siento que puedo soportar que las personas a las que les hice o hicimos daño no estén siempre de acuerdo conmigo.
7. Siento que puedo mantenerme controlado cuando durante una conversación se habla de las personas a las que hice o hicimos daño.
8. No siento temor a ser agredido violentamente por las personas a quienes hice o hicimos daño.
9. Siento que puedo ser espontáneo delante de las personas a las que hice o hicimos daño.
10. No tengo temor de venganzas por parte de las personas a las que hice o hicimos daño.
11. Siento que puedo permanecer tranquilo o calmado delante de las personas a las que hice o hicimos daño.
12. Siento que estoy en buenos términos con la gente a la que hice o hicimos daño.
13. Siento que ahora comparto bastantes opiniones o puntos de vista con las personas a las que hice o hicimos daño.
14. Ahora siento que pese a todo formamos una comunidad que comparte los mismos intereses y destino con las personas a las que hice o hicimos daño.
15. Siento que tengo de nuevo ganas de compartir actividades placenteras o de hacer juntos cosas entretenidas con la gente a las que hice o hicimos daño.
16. Siento que nuevamente puedo confiar en las opiniones o juicios de las personas a las que hice o hicimos daño.

Se entrevistó a una muestra de 93 víctimarios del genocidio de Ruanda (todos hombres, 100% víctimarios directos) durante su estancia en campos de trabajo de interés general (lugares en los que como forma de cumplir su pena por participar en

el genocidio construían casas para viudas y actividades similares) en el año 2008, 14 años después de las masacres. La media de acuerdo con el sentimiento de reconciliación de coexistencia fue M = 6,51, DT = 2,49, menor que el acuerdo con el sentimiento de reconstrucción de la confianza, M = 9,00, DT = 1.42.

Como se puede constatar hay una actitud similar sobre una reconciliación de coexistencia entre víctimas y víctimarios. En cambio, los víctimarios muestran un acuerdo mayor con la reconciliación de reconstrucción de la confianza. Esto se puede explicar específicamente en el caso ruandés porque los víctimarios fueron derrotados y están pagando sus penas por sus crímenes y por ende es comprensible que manifiesten su acuerdo con la idea de reconstruir una comunidad. Además estos víctimarios eran un subgrupo que afirmaban haber transmitido toda la información sobre lo ocurrido, ya que «haber dicho toda la verdad» era un prerrequisito para la disminución de pena de la que disfrutaban. Por otro lado, en general las personas o grupos que jugaron un papel activo tienden a manifestar una actitud más favorable hacia la reconciliación puesto que esta implica olvidar menos agravios hacia su propio grupo y es una forma de superar sin grandes costes los hechos negativos del pasado de su propio grupo, que causan vergüenza, culpa y ansiedad colectiva.

Finalmente, la actitud o sentimiento de reconciliación de reconstrucción de la confianza se asoció a menores síntomas de ansiedad y depresión evaluados mediante el GHQ-30, r =.38 en el caso de las víctimas, y también en el de los víctimarios. Una serie de análisis multivariados (regresión múltiple) mostraron que el sentimiento de reconciliación de reconstrucción de la confianza predecía específicamente la salud mental, explicando el 15% de la varianza, o diferencias de respuesta en las víctimas y 16% en los víctimarios. En cambio el sentimiento de reconciliación de coexistencia se asoció más débilmente, y no influía específicamente, en los síntomas de ansiedad y depresión.

Estos resultados muestran que el sentimiento de reconciliación de reconstrucción de la confianza es más difícil de lograr que el de mera coexistencia, en particular entre las víctimas. También sugieren que tener una actitud de reconciliación, de reconstrucción de la confianza es más fácil en personas con menos alteración emocional, o alternativamente, que la reconciliación de reconstrucción de la confianza ayuda a disminuir el sufrimiento. Por su parte la reconciliación de mera coexistencia no muestra esta asociación beneficiosa para el bienestar.

CAPÍTULO 13
EL PAPEL DE LOS RITUALES EN EL PERDÓN Y LA REPARACIÓN: EFECTOS DE LA AUTOCRÍTICA DEL OBISPO BLÁZQUEZ Y DE LA BEATIFICACIÓN DE LOS MÁRTIRES DE LA IGLESIA CATÓLICA DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

D. Páez, J. Valencia, I. Etxebarria,
Universidad del País Vasco
M. A. Bilbao
Universidad Católica de Valparaíso
E. Zubieta
Conicet, Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

En este texto revisaremos teórica y empíricamente los factores vinculados al perdón y la reconciliación en contextos intergrupales, y presentaremos dos estudios, uno correlacional, sobre los efectos de la autocrítica que el Obispo Blázquez realizó sobre el papel de la Iglesia Católica en la guerra civil española, y otro experimental, en el que se compara el efecto de dicha autocrítica con el de la beatificación de los mártires de la Iglesia en la guerra civil.

Para afrontar hechos violentos del pasado se consideran necesarias acciones de justicia procedimental —dar voz a las víctimas, reconocer la verdad de lo ocurrido y validar su sufrimiento —, así como de justicia retributiva, el castigo a los responsables. Las Comisiones de la Verdad se ocupan de las primeras y los tribunales de las segundas. Por otra parte, la justicia restaurativa exige acciones de petición de disculpas. Si se quiere avanzar hacia la reconciliación, son necesarias acciones de justicia distributiva o de compensación de las víctimas. Hay evidencias de que el conocimiento de la verdad, la aplicación de la justicia, la petición de disculpas y las acciones de repara-

ción permiten el perdón y la reconciliación (Gibson, 2004).

REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE PERDÓN INTERGRUPAL

Perdón interpersonal e intergrupal

El perdón interpersonal alude a un proceso que comienza con la percepción de que uno ha sido injustamente dañado por otro que es culpable. Habitualmente, a ello sigue la activación de la experiencia vivida y el recuerdo del daño sufrido, la cólera y deseos de venganza, intentos de explicación, etc., pero también el deseo de sentirse más en paz y menos agobiado por la experiencia, de cambiar personalmente modificando la comprensión de la relación con el otro, consigo mismo y con el mundo. El perdón requiere que las personas trasciendan la experiencia del daño y miren más allá de los actos violentos, hacia la propia humanidad que comparten con sus víctimarios.

Analizando el perdón desde una perspectiva psicológica clínica, Casullo (2005) señala: «perdonar implica un cambio interno y al mismo tiempo prosocial hacia una figura o situación transgresora, en el contexto de un vínculo interpersonal. Perdonar supone tanto una dimensión subjetiva intrapsíquica como otra interpersonal, por lo cual se sugiere pensar el perdón como un constructo psicosocial; ejercen enorme influencia en su definición y aceptación variables de tipo religioso, ideológico-políticas, culturales y sociohistóricas» (p. 40).

Por otra parte, respecto al perdón interpersonal, Enright (2001) sostiene que el perdón es unilateral, es decir, no dependería de las actitudes o el comportamiento de los ofensores sino de la actitud de la víctima. Esta perdona abandonando su resentimiento —al cual tiene derecho—, y encuentra la compasión por el perpetrador, a la cual este no tiene derecho. Esta independencia implicaría que la víctima no depende de las elecciones del ofensor para poder perdonar.

Sin embargo, esta perspectiva unilateral no tiene, en teoría, aplicación en contextos de violencia política intergrupal. De manera comprensible, sostener que los ofensores no tienen por qué responder para que las víctimas perdonen no ha sido bien acogido en tales contextos. Esta dinámica es percibida como una ofensa, una capitulación, como una impunidad implícita para el ofensor y presión a la víctima para que perdone (Hewstone et al. 2004). De hecho este ha sido parte del discurso dominante de los perpetradores en muchas dictaduras y conflictos armados.

En contraste con esa perspectiva, Andrews (2000) plantea que el *perdón debe ser negociado,* y basarse en cambios tanto en las víctimas como en los víctimarios. En el perdón negociado, la víctima intenta comprender el mundo del víctimario y el víctimario confiesa, asume su responsabilidad y se arrepiente por lo sucedido. Es este tipo de perdón el que parece tener mayor aplicación en el área de la violencia política (Daye, 2004; Shriver, 2001).

Las peticiones públicas de perdón que implica una manifestación de justicia restaurativa, mediante la cual representantes del grupo responsable de los daños asumen sus actos y piden perdón por los mismos, se han hecho más frecuentes en los últimos tiempos. Generalmente, los informes de las Comisiones de la Verdad han ido acompañados de peticiones de disculpas de los representantes políticos por lo ocurrido. En Europa, un caso relevante es la petición de disculpas del IRA por las muertes provocadas por su campaña antibritánica (véase más adelante). El reconocimiento y la disculpa es, sin duda, un paso importante en el camino de la reconciliación. Sin embargo, en contextos sociales, el tema de quién debe dar o recibir una disculpa es complicado, del mismo modo que es compleja la cuestión relativa a quién debe perdonar y quién debe ser perdonado. Por ejemplo, el perdón como tal puede no ser tan importante para un grupo cuyo principal foco de atención esté puesto en la temática misma de las disculpas, por lo que el perdón negociado y la reconciliación podrían quedar como metas latentes hasta que el tema de las disculpas se resolviera (Mellor, Bretherton y Firth, 2007).

El modelo del perdón interpersonal supone que la petición de disculpas y las muestras de arrepentimiento por parte del víctimario, así como la empatía y un cambio cognitivo en la representación de sí mismo y del otro, están asociados al perdón (Malcolm, Warwar y Greenberg, 2005). En los contextos de violencia política, la distinción entre el nivel interpersonal y el intergrupal se vuelve borrosa, dado que, aunque la violencia perpetrada por una de las partes contra la otra sea una experiencia colectiva, el acto concreto de agresión es experimentado por un individuo particular. De la misma manera, la víctima de un ofensor individual puede percibir a este como representante de un grupo más grande, por ejemplo, las fuerzas de seguridad, es decir, aquellos detrás de la escena que planean los episodios violentos o aquellos no presentes que se benefician del acto violento, o incluso el propio sistema político, lo que genera en la relación intergrupal rabia, desconfianza y ruptura de relaciones (Staub y Pearlman, 2001).

PERDÓN, REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN

En la literatura sobre relaciones interpersonales, el perdón es a menudo confundido con la reconciliación. Sin embargo, la reconciliación interpersonal supone el restablecimiento de la confianza, así como el deseo de restaurar el vínculo (Casullo, 2005). *Perdón* no es sinónimo de *reconciliación*. Se puede perdonar de manera independiente sin que ello se concrete en reconciliación alguna, si bien tanto el arrepentimiento como el perdón pueden favorecer la reconciliación (Exline y Baumeister, 2000).

Desde el punto de vista intergrupal, el perdón implica una serie de modificaciones:

1. Implica un cambio en el clima emocional intergrupal, en particular, la superación de las emociones negativas sentidas hacia el exogrupo, la superación del enojo, el odio, el miedo y el resentimiento colectivos.
2. También implica un cambio en las representaciones del endo y el exogrupo, aceptando que no todo en el primero es bueno ni en el segundo malo. El perdón intergrupal implica aceptar y reconocer el sufrimiento del otro y superar la victimización selectiva o focalización exclusiva en el sufrimiento propio.
3. Finalmente, el perdón implica abandonar la actitud hostil y orientada a la venganza, aceptando que el pasado colectivo no determina el futuro (Staub, 2005).

El perdón intergrupal se basa en procesos de justicia punitiva o de castigo de los responsables de la agresión, así como en procesos de justicia restaurativa que exigen acciones de petición de disculpas y reparación. Por otra parte, si se quiere avanzar hacia la reconciliación, son necesarias acciones de justicia distributiva o de compensación de las víctimas. Estas acciones que buscan compensar materialmente a las víctimas por el daño sufrido y recomponer simbólicamente su estatus dañado son acciones de reparación y son complementos necesarios de las disculpas.

La reconciliación tiene implicaciones más amplias que el perdón. La reconciliación supone que el tejido social se reconstruye o que se recrea el capital social o la confianza generalizada en la sociedad. Es decir, la reconciliación social supone la restauración de la confianza entre grupos y en las instituciones. Gibson (2004) ha definido concretamente la reconciliación mediante cuatro dimensiones, que aunque este autor aplica a Sudáfrica, se pueden generalizar. Haciendo abstracción de las peculiaridades de Sudáfrica, la reconciliación intergrupal después de un periodo de violencia colectiva implicaría:

1. la disminución de los estereotipos intergrupales negativos o reconciliación entre grupos;
2. el aumento de la tolerancia hacia los exogrupos y el refuerzo de la cohesión nacional;
3. la legitimación y confianza en las instituciones sociales, como los Tribunales de Justicia, el Parlamento y el Gobierno; y
4. el apoyo a una cultura de derechos humanos y a la aplicación universal de las mismas normas para todos.

FACTORES VINCULADOS A LA RECEPCIÓN DE DISCULPAS, EL PERDÓN Y LA RECONCILIACIÓN

En general hay un acuerdo mayoritario, tanto entre la población general como entre las víctimas directas, respecto a que las acciones de reparación deben asociarse a peticiones de perdón y disculpas. Las víctimas directas, aunque, de manera comprensible, comparten y enfatizan la necesidad de recibir disculpas enfatizan más aún las reparaciones de la población general. Así ha sido, al menos, en el caso de Sudáfrica, y pensamos que esto es algo generalizable (Gibson, 2004).

Además se considera que las personas que piden disculpas deben ser representativas y contar con el apoyo mayoritario del grupo responsable de los agravios (Kadima y Mullet, 2007). Las disculpas deben ser sinceras (Staub, 2005), no meras justificaciones («lo sentimos, era la guerra») ni excusas («solo seguía ordenes» o «cumplía mi deber»).

Un problema es que la petición de disculpas es poco frecuente. En la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) de Sudáfrica, en la que la confesión o la entrega de información permitía obtener un indulto personalizado, cerca de un tercio de los que se presentaron para ello no expresó disculpa alguna, un cuarto expresó algún grado de disculpa y remordimiento y solo un 17% expresó disculpas y arrepentimiento más elaborados (Chapman, 2007). Igualmente, tanto entre los soldados alemanes en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial como en Irlanda del Norte se ha constatado que los perpetradores o combatientes en general creen que sus acciones fueron justificadas y que no tienen nada por lo que pedir perdón (Marques, Páez, Valencia y Vincze, 2006).

Otro problema, además de la poca frecuencia de las disculpas, es que estas tienden a darse mucho tiempo después de lo ocurrido. Las expresiones institucionales de disculpas y arrepentimiento sobre los crímenes de guerra alemanes y japoneses se han hecho 25 y 45 años después, respectivamente (Kadima y Mullet, 2007). En el caso que vamos a estudiar, las disculpas se han producido más de 60 años después de la guerra civil y, además, posteriormente la jerarquía eclesiástica matizó y descalificó las declaraciones ya de por sí ambivalentes del Obispo Blázquez (véase más adelante).

Un tercer problema es la orientación asimétrica ante el perdón de los grupos principalmente víctimarios o «activos» y de los grupos victimizados, vencidos o «pasivos», que han sufrido la violencia colectiva. El grupo activo y vencedor (la derecha en Chile y España, por ejemplo) generalmente es favorable al perdón y se orienta hacia el perdón mediante el olvido «es mejor no remover el pasado ni reabrir heridas», «hacer borrón y cuenta nueva». El grupo victimizado, que ha sufrido las consecuencias en sus propias vidas, acepta la necesidad de reparación y disculpas, pero es reacio al perdón (Manzi y González, 2007).

Los estudios muestran que a mayor exposición a la violencia, menor aceptación de las disculpas y menos disposición al perdón. Un estudio de Roe et al. (2007) analizó las respuestas a la petición de disculpas realizada en 2002 por el IRA en periódicos nacionales, regionales y locales de Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda del Norte. Los resultados de dicho estudio apoyan los hallazgos de investigaciones recientes en Irlan-

da del Norte sobre la presencia de actitudes ambivalentes o mixtas hacia el perdón y muestran que las experiencias de victimización o la proximidad a la violencia disminuyen la disposición al perdón. Mientras que entre las personas que no se consideraban víctimas el acuerdo con el perdón intergrupal era del 74%, entre las víctimas este era del 50% (Mate, 2008). En otros estudios se ha constatado igualmente que las víctimas directas se muestran reacias a perdonar, ya que consideran que perdonar supone traicionar la lealtad que le deben a su grupo y además ayuda a justificar retrospectivamente la acción de los víctimarios. En el caso chileno, señalaban que ello implicaba abandonar y traicionar a las víctimas de su grupo político (Manzi y González, 2007). Estudios realizados en Sudáfrica, por su parte, mostraron que escuchar las disculpas de los víctimarios reforzaba el perdón y la reconciliación solo entre las personas no afectadas directamente por la violencia colectiva (Broneus, 2008).

Estudios realizados en Irlanda han corroborado también que la exposición a la violencia y la identificación con el endogrupo se asocian a una menor tendencia a perdonar. Por el contrario, la capacidad de empatizar y confiar en el exogrupo se asocian a una mayor tendencia al perdón del enemigo político (Cairns, Tam, Hewstone y Niens, 2005). De manera general, el recordar hechos de violencia política, la proximidad con la violencia política y la desconfianza intergrupal socavan la disposición al perdón, aún cuando los perpetradores de la violencia manifiesten públicamente un reconocimiento de los errores cometidos y remordimiento.

CULPA Y VERGÜENZA COLECTIVAS, REPARACIÓN Y PERDÓN

Otro elemento importante en este proceso intergrupal son las emociones que las personas pueden sentir como miembros de grupos sociales, como por ejemplo la culpa o la vergüenza colectivas por acciones negativas del propio grupo, bien en el pasado o en el presente.

Branscombe, Slugoski y Kappen (2004), que han analizado las diferencias entre culpa y vergüenza colectivas, señalan que en el caso de la culpa hay un mayor grado de responsabilidad respecto a los hechos negativos que en la vergüenza. Así, es más probable que los perpetradores sientan culpa, mientras que las víctimas sentirán con mayor probabilidad vergüenza, aunque todo ello depende del carácter estigmatizante de los hechos y de la posición de los perpetradores. Sin embargo, la vergüenza también puede darse en el grupo más cercano a los víctimarios. Así, Manzi y González (2007), en su estudio con estudiantes universitarios chilenos, encontraron que el grupo de derecha tenía un perfil similar en culpa colectiva al de izquierda, pero un nivel más alto de vergüenza colectiva.

Se ha argumentado que la culpa puede reforzar las conductas de reparación, así como que la vergüenza puede obstaculizar la petición de disculpas. Ciertamente, aunque las diferencias entre la culpa y la vergüenza son aún objeto de debate (Pascual, Etxebarria y Pérez, 2007; Smith, Webster, Parrott y Eyre, 2002), estas dos emociones se diferencian claramente por sus tendencias de acción: mientras que la culpa implica una tendencia a reparar la falta, la vergüenza más bien implica un alejamiento del otro, cuando no una reacción agresiva hacia él. Sin embargo, existe una forma de vergüenza, que algunos autores (Pascual et al., 2007; Smith et al., 2002) han propuesto denominar «vergüenza moral» (en cuanto elicitada por faltas de carácter moral), que implica también una tendencia a la reparación. Dado que, en principio, este es el tipo de vergüenza que debería darse cuando hablamos de vergüenza colectiva en el ámbito de los conflictos intergrupales, podemos esperar que, en el plano intergrupal, los efectos motivacionales de la culpa y la vergüenza no difieran tanto. En otras palabras, la vergüenza, en cuanto tal, puede dificultar la petición de disculpas, pero, en la medida en que surja de una toma de conciencia de los hechos como moralmente injustificados, puede favorecerla. Probablemente ello dependa de dónde se focalice la atención del grupo: en la propia imagen o en el daño provocado. En cualquier caso, la vergüenza parece implicar una tendencia de acción un tanto ambivalente, menos clara que la de la culpa.

Sea como fuere, diversos estudios han mostrado que la aceptación de la culpa colectiva media la disposición a llevar a cabo actos de reparación a favor de las víctimas (Doosje, Branscombe, Spears y Manstead, 1998). Ahora bien, algunos estudios sugieren que la culpa no predispone a cualquier tipo de reparación. Así, en dos estudios realizados en Australia y EE.UU., se analizaron algunos procesos a través de los cuales personas pertenecientes a grupos dominantes se involucran y comprometen con acciones políticas para luchar contra a discriminación racial (Iyer, Leach y Pedersen, 2004). Los resultados revelaron que la culpa predecía el apoyo a la disculpa (considerada como una restitución de bajo coste), pero no se asociaba con reparaciones o restituciones de alto coste como la compensación material.

Además de una tendencia a la reparación, la culpa colectiva favorece el perdón. En Australia, la presencia de culpa ante las injusticias sufridas por los aborígenes a manos de los colonos ha suscitado diversas acciones positivas en favor de las víctimas de tales injusticias. Un estudio realizado en este país, en el que se examinó el apoyo a la petición de perdón del gobierno, halló que la culpa con base grupal era una buena predictora de dicho apoyo (McGarty et al. 2005). En otro estudio con estudiantes de la Universidad de Ulster (Hewstone et al., 2004), en el que junto con la culpa colectiva se analizó el perdón intergrupal[1], se encontró que, tanto entre los jóvenes católicos como entre los protestantes, la culpa colectiva mostraba una alta correlación con una actitud favorable al perdón. Igualmente, en relación con la violencia colectiva del pasado en Chile, se ha constatado que cuanto mayor es la culpa colectiva mayor es la tendencia

[1] El perdón intergrupal se midió con una escala de 10 ítems; ej., "Solo cuando las dos comunidades de Irlanda del Norte aprendan a perdonarse podremos librarnos de la violencia política".

a estar de acuerdo con conductas de reparación y también mayor es el acuerdo con una actitud de perdón, mientras que el enojo o enfado colectivo obstaculiza el perdón (Manzi y González, 2007).

EFECTOS DIFERENCIALES DE LOS RITUALES DE JUSTICIA

Como hemos dicho, la petición de perdón se puede considerar un acto de justicia restaurativa y las compensaciones o reparación, un acto de justicia distributiva. Aunque estos actos tienen efectos instrumentales (asumir, reconocer y comunicar a las víctimas el arrepentimiento por lo ocurrido y reparar materialmente los daños dentro de lo posible) también tienen una carga emocional, simbolizando cambios en las relaciones sociales y la aprobación de normas globales, no únicamente para los involucrados. En este sentido, se consideran rituales de justicia y no únicamente procesos judiciales.

Estos rituales de aceptación de lo ocurrido, petición de perdón y asunción de responsabilidad tienen efectos relevantes en la sociedad y en las víctimas. Los estudios de la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Sudáfrica (Backer, 2005), así como sobre los tribunales Gagaca en Ruanda, muestran que la participación fue una experiencia emocional dura y difícil de sobrellevar para los descendientes de las víctimas y no se asoció a una disminución de síntomas sino que incluso los aumentó (Broneus, 2008). En dos estudios llevados a cabo con jueces que evaluaron el impacto de esta comisión se encontró igualmente que se percibía que estos rituales de expiación tenían efectos positivos sobre la cohesión social general, pero no que fueran beneficiosos para la recuperación emocional de las víctimas y sus descendientes (Lillie y Janoff-Bulman, 2007). Estos resultados reafirman la idea clásica de que los rituales, en este caso de perdón y expiación, cumplen más funciones de integración y cohesión social que de apoyo a la recuperación de las emociones negativas vinculadas a los hechos traumáticos colectivos (Páez, Basabe, Ubillos y González-Castro, 2007). Por último, hay que señalar que el porcentaje de personas de una muestra representativa que percibía un impacto positivo de la CVR en la cohesión social era del 17% (Gibson, 2004). En otras palabras, el efecto positivo social será mayor que el que tiene en las víctimas directas, pero es un efecto limitado.

ESTUDIO CORRELACIONAL SOBRE LOS EFECTOS DE LA AUTOCRÍTICA DEL OBISPO BLÁZQUEZ

El objetivo fundamental del estudio que a continuación presentamos fue indagar en el impacto que tuvo la petición de perdón del Obispo Blázquez, en nombre de la Iglesia Católica, por las acciones cometidas durante la guerra civil. Más concretamente, se trataba de: 1) analizar la evaluación que hacían las personas de la petición de perdón en cuanto a su sinceridad, grado de apoyo e impacto en los valores; 2) analizar la percepción del impacto de dicha petición de perdón en otra serie de variables psicosociales; y 3) poner a prueba un conjunto de hipótesis relevantes desde el punto de vista teórico. Al mismo tiempo, se trató de analizar la presencia de posibles sentimientos de culpa y vergüenza en las personas en relación con el trato dado por la sociedad a las víctimas, así como su disposición a la reparación por parte del gobierno.

Sobre la base de los estudios previos, las hipótesis concretas que tratamos de poner a prueba fueron las siguientes:

1. La percepción de impacto positivo de la petición de perdón se asociaría a la percepción de sinceridad y de apoyo social de la misma.
2. La percepción de un efecto de refuerzo de la disposición al perdón se asociaría con la de refuerzo de la reconciliación, es decir, con la percepción del refuerzo de valores de derechos humanos, de la empatía intergrupal, de la cohesión social y del contacto intergrupal.
3. La percepción de un refuerzo de la culpa colectiva a nivel social se asociaría con la del refuerzo de la disposición al perdón y la mejora en las actitudes intergrupales, así como con la disposición a la reparación.
4. Se percibiría un impacto positivo mayor en el nivel macrosocial que en el nivel microsocial.
5. Tanto la evaluación de la petición pública de perdón como la percepción de impacto de la misma serían asimétricas: ambas serían más positivas en los «perpetradores vicarios» (descendientes de los católicos de derecha) que en las «víctimas vicarias» (descendientes de los republicanos de izquierda).

MÉTODO

La muestra estuvo integrada por 119 participantes de la población general, principalmente de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). La media de edad fue de 40 años (*DT* = 16.08). El 41.6% eran varones y el 58.4%, mujeres. Reagrupando a los sujetos en dos categorías respecto de su posicionamiento político, el 58% se orientaba hacia la izquierda y el 42% restante hacia la derecha. Además, el 13.4% se definió como católico creyente practicante y el 34.5%, como creyente no practicante; el 5.9% dijo creer en otra religión y el 46.2% se definió como no creyente. Reagrupándolos en *No Católicos* y *Católicos*, el 52.1% se situó en la primera categoría y el 47.9%, en la segunda.

El procedimiento seguido para el estudio tuvo dos partes. En la primera, se dio a leer a los participantes un texto sobre la guerra civil española (apartados A y B del

Cuadro 1).

CUADRO 1. MATERIAL UTILIZADO EN EL ESTUDIO. TEXTOS SOBRE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN LA GUERRA Y LA POSGUERRA, LA POSICIÓN DE LA IGLESIA CATÓLICA DURANTE ESE PERIODO Y LA PETICIÓN DE PERDÓN DEL OBISPO BLÁZQUEZ

A. La guerra civil española y la posguerra

«El siguiente relato es parte de un artículo escrito por destacados historiadores. Primeramente lee con atención con el fin de que te formes **la impresión más correcta.**»

En la guerra civil española (1936-1939) murieron entre 150.000 y 200.000 civiles y militares debido a los combates y ataques. Según algunas estimaciones, murieron 75.000 soldados republicanos y 66.000 nacionales. Los republicanos y nacionales movilizaron hasta 750.000 soldados cada uno, lo que sugiere una movilización del 6% de la población (un millón y medio sobre 25), y un 10% de bajas mortales entre los militares. Fueron asesinados 59 sacerdotes y religiosos en la zona republicana entre 1936 y 1937. A su vez, fueron ejecutados 16 curas nacionalistas vascos por los franquistas (García de Cortazar, 2006). Para García de Cortázar (2006), aparte de las enormes pérdidas en templos y conventos, los 6.832 miembros del clero y congregaciones regulares sacrificados y los incontables activistas católicos ejecutados hicieron de la militancia religiosa la principal víctima de toda la represión republicana.

Los asesinatos de civiles no combatientes y de combatientes desarmados y vencidos se consideran crímenes de guerra. Los franquistas bombardearon Durango y Gernika, poblaciones civiles, provocando centenares de muertos. Del lado franquista hay que destacar los fusilamientos masivos, los juicios sumarios, la actuación de escuadrones de la muerte y la represión en frío de la posguerra. La represión franquista de posguerra incluye, además, campos de concentración, encarcelamientos masivos, explotación de trabajo esclavo, el ostracismo y maltrato social regular a los vecinos. Existieron alrededor de 200 campos de concentración, por los que pasaron entre 367 y 500 mil prisioneros, vale decir, el 2% de la población total. Cerca de 120 batallones de trabajo enmarcaron a 90.000 prisioneros.

Al igual que en la Guerra Mundial, murieron el doble de civiles o no combatientes que de soldados. La represión en la zona nacional durante la guerra se estima en un mínimo de 35.000 fusilados y unos 150.000 como mínimo en la guerra y la posguerra. Además, se estiman en 30.000 los desaparecidos o ejecutados de forma clandestina y enterrados anónimamente (Beevor, 2005; Juliá, 1999). La represión nacional es cuatro a cinco veces superior a la equivalente republicana —la cantidad de desaparecidos es similar o superior a la Argentina. Entre el 1 y 2 % de la población pasaron por campos de concentración y por la cárcel —cifras comparables a la represión de la última dictadura militar chilena. Estas personas sufrieron además torturas, palizas arbitrarias y ejecuciones sumarias.

B. La posición de la Iglesia Católica durante la guerra y la posguerra

La Iglesia Católica y la mayoría absoluta de los obispos legitimaron la represión y apoyaron la guerra civil. Una minoría de religiosos jugó un papel militar como capellanes y combatientes, participando activamente en crímenes de guerra. Religiosos y religiosas jugaron además un papel importante en el control social, delatando a reales y supuestos republicanos, así como participando en las ejecuciones, dando una cobertura religiosa a estas. Religiosos y religiosas tuvieron un rol central en la gestión de cárceles y orfanatos, ayudando al castigo social de los vencidos. La Iglesia nunca pidió clemencia ni durante la guerra civil ni en los años de la posguerra inmediata. En los años 70, una declaración cuestionando el papel de la Iglesia se aprobó por mayoría simple, lo que impidió que fuera una toma oficial de posición (García de Cortazar, 2006; Juliá, 1999).

C. El Obispo Blázquez pide perdón

El 19 de Noviembre de 2007, el Presidente de la Conferencia Episcopal Española (CEE) y obispo de Bilbao, Ricardo Blázquez, pidió perdón en nombre de la Iglesia Católica por actuaciones concretas de sus miembros en la década de los años 30, refiriéndose a la República y la guerra civil. En su intervención, el religioso citó varios documentos de la Conferencia Episcopal Española sobre la necesidad de perdonar por parte de todos los que se vieron implicados en la guerra civil española, de uno u otro bando, en acciones que el Evangelio reprueba. En su discurso señaló: «Probablemente en otros momentos ante actuaciones concretas, sin erigirnos orgullosamente en jueces de los demás, debemos pedir perdón y reorientarnos, ya que la purificación de la memoria, a la que nos invitó el papa Juan Pablo II, implica tanto el reconocimiento de las limitaciones y de los pecados como el cambio de actitud y el propósito de la enmienda». También recordó el Obispo a quienes no lucharon en el bando bendecido por la Iglesia: «Ante toda persona que lucha honradamente por la libertad de los oprimidos, por la defensa de los pobres y por la solidaridad entre todos los hombres inclinamos nuestra cabeza». (Todas las citas son del Diario *El Público*, 20/11/2007, p. 2).

A continuación, una vez leído el texto, se les presentaba una serie de preguntas (véase la Tabla 1) en las que debían evaluar en una escala de tipo *Likert* (1 = *muy en desacuerdo*, 7 = *muy de acuerdo*):

la culpa y la vergüenza colectivas (culpa y vergüenza por las acciones del grupo) sentidas personalmente (preguntas 1, 2, 3 y 4) y

su disposición respecto a la reparación a las víctimas por parte del gobierno (preguntas 5 y 6).

Además, se les presentaban cinco preguntas relativas a variables sociodemográficas, a su posicionamiento político y a su relación con la Iglesia Católica.

A continuación, los participantes leían el texto con la petición de perdón del Obispo Blázquez en nombre de la Iglesia por las acciones cometidas durante la guerra civil (apartado C del Cuadro 1). Una vez terminada la lectura, se les presentaban siete ítems (véase Tabla 2) en los que habían de evaluar en una escala *Likert* (1 = *muy en desacuerdo* a 7 = *muy de acuerdo*) la petición del obispo Blázquez en los siguientes aspectos:

a. sinceridad (preguntas 1 y 2),
b. apoyo por parte de la gente (preguntas 3 y 4) y
c. efecto en los valores (preguntas 5, 6 y 7). Estas últimas preguntas buscaban operacionalizar la dimensión de refuerzo de una cultura de derechos humanos y de reconciliación.

Finalmente, los participantes respondían a otros veinte ítems (véase la Tabla 3) que evaluaban, con el mismo tipo de escalas de 7 puntos, su *percepción del impacto* de la petición de perdón tanto en la empatía hacia el otro grupo como en la victimización selectiva (tendencia a percibir las víctimas solo entre aquellos con los que uno se identifica), así como en la cohesión social, en el contacto intergrupal, en los sentimientos de culpa colectiva a nivel social y en la disposición a perdonar:

1. Empatía intergrupal (preguntas 2 y 4). Ejemplo de ítem: «Ha ayudado a los católicos conservadores a pensar en lo que los republicanos y vencidos sintieron durante la guerra civil y la posguerra».
2. Victimización selectiva (preguntas 14a y 14b). Ejemplo: «Ha ayudado a los laicos republicanos a creer que solo ellos sufrieron la violencia política en la guerra civil».
3. Cohesión a nivel macrosocial (preguntas 1, 6, 7, 8 y 15). Ejemplo: «Ha reforzado la tendencia a aceptar la verdad y la reconciliación social».
4. Cohesión a nivel microsocial (preguntas 9, 10, 11 y 16). Ejemplo: «Ha reforzado la tendencia a aceptar la verdad y la reconciliación en las familias de víctimas de la represión franquista».
5. Contacto intergrupal (preguntas 12, 13a y 13b). Ejemplo: «Ha reforzado la tendencia al contacto entre los católicos conservadores y la izquierda laica o los creyentes perdedores en la guerra civil y sus descendientes».
6. Culpa colectiva a nivel social, no necesariamente sentida por la propia persona (preguntas 3 y 5). Ejemplo: «Ha reforzado la sensación de culpabilidad por lo que los republicanos hicieron a los católicos conservadores durante la guerra civil y la posguerra».
7. Disposición a perdonar a nivel macrosocial (pregunta 17): «Ha reforzado la tendencia a perdonar la violencia colectiva del pasado en la sociedad en general».
8. Disposición a perdonar a nivel microsocial (pregunta 18): «Ha reforzado la tendencia a perdonar la violencia colectiva del pasado en las familias de víctimas de la represión franquista».

Los cuestionarios se aplicaron entre una y dos semanas después de que se mencionaran en los medios de comunicación las declaraciones del Obispo.

RESULTADOS

El 43.1% de los participantes dijo conocer previamente la petición de perdón del Obispo Blázquez, mientras que el 56.9% restante dijo no conocerla; no se encontraron diferencias significativas entre estos dos grupos en ninguna de las variables contempladas en el estudio. Esto significa que, pese a la amplia cobertura en los medios de comunicación, cerca de seis de cada diez personas no tenían conocimiento de dicha petición de perdón.

Culpa y vergüenza colectivas sentidas personalmente y disposición respecto a la reparación

Respecto a los sentimientos de los participantes por el trato dado a las víctimas y su disposición a la reparación, las puntuaciones medias fueron altas en los ítems que se referían a sentir «pesar y lamento» (un 63% estaba de acuerdo con esta afirmación, presentando puntuaciones superiores a 4) y «vergüenza» por el trato a las víctimas de la violencia política (un 42% de acuerdo). Se daba también un alto acuerdo en lo referido a una reparación monetaria y moral del gobierno a las víctimas (52 y 54% de acuerdo, respectivamente), tal y como se observa en las medias de la Tabla 1. Como se puede apreciar en dicha tabla, las medias fueron bajas en los dos ítems referidos a la culpa.

TABLA 1. *PUNTUACIONES MEDIAS EN CULPA Y VERGÜENZA COLECTIVAS SENTIDAS PERSONALMENTE Y EN DISPOSICIÓN RESPECTO A LA REPARACIÓN*[A]

	Media	*DT*
1. Siento culpa por lo que han sufrido las víctimas de la violencia política durante los años de guerra y posguerra.	2.44	1.83
2. Siento pesar y lamento por el daño infligido a las víctimas de la violencia política durante años.	4.83	1.89
3. El hecho de pensar en cómo hemos tratado a las víctimas de la violencia política durante años hace que me sienta culpable.	2.65	1.76
4. Cuando pienso en cómo hemos tratado a las víctimas de la violencia política durante años, me hace sentir vergüenza.	3.78	2.05
5. El gobierno debería proveer más dinero a las víctimas de la violencia política por lo que han sufrido durante la guerra y la posguerra.	4.47	1.87
6. El gobierno español y vasco deberían realizar más declaraciones de perdón y de reparación moral a las víctimas de la violencia política por lo que han sufrido durante los últimos años.	4.56	2.08

a: Rango de respuesta de 1 = *muy en desacuerdo* a 7 = *muy de acuerdo*.

Evaluación de la petición de perdón en cuanto a su sinceridad, grado de apoyo e impacto en los valores

En la evaluación que los participantes hicieron de la petición de perdón del Obispo Blázquez, los resultados sugieren que estos tenían una visión bastante crítica de la misma. Como se observa en la Tabla 2, las medias más altas indican que los participantes percibían que la gente las ponía en cuestión (ítem 4, 58% de acuerdo), percibían asimismo un limitado apoyo por parte de los mismos católicos (ítem 3, un 46% está de acuerdo) y las consideraban poco sinceras y oportunistas (ítem 2, un 42%). Ahora bien, existían diferencias significativas entre los no católicos (otras religiones y no creyentes) y los católicos (practicantes y no practicantes) respecto a la evaluación de sinceridad: los no católicos consideraban la petición de perdón significativamente menos sincera y más oportunista que los católicos.[2] También se daban diferencias significativas en lo que respecta la percepción del efecto de la petición de perdón en los valores sociales, siendo, de nuevo, dicha percepción más positiva en católicos que en los no católicos[3]

TABLA 2. *PUNTUACIONES MEDIAS EN LOS ÍTEMS RELATIVOS A LA EVALUACIÓN DE LA PETICIÓN DE PERDÓN EN CUANTO A SU SINCERIDAD, GRADO DE APOYO E IMPACTO EN LOS VALORES*[A]

	Media	*DT*
1. Son sinceras, reales, reflejan realmente las críticas que yo siento.	3,22	1,62
2. No son sinceras, sino oportunistas, no naturales.	4,11	1,93
3. La gente católica está de acuerdo con ellas.	4,37	1,63
4. La gente pone en cuestión estas autocríticas.	4,67	1,46
5. Han reforzado el sentimiento de pertenencia a la humanidad.	3,40	1,50
6. Han reforzado la importancia del respeto a los derechos de todos, aparte de la pertenencia étnica, política, religiosa, etc. de las personas.	3,73	1,62
7. Han reforzado la importancia de la justicia para todos, de aplicar las mismas normas a todos.	3,62	1,62

a: Rango de respuesta de 1 = *muy en desacuerdo* a 7 = *muy de acuerdo*.

Percepción del impacto de la petición de perdón en diversas variables psicosociales

[2] (Ítem 1, $t_{(114)} = -3.76$, $p < .001$; no cat. $M = 2.70$ *vs* cat. $M = 3.78$; ítem 2, $t_{(111)} = 4.03$, $p < .001$; no cat. $M = 4.76$ *vs* cat. $M = 3.39$).

[3] (Ítem 5, $t_{(111)} = -2.65$, $p < .01$, no cat. $M = 3.05$ *vs* cat. $M = 3.78$; ítem 6, $t_{(112)} = -2.54$, $p < .05$, no cat. $M = 3.38$ *vs* cat. $M = 4.13$; ítem 7, $t_{(113)} = -2.97$, $p < .01$, no cat. $M = 3.20$ *vs* cat. $M = 4.07$).

A continuación, se presentan los resultados relativos a la percepción del impacto de la petición de perdón del Obispo Blázquez en otra serie de variables psicosociales. En la Tabla 3 se presentan las medias y desviaciones típicas correspondientes a cada uno de los ítems.

Es importante destacar que dicha tabla reproduce un modelo del proceso de perdón y reconciliación. Se presupone que las disculpas, si se perciben como sinceras y apoyadas por la mayoría, además de reforzar ciertos valores (ítems 5 a 7 de la Tabla 2), van a favorecer la empatía y a disminuir la victimización selectiva, van a facilitar el contacto intergrupal y aumentar la cohesión social, y van a aumentar la culpa colectiva social y la disposición a perdonar, así como el acuerdo con conductas de reparación.

Un tercio de los participantes (33%) estaba de acuerdo en que había favorecido la empatía de los católicos respecto a los republicanos y una pequeña proporción (15%), en que había favorecido la empatía de estos hacia aquellos. El 80% rechazaba que hubiera favorecido la victimización selectiva de los católicos conservadores y un porcentaje algo menor (64%) rechazaba que hubiera favorecido la victimización selectiva de los republicanos.

Con respecto a la percepción de su efecto en la cohesión social, un 34% estaba de acuerdo en que había reforzado la sensación de pertenecer a una misma comunidad. Entre el 15 y el 19% estaba de acuerdo en que había ayudado a un aumento de la armonía, a la reconciliación y al reforzamiento de la identidad común entre católicos conservadores y laicos de izquierda. Por último, solo un 9% mostró acuerdo en que había reforzado la tendencia a aceptar la verdad y la reconciliación social entre los descendientes de víctimas.

Por lo que se refiere al contacto intergrupal, solo un 14% percibía que hubiera reforzado el contacto entre los católicos conservadores y la izquierda laica, bastantes menos (un 8%), que hubiera reforzado la confianza de los laicos y republicanos en los católicos y conservadores, y también pocos (un 12%), que hubiera reforzado la de estos en aquellos.

Las medias en percepción de facilitación de la empatía intergrupal entre católicos conservadores y laicos de izquierda y de aumento de la cohesión social se sitúan entre 3 y 3,6 en la escala de 1 (desacuerdo) a 7 (acuerdo), es decir, cercanas a la media teórica de 3,5. Las preguntas relativas al contacto intergrupal presentan, en cambio, medias más bajas, que indicarían un mayor grado de desacuerdo con el hecho de que la petición ayudara a mejorar el contacto entre ambos grupos.

En cuanto a la percepción del impacto de la petición de perdón en los sentimientos de culpa colectiva a nivel social, podemos observar en la Tabla 3 que los participantes manifestaron que dicha petición había reforzado en mayor medida la sensación de culpabilidad por lo que los católicos conservadores hicieron a los republicanos y los vencidos en la guerra (26% acuerdo, $M = 3,51$) que por lo que los republicanos hicie-

ron a los católicos conservadores (15% de acuerdo, M = 2,98) ($t_{(116)}$ = 3,18, p <.01).

Finalmente, el 17% estaba de acuerdo en que había reforzado la tendencia a perdonar la violencia colectiva del pasado en la sociedad en general y un 18%, en que había reforzado dicha tendencia en las familias de las víctimas.

TABLA 3. *PERCEPCIÓN DEL IMPACTO DE LA PETICIÓN DE PERDÓN EN DIVERSAS VARIABLES PSICOSOCIALES*

	Media	*DT*
Empatía Intergrupal		
2. Ha ayudado a los católicos conservadores a pensar en lo que los republicanos y vencidos sintieron durante la guerra civil y la posguerra.	3.44	1.48
4. Ha ayudado a los republicanos y vencidos a pensar en lo que sintieron los católicos conservadores durante la guerra civil y la posguerra.	3.03	1.40
Victimización Selectiva		
14a. Ha ayudado a los católicos conservadores a creer que solo ellos sufrieron la violencia política en la guerra civil.	3.25	1.67
14b. Ha ayudado a los laicos republicanos a creer que solo ellos sufrieron la violencia política en la guerra civil.	3.83	1.64
Cohesión a Nivel Macrosocial		
1. Ha reforzado la identificación con o la sensación de pertenecer a una misma comunidad de personas en la gente en general.	3.59	1.40
6. Ha ayudado a aumentar la armonía en la sociedad.	3.16	1.50
7. Ha ayudado a la reconciliación en la sociedad.	3.15	1.38
8. Ha ayudado a reforzar la identidad común entre católicos conservadores y laicos de izquierda en general.	2.94	1.45
15. Ha reforzado la tendencia a aceptar la verdad y la reconciliación social.	3.37	1.34
Cohesión a Nivel Microsocial		
9. Ha ayudado a aumentar la armonía entre las familias y familiares de los vencidos ante los vencedores de la guerra civil.	3.08	1.40
10. Ha ayudado a la reconciliación entre víctimarios y víctimas, sus hijos y nietos.	3.03	1.43
11. Ha ayudado a reforzar una identidad común entre familiares de víctimas y víctimarios, tanto católicos conservadores como laicos de izquierda.	2.97	1.47
16. Ha reforzado la tendencia a aceptar la verdad y la reconciliación en las familias de víctimas de la represión franquista.	3.08	1.50
Contacto Intergrupal		
12. Ha reforzado la tendencia al contacto entre los católicos conservadores y la izquierda laica o los creyentes perdedores en la guerra civil y sus descendientes.	2.88	1.38
13a. Ha reforzado la confianza de los laicos y republicanos en los católicos conservadores, a pesar de lo ocurrido en la guerra civil.	2.87	1.35
13b. Ha reforzado la confianza de los católicos conservadores en los laicos y republicanos, a pesar de lo ocurrido en la guerra civil.	2.86	1.42
Culpa Colectiva a Nivel Social		
5. Ha reforzado la sensación de culpabilidad por lo que los republicanos hicieron a los católicos conservadores durante la guerra civil y la posguerra.	2.98	1.46
3. Ha reforzado la sensación de culpabilidad por lo que los católicos conservadores hicieron a los republicanos y vencidos durante la guerra civil y la posguerra.	3.51	1.57
Disposición a Perdonar a Nivel Macrosocial		
17. Ha reforzado la tendencia a perdonar la violencia colectiva del pasado en la sociedad en general.	3.26	1.39
Disposición a Perdonar a Nivel Microsocial		
18. Ha reforzado la tendencia a perdonar la violencia colectiva del pasado en las familias de víctimas de la represión franquista.	3.05	1.51

a: Rango de respuesta de 1 = *muy en desacuerdo* a 7 = *muy de acuerdo*.

Prueba de las hipótesis

En primer lugar, se realizó un análisis factorial que confirmó que el reforzamiento de los valores sociales (ítems 5 a 7 de la Tabla 2), así como el de la empatía intergrupal, de la cohesión y del contacto intergrupal, junto con la victimización selectiva (ítems correspondientes de la Tabla 3), constituían una variable común. Hay que señalar que, frente a lo que se esperaba, la victimización selectiva no se relacionaba inversamente con el resto de las variables. A este factor lo denominamos *reforzamiento de la reconciliación*. A continuación, se llevaron a cabo análisis de varianza mediante la prueba *t* de *Student* y correlaciones entre las distintas variables incluyendo este factor a fin de comprobar las hipótesis del estudio.

Tal como planteaba la *primera hipótesis*, la percepción de impacto positivo de la petición de perdón se asoció con la percepción de sinceridad, ya que esta última se asoció positivamente con la percepción de un impacto positivo en la empatía intergrupal (r =.24**), en la cohesión macrosocial (r =.30**) y microsocial (r =.26**), en el contacto intergrupal (r =.30**) y en la disposición a perdonar, tanto a nivel macrosocial (r =.27**) como microsocial (r =.25**), así como con la puntuación factorial de reconciliación (r =.25**). La percepción de sinceridad, en cambio, no mostró una correlación significativa con la victimización selectiva.

Contrariamente a lo esperado, la percepción de apoyo no se asoció ni con la puntuación factorial de reconciliación ni con la victimización selectiva. Es decir, la per-

cepción de apoyo no jugó ningún papel.

Por otra parte, tal y como postulaba la *segunda hipótesis*, la puntuación factorial de reconciliación se asoció positivamente a la percepción del reforzamiento de la tendencia a perdonar tanto en la sociedad en general (r =.59**) como entre los familiares de las víctimas (r =.65**).

Por lo que se refiere a la *tercera hipótesis*, la percepción de un refuerzo de los sentimientos de culpa colectiva a nivel social mostró una asociación positiva con la del refuerzo de la disposición a perdonar tanto a nivel macrosocial (r =.54***) como microsocial (r =.54***), así como con la percepción de un incremento de la reconciliación (r =.71***). Concretamente, el refuerzo de la culpa se asociaba con el de la empatía intergrupal (r =.72***) y el del contacto intergrupal (r =.56***). Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la percepción de un reforzamiento de la culpa a nivel social y la defensa de políticas de reparación, es decir que la defensa de acciones de reparación por parte de la persona no mostraba relación alguna con su percepción de un cambio en el grado de culpa colectiva a nivel social.

La disposición respecto a la reparación a las víctimas por parte del gobierno sí mostró, en cambio, una estrecha asociación positiva con la culpa colectiva sentida por la propia persona (r =.44***).

Tal como planteábamos en nuestra *cuarta hipótesis*, el impacto percibido a nivel macrosocial fue mayor que el percibido a nivel microsocial, ya que se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la cohesión macrosocial y la cohesión microsocial ($t_{(115)}$ = 3.18, p <.001, M = 3.24 y M = 3.02, respectivamente) y entre la tendencia a perdonar a nivel macrosocial y a nivel microsocial ($t_{(115)}$ = 3.88, p <.001, M = 6.49 y M = 6.06, respectivamente). Por tanto, podemos decir que la petición de perdón del Obispo Blázquez se percibió como más beneficiosa para la sociedad en general que para las personas directamente afectadas.

Por lo que respecta a la *quinta y última hipótesis*, que postulaba la asimetría de la evaluación y la percepción del impacto de la petición de perdón, al agrupar a los participantes por su orientación política, se encontraron diferencias significativas entre el grupo de derechas y el de izquierdas, diferencias que no se encontraron al agruparlos en católicos y no católicos. También se encontraron diferencias significativas en los ítems dirigidos a evaluar los sentimientos de las personas en relación con el trato dado por la sociedad a las víctimas y su disposición respecto a la reparación (ítems de la Tabla 1).

En primer lugar, en lo que respecta a estos últimos, se encontraron diferencias significativas entre los participantes de derecha y de izquierda en todos los ítems, salvo en el 3. Los participantes con una orientación política de izquierda se mostraban más de acuerdo que sus pares de derecha en los ítems relativos a sentimientos de pesar y lamento por las víctimas ($t_{(112)}$ = -2,86, p <.005, izq. M = 5.27 *vs.* der. M = 4.25) y vergüenza por el trato dado por parte de la sociedad a las víctimas ($t_{(112)}$ = -2,65, p <.01, izq. M = 4.23 *vs.* der. M = 3.23). Estos dos grupos diferían también en su defensa de

la reparación monetaria ($t_{(112)}$ = -3.88, p <.001, izq. M = 5.06 *vs* der. M = 3.79) y moral ($t_{(113)}$ = -3.45, p <.001, izq. M = 5.12 *vs.* der. M = 3.81), siendo mayor en las personas de izquierda. En cambio, eran los participantes más identificados con la derecha quienes manifestaban más culpa por el sufrimiento de las víctimas de la violencia política durante los años de la guerra y la posguerra ($t_{(111)}$ = 1.93; p =.05; izq. M = 2.17 *vs.* der. M = 2.83).

En cuanto a la evaluación de sinceridad y de apoyo, los resultados revelaron asimismo diferencias significativas entre las personas de derecha y de izquierda en, siendo dicha evaluación más positiva en las de derecha (Sinceridad: der. M = 4.28 *vs.* izq. M = 3.02, $t_{(111)}$ = 5.04, p <.001; Apoyo: der. M = 4.18 *vs.* izq. M = 3.61, $t_{(106)}$ = 2.75, p <.01).

Por otra parte, el contraste izquierda *vs*. derecha muestra que los participantes de derecha percibían un impacto mayor de la declaración del Obispo Blázquez en la cohesión a nivel macrosocial ($t_{(113)}$ = 2.63, p <.01, der. M = 7.18 *vs*. izq. M = 5.99) y microsocial ($t_{(114)}$ = 2.37, p <.05, der. M = 6.72 vs. izq. M = 5.58), en el contacto intergrupal ($t_{(115)}$ = 2.77, p <.01, der. M = 3.23 *vs*. izq. M = 3.04) y en la tendencia a perdonar a nivel social ($t_{(121)}$ = 2.02, p <.05, der. M = 3.54. *vs*. izq. M = 3.03). Aunque la diferencia no alcanza la significatividad estadística, también percibían un mayor reforzamiento de la culpa colectiva a nivel social ($t_{(113)}$ = 1.85, p =.06, der. M = 3.48 *vs.* izq. M = 3.04).

Al combinar la orientación política con la variable católicos/no católicos para construir una medida de cercanía respecto a los víctimarios y sus descendientes (católicos de derecha) y respecto a las víctimas y sus descendientes (no católicos de izquierda), se observaron interesantes efectos de asimetría.

Los análisis de varianza con los cuatro grupos resultantes (católicos de derecha, católicos de izquierda, no católicos de derecha, no católicos de izquierda) mostraron diferencias significativas entre los católicos de derecha y los no católicos de izquierda en su defensa de la reparación, mostrándose más favorables a esta los segundos (cat-der M = 3.77, no cat-izq M = 5.07; $F_{(3,112)}$ = 5.20, p <.01).

Dichos análisis mostraron también diferencias significativas entre estos dos grupos en la evaluación que hacían de la sinceridad de la petición (cat-der M = 4.22 *vs* no cat-izq M = 2.57, $F_{(3,112)}$ = 7.56, p <.001) y, en sentido contrario, en la evaluación de oportunismo y falta de sinceridad (cat-der M = 2.71 *vs* no cat-izq M = 4.95, $F_{(3,109)}$ = 10.30, p <.001), así como en la percepción de apoyo de la gente católica a la declaración (cat-der M = 5 *vs* no cat-izq M = 3.9, $F_{(3,108)}$ = 2.92, p <.05).

La asimetría se observa igualmente en la evaluación del impacto de la petición de perdón en los valores, percibiendo los católicos de derecha un mayor refuerzo del sentimiento de pertenencia a la humanidad (cat-der M = 4.03 *vs* no cat-izq M = 2.98, $F_{(3,109)}$ = 3.23, p <.05) y de la importancia de la justicia para todos (cat-der M = 4.16 *vs* no cat-izq M = 3.14, $F_{(3,111)}$ = 3.05, p <.05), así como un mayor impacto de la petición de perdón en la cohesión a nivel macrosocial (cat-der M = 3.59 *vs.* no cat-izq M = 2.91; $F_{(3,112)}$ = 2.97, p <.05) y microsocial (cat-der M = 3.48 *vs.* no cat-izq M = 2.79; $F_{(3,114)}$ = 3.17, p <.05) y en el contacto intergrupal (cat-der M = 3.30 *vs.* no cat-izq M = 2.62;

$F_{(3,115)} = 2.93$, $p < .05$).

En definitiva, los datos apoyan la conclusión de que tanto la evaluación de sinceridad y apoyo como la percepción de impacto fueron más positivas entre quienes pueden identificarse más con los víctimarios y sus descendientes (los católicos de derecha) que entre quienes se sienten más cerca de las víctimas y sus descendientes (no católicos de izquierda).

Efectos de asimetría dcha-izda y católico-no católico en la percepción de la petición de perdón del obispo Blázquez.	
Católicos de derecha	**No católicos de izquierda**
Mayor sinceridad en la petición	Más favorables a la reparación
Apoyo a la declaración	Mayor oportunismo y falta de sinceridad en la declaración
Mayor impacto en cohesión social	

ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LOS EFECTOS PSICOSOCIALES DE LOS RITUALES DE LA IGLESIA CATÓLICA DE AUTOCRÍTICA Y DE GLORIFICACIÓN DE SUS MÁRTIRES EN RELACIÓN CON LA GUERRA CIVIL

El estudio anterior es un estudio correlacional y esto limita la capacidad de inferir relaciones de causalidad. Para superar esta limitación, se realizó un estudio experimental en el cual se analizaron los efectos del ritual de autocrítica del Obispo Blázquez contrastándolos con los de otro ritual de signo opuesto: el ritual de glorificación de los mártires de la Iglesia en la guerra civil.

Se partía de la idea de que el ritual de perdón de la autocrítica del Obispo Blázquez respecto al papel de la Iglesia Católica durante la guerra civil y la posguerra reforzaría una visión positiva del clima social. Desde una concepción Durkheimiana, se postula que este tipo de rituales refuerzan la emoción colectiva de culpa y el acuerdo con conductas de reparación. Por tanto, supusimos que la autocrítica del Obispo Blázquez ayudaría a aceptar la culpa colectiva y favorecería el acuerdo con las acciones de reparación, dándose una asociación entre culpa colectiva y disposición a la reparación.

Por otro lado, es frecuente que los grupos conmemoren a sus héroes y mártires y podemos suponer que estos rituales también tienen un impacto psicosocial, en particular para el endogrupo. En paralelo a la autocrítica de Blázquez, la Iglesia Católica también beatificaba en Roma a centenares de mártires, víctimas de la violencia en la guerra civil, enfatizando que eran personas que no habían ejercido la violencia. Este tipo de rituales de glorificación podemos suponer que reforzarán el orgullo colectivo del endogrupo y, en cambio, debilitarán la respuesta emocional contraria de culpa colectiva, aunque no tendrán efectos —o tan solo efectos de rebote— sobre el exogrupo.

MÉTODO

La muestra estuvo integrada por 154 participantes de la población general, principalmente de la CAV. La media de edad fue de 44 años (*DT*= 16.08). El 38% eran varones y el 62%, mujeres. Reagrupándolos, el 60% se orientaba políticamente hacia la izquierda, mientras que el 40 % restante lo hacía hacia la derecha. Así también, el 65 % se definió como católico y el 35 %, como no-católico, solo 3 participantes señalaron otra religión. Respecto de la religión católica, el 35 % se definió como creyente practicante.

En una primera parte del estudio se dio a leer a los participantes un artículo sobre la guerra civil española que describía las bajas que se produjeron en la misma, la represión de la posguerra y la posición de la Iglesia Católica en ella (apartados A y B del Cuadro 1). Las personas recibían de forma aleatoria una versión control o una de las dos versiones experimentales de un cuestionario. En una condición experimental, además de lo anterior, leían la autocrítica de Blázquez («ritual de autocrítica», apartado C del Cuadro 1). En la otra, después de lo anterior, leían un texto sobre el proceso de beatificación de los mártires de la Iglesia Católica durante la guerra y la posguerra («ritual de glorificación», véase Cuadro 2).

CUADRO 2. MATERIAL UTILIZADO EN LA CONDICIÓN EXPERIMENTAL 2. TEXTO SOBRE LA BEATIFICACIÓN DE LOS MÁRTIRES DE LA IGLESIA CATÓLICA

Cerca de mil religiosos asesinados en la década de los 30 han sido beatificados. La siguiente es la declaración de la Conferencia de Obispos con respecto a la beatificación más reciente.

A. Declaración de la Conferencia de Obispos

Queridos hermanos:

Os anunciamos con profunda alegría que, en el próximo otoño, Dios mediante, tendrá lugar en Roma la beatificación de 498 hermanos nuestros en la fe, de los muchos miles que dieron su vida por amor a Jesucristo en España durante la persecución religiosa de los años treinta del pasado siglo XX. La Iglesia reconoce ahora solemnemente que murieron como mártires, como testigos heroicos del Evangelio.

B. Los mártires, signo de esperanza

En 1999, esta Asamblea Plenaria de los obispos daba gracias a Dios por los logros del siglo XX y pedía perdón por los pecados de aquella centuria que llegaba a su fin. Entre los pecados recordábamos las «violencias inauditas» a las que el mundo, Europa y España se vieron arrastradas por «ideologías totalitarias, que pretendían hacer realidad por la fuerza las utopías terrenas». Y dábamos gracias a Dios, recordando, con Juan Pablo II, que «el

testimonio de miles de mártires y santos ha sido más fuerte que las insidias y violencias de los falsos profetas de la irreligiosidad y del ateísmo».

C. Los nuevos mártires de España

La beatificación que vamos a celebrar contribuirá a que no se olvide el «gran signo de esperanza» que constituye el testimonio de los mártires. Casi quinientos han sido reunidos, esta vez, en una única celebración. Y, como en las anteriores ocasiones, cada caso ha sido estudiado por sí mismo con todo cuidado a lo largo de años. Estos mártires dieron su vida, en diversos lugares de España, en 1934, 1936 y 1937.

Podemos destacar como rasgos comunes de estos nuevos mártires los siguientes: fueron hombres y mujeres de fe y oración, particularmente centrados en la Eucaristía y en la devoción a la Santísima Virgen; por ello, mientras les fue posible, incluso en el cautiverio, participaban en la Santa Misa, comulgaban e invocaban a María con el rezo del rosario; eran apóstoles y fueron valientes cuando tuvieron que confesar su condición de creyentes; rechazaron las propuestas que significaban minusvalorar o renunciar a su identidad cristiana; fueron fuertes cuando eran maltratados y torturados; perdonaron a sus verdugos y rezaron por ellos; a la hora del sacrificio, mostraron serenidad y profunda paz, alabaron a Dios y proclamaron a Cristo como el único Señor.

Una vez leído el texto correspondiente, y a fin de evaluar la culpa colectiva sentida en relación con las víctimas de la guerra civil y posguerra, se les presentaban los ítems de la escala de Branscombe et al. (2004) con la siguiente instrucción: «En referencia a los hechos de violencia colectiva y política sobre los que ha leído, le pedimos que responda situándose en el punto de vista del grupo nacional y político con el que se identifica más, teniendo en cuenta que 1 significa «*totalmente de acuerdo*» y 7, «*totalmente en desacuerdo*»[4]. Asimismo, se les planteaban preguntas sobre su grado de acuerdo con nuevas medidas de reparación (p. e. «Se deberían realizar más declaraciones de perdón y de reparación moral a las víctimas de la violencia política por lo que han sufrido durante años»), que habían de responder en una escala *Likert* (1 = *muy en desacuerdo*, 7 = *muy de acuerdo*). Además, se les preguntaba si consideraban que se había logrado la reconciliación social en relación con la guerra civil (*Sí* =1 y *No* =0). Por último, los participantes respondieron a la escala de clima emocional positivo y negativo[5], en la que 1=*bajas emociones* y 5=*altas emociones colectivas*.

RESULTADOS

[4] Sobre la escala de culpa colectiva de Branscombe et al. (2004), véase el capítulo de Etxebarria et al. en este libro.

[5] Para más detalles, véase el capítulo de Clima Emocional en este mismo libro

Para contrastar el efecto del ritual de autocrítica y el de glorificación se llevó a cabo un análisis de varianza entre la condición control, «ritual de autocrítica» y «ritual de glorificación» por una parte y su relación con las variables de católicos practicantes y no católicos por otra.

Los resultados mostraron que los católicos presentaban puntuaciones más bajas en culpa colectiva y menor acuerdo con la reparación simbólica que los no católicos, y, en cambio, mayor acuerdo con que se había logrado la reconciliación. La media de acuerdo con la reparación simbólica era 4,5 en católicos, frente a 4,7 en los no católicos. El 22% de los católicos pensaba que se había logrado la reconciliación, frente al 6% de los no católicos.

En comparación con la condición control, en la condición experimental en la que se ponía de relieve la autocrítica de Blázquez aumentaba la culpa colectiva ($F_{(2,144)}$= 6,2***) y el acuerdo con medidas de reparación simbólica ($F_{(2,144)}$= 2,36†). En cambio, el poner de relieve la beatificación de las víctimas de la Iglesia Católica tuvo el efecto inverso (véase Tabla 4).

TABLA 4. RESULTADOS DEL EFECTO DE LOS RITUALES DE AUTOCRÍTICA Y DE GLORIFICACIÓN CON MANOVA

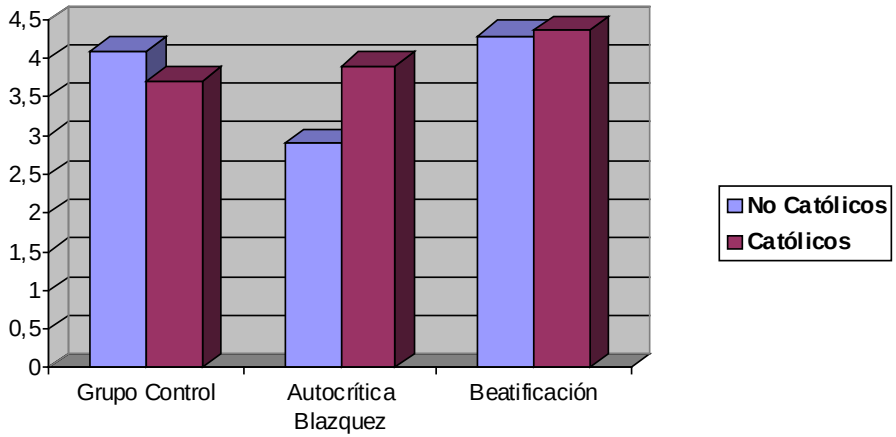
	Control *Media*	Autocrítica *Media*	Glorificación *Media*
Culpa Colectiva (1= alta, 7=baja)	3,91	3,46	4,32
Reparación (1= desacuerdo, 7= acuerdo)	4,60	5,00	4,10
Reconciliación	0,20	0,13	0,09
Balance de Clima (positivo menos negativo)	+0,06	-0,35	-0,37

Por otra parte, en las dos condiciones experimentales (la de autocrítica y la de glorificación) se percibía un clima menos positivo y más negativo, lo que se traducía en un balance de clima negativo, siendo el peor balance el del ritual de beatificación, en el cual aumentaba mucho el clima negativo (Control *M*= 2,64; Autocrítica Blázquez *M*= 2,88 y Glorificación *M*= 3,05). Hay que decir que la información sobre la beatificación era la peor evaluada de las tres (datos no presentados aquí). Por lo que se refiere a la percepción de reconciliación, no se encontraron diferencias entre las tres condiciones experimentales.

Un efecto de interacción (Gráfico 1, $F_{(2,144)}$= 3,96, p =.02) mostró que las personas católicas que, además del texto común, leían la autocrítica de Blázquez mostraban puntuaciones más altas en culpa colectiva (es decir, más culpa, dada la orientación de

la escala) que las personas católicas del grupo control; por su parte, los participantes que, en lugar de este último texto, leían el de la beatificación de los mártires mostraban puntuaciones aún más altas (es decir, aún menos culpa colectiva). En cambio, entre los no católicos, la autocrítica de Blázquez reforzaba la culpa colectiva (véase el Gráfico 1).

GRÁFICO 1. PUNTUACIONES EN LA ESCALA DE CULPA COLECTIVA (1= ALTA CULPA, 7=BAJA CULPA).



En resumen, el recuerdo del papel negativo de la Iglesia y la autocrítica simultánea reforzaban la culpa colectiva general y el acuerdo con medidas de reparación. Sin embargo, los rituales —tanto el de autocrítica como el de glorificación— mostraron efectos de amortiguación de la culpa colectiva para las personas miembros del endogrupo católico, en parte responsable de los hechos negativos. En particular, fue el ritual de beatificación el que más debilitó la culpa colectiva, al ofrecer una imagen limpia de sangre de la Iglesia Católica. Por otra parte, los rituales tuvieron un coste colectivo, ya que indujeron una visión más negativa del clima emocional, en especial el ritual de glorificación.

DISCUSIÓN DE AMBOS ESTUDIOS

La autocrítica tuvo cierto impacto, pero limitado

Atendiendo a los resultados de los dos estudios que acabamos de presentar, podemos afirmar que la petición de disculpas realizada por el Obispo Blázquez a la sociedad española tuvo cierto impacto, pero este fue limitado. El estudio experimental demostró el efecto esperado: frente a quienes tan solo leían el texto sobre la violencia en la guerra y el papel de la Iglesia en la misma, quienes además leían la autocrítica de Blázquez mostraron más culpa colectiva y mayor acuerdo con medidas de reparación, si bien este efecto de la autocrítica sobre la culpa solo se produjo en los no católicos. No obstante, en el estudio correlacional, la mayoría de los participantes desconocía las declaraciones del Obispo, y después de leerlas o releerlas, tan solo un tercio de ellos evaluó que tras dicha petición había aumentado la empatía de los católicos respecto a los republicanos y la cohesión a nivel macrosocial. Los efectos percibidos en la culpa colectiva a nivel social eran aún menores: solo una persona de cada cuatro pensaba que había aumentado la culpabilidad por lo que los católicos conservadores hicieron a los republicanos y vencidos de la guerra. Asimismo, menos de una de cada cinco pensaba que había reforzado la tendencia a perdonar la violencia colectiva del pasado. Además, solo una minoría de los encuestados percibía la autocrítica como sincera y apoyada por la mayoría de los católicos.

Estos resultados son consistentes con las opiniones vertidas en la prensa tras la autocrítica del Obispo Blázquez. El análisis de las reacciones ante la petición de las disculpas por parte del Obispo en los medios de comunicación muestra que, para muchos, no había habido una petición de perdón real, y menos en nombre de la Iglesia Católica, sino que se trataba de una opinión personal. El teólogo Tamayo lo expresaba así: «En realidad, Blázquez no ha pedido perdón. No hay que confundir pedir perdón con el deseo de hacerlo. Hasta que la jerarquía no haga una declaración pública de perdón por los excesos cometidos, contrarios al Evangelio, no considero que haya pedido perdón». Otros obispos entrevistados también lo consideraron así: «no es algo programático de la Iglesia» o «no es vinculante» (*Diario Público*, 21-11-07, p. 25).

Mellor et al. (2007), en su estudio de las disculpas en Australia a la población indígena, encontraron que lo importante para los sujetos, además de la sinceridad en las disculpas, era que estas se fundamentaran en un claro entendimiento del pasado y los temas involucrados. Además, más allá de las disculpas dispersas, los participantes manifestaban malestar por la ausencia de disculpas oficiales o más formales. De igual forma en España, tras la petición de Blázquez, en los periódicos se podía leer: «[...] más que una confesión de culpa es un ejercicio de historia a pie de página. Ni ha hecho examen de conciencia por haber participado activamente en el golpe de Estado del franquismo, por colaborar en miles de asesinatos, ni sus orgullosos purpurados se arrepienten de las fechorías de sus predecesores ni, que se sepa, tienen el menor propósito de enmendarse...» (Manuel Saco, *Público*, 21-11-2007, p. 11).

Las reacciones ante las declaraciones de Blázquez reproducen a la baja lo ocurrido ante la autocrítica del IRA, aunque esta se dio en un contexto más cercano a los hechos y en el marco de un proceso de paz. En ambos casos, quienes se identificaban más con las víctimas cuestionaban que la autocrítica fuera tal, ya que consideraban que las disculpas eran muy matizadas y parciales.

Como se afirmaba en relación con la autocrítica del IRA, para muchos era muy

poco y llegaba muy tarde. Claro que otras voces —desde sectores conservadores— afirmaron que «no había nada nuevo», porque la Iglesia siempre había condenado esas actuaciones. Por último, diarios de centro izquierda como *El País* y *Público* celebraron estas declaraciones como una muestra de autocrítica y una aportación a la superación de las heridas de la guerra civil.

La percepción de sinceridad se asoció a la de impacto en la reconciliación y en la disposición al perdón

La percepción de sinceridad en la disculpa se asoció al impacto percibido en la reconciliación y en la disposición al perdón. Este resultado es congruente con la idea de que las peticiones de perdón para ser efectivas deben realizarse por personas de estatus, sinceras, y que no minimicen lo ocurrido (Staub, 2005). Por otra parte, estudios previos sugieren que las personas creen que para que las peticiones de perdón tengan efecto, la mayoría del grupo que pide disculpas debe apoyarlas (Kadima y Mullet, 2007). Sin embargo, en este estudio no se encontró una asociación entre la percepción de apoyo y la de impacto. Ello puede deberse simplemente a que la variable percepción de apoyo tenía muy poca variabilidad, ya que la mayoría de los participantes evaluaban que las declaraciones de Blázquez no tenían gran apoyo entre los católicos. Hay que decir que esta evaluación probablemente era correcta; de hecho, pese al carácter un tanto ambivalente de las declaraciones de Blázquez, estas no fueron ratificadas posteriormente por la Conferencia Episcopal. Sea como fuere, la alta correlación encontrada en nuestro estudio entre percepción de sinceridad y de apoyo reflejaría la tendencia a considerar que el apoyo a este tipo de peticiones de perdón se halla estrechamente asociado a la percepción de sinceridad de las mismas.

Por otra parte, y tal como esperábamos, el reforzamiento de la tendencia a perdonar se asoció al reforzamiento de la reconciliación (refuerzo de los valores de derechos humanos y aumento de la empatía intergrupal, la cohesión social y el contacto intergrupal).

La culpa colectiva se asoció con la reconciliación, la disposición al perdón y la reparación

En el estudio correlacional, la percepción de un aumento de la culpa colectiva a nivel social se asociaba con la del reforzamiento de la reconciliación y, en particular, con el aumento de un componente de esta: la empatía intergrupal. Este último resultado es plenamente congruente con los planteamientos sobre el importante papel de la empatía en la experiencia de culpa (Baumeister, Stillwell y Heatherton, 1994; Etxebarria y Apodaca, 2008; Hoffman, 2002). La percepción de un aumento de la culpa colectiva a nivel social se asociaba también con la del refuerzo de la disposición a perdonar, pero no con la disposición personal respecto a la reparación. Sin embargo, y como era más lógico esperar, sí se observó una asociación significativa entre la culpa colectiva sentida personalmente y la reparación: quienes más culpa sentían respecto a las víctimas de la violencia política mostraban también una mayor disposición a la reparación.

De forma consistente, el estudio experimental mostró que la autocrítica del Obispo Blázquez tuvo efectos similares en la culpa colectiva y en el acuerdo con medidas de reparación.

Se percibió un mayor impacto positivo de la autocrítica en la sociedad que en las víctimas directas e indirectas, pero tanto el ritual de autocrítica como el de glorificación tuvieron un coste emocional colectivo

Por otra parte, los resultados del estudio correlacional confirman que se percibe un mayor impacto positivo a nivel macrosocial que a nivel microsocial. Esto es coherente con lo expuesto por Lillie y Janoff-Bulman (2007) en base a los estudios sobre el impacto de la *Comisión de la Verdad y Reconciliación* (CVR*)* de Sudáfrica y *Gaçaca* en Rwanda quienes señalan que los efectos psicosociales percibidos en la sociedad en general son mayores que los efectos «curativos» en las personas directamente afectadas (víctimas y familiares).

Sin embargo, todo no fueron efectos positivos a nivel macrosocial. El estudio experimental mostró que los dos rituales —tanto el de autocrítica como el de glorificación— ejercían un efecto negativo en el clima emocional. Los rituales tenían un coste emocional, pues hacían que aumentara la percepción de emociones negativas y disminuyera la percepción de emociones positivas en el colectivo. De igual modo, en el caso de Sudáfrica, la mayoría de la población, tanto blanca como negra, percibía que la CVR había aumentado el conflicto intergupal (Gibson, 2004). También Kanyangara, Rimé, Philippot y Yzerbit (2007) encontraron que haber participado en rituales de justicia transicional no solo aumentaba las emociones negativas personales, sino que, en comparación con un grupo que no había participado, provocaba una peor visión del clima emocional. Esto se producía tanto en víctimas como víctimarios.

Se constató una asimetría relacionada con la orientación ideológica en la evaluación de la petición de perdón, en la defensa de la reparación y en el impacto

de los dos rituales

Nuestros resultados confirman, asimismo, interesantes efectos de asimetría relacionados con la orientación ideológica y el grado de cercanía respecto a los víctimarios y a las víctimas, que sugieren, al igual que los estudios acerca del IRA en Irlanda del Norte (Paolini, Hewstone, Cairos y Voci, 2004), que el perdón intergrupal es un fenómeno más sociopolítico que religioso.

Los resultados del estudio correlacional reflejan que quienes tienen una ideología más cercana a la derecha perciben las disculpas de forma más positiva (como más sinceras, con mayor apoyo y mayor impacto), pero están menos de acuerdo con la reparación. Por su parte, quienes están más cercanos a la izquierda perciben las disculpas más negativamente (como menos sinceras, con menor apoyo y menor impacto), pero expresan mayor acuerdo con la reparación. En el mismo sentido, las personas más distantes respecto a las víctimas (católicos de derechas) perciben las disculpas como más sinceras, con mayor apoyo y mayor impacto, pero están menos de acuerdo con la reparación, que las que pueden sentirse más cercanas a las víctimas (no católicos de izquierdas). Estos resultados sugieren que la demanda de reparación sigue una lógica de reivindicación y protesta, mientras que la percepción positiva de las disculpas sigue más bien una lógica de búsqueda de superación del pasado sin plantearse demasiados costes.

En el estudio experimental, los católicos mostraban menos culpa colectiva y acuerdo con la reparación que los no católicos, y en cambio más acuerdo con la idea de que se había logrado la reconciliación. Además, en los católicos, tanto el ritual de autocrítica como —aún más— el de glorificación debilitaban los sentimientos de culpa colectiva, mientras que en los no católicos la autocrítica de Blázquez reforzaba dichos sentimientos.

Estos resultados son congruentes con los de Manzi y González (2007) y Ferguson et al. (2007), quienes también encontraron que los víctimarios vicarios aceptan más fácilmente dinámicas de perdón y reconciliación que las víctimas y las víctimas vicarias.

Desde el punto de vista emocional, los participantes de derecha, ante el relato de la represión de la guerra civil, sentían más culpa por el sufrimiento de las víctimas que los de izquierda, mientras que estos sentían más vergüenza por el trato dado por la sociedad a las víctimas. Las diferencias entre uno y otro grupo en la experiencia de culpa y vergüenza en relación con las víctimas son congruentes con el diferente grado de responsabilidad y la posición vicaria cada grupo en los hechos del pasado. Por otra parte, estos resultados son consistentes con los del estudio de Kanyangara et al. (2007), quienes encontraron que la participación en rituales judiciales como los tribunales populares Gaçaca de Rwanda aumentaba ligeramente la culpa entre los perpetradores y disminuía la vergüenza entre las víctimas, entre las cuales la vergüenza por los maltratos y violaciones sufridas era muy importante.

En su estudio, Manzi y González (2007) encontraron que la culpa mostraba tener un papel más importante que la vergüenza en la reparación y el perdón. En nuestro estudio correlacional, como se ha señalado, la culpa sentida personalmente por los hechos del pasado mostró una asociación estrecha con la reparación; asimismo, la culpa colectiva percibida a nivel social se asociaba a la percepción de un reforzamiento en la tendencia a perdonar. Pero, al mismo tiempo, las personas de izquierda, que sentían más vergüenza colectiva por el trato dado a las víctimas, eran también quienes más defendían la necesidad de reparación. En realidad, el hecho de que quienes sienten más vergüenza se muestren también más favorables a la reparación no sorprende a la luz de otros estudios, como el de Pascual et al. (2007), que muestra que la «vergüenza moral» implica, al igual que la culpa, una tendencia a la reparación.

CONCLUSIONES GENERALES

En síntesis, en primer lugar, nuestros resultados muestran que, en general, la culpa sentida por el sufrimiento de las víctimas de la guerra civil es baja, siendo el pesar y la vergüenza por el trato dado a las víctimas, así como el acuerdo con medidas de reparación, algo mayores. Hay que tener en cuenta que estos estudios se hicieron con personas que pertenecen a dos generaciones posteriores a la guerra o el franquismo.

Por lo que se refiere al impacto del mensaje del Obispo Blázquez, este fue percibido como bastante limitado, aunque similar al encontrado en encuestas sobre la percepción de la CVR de Sudáfrica, en las que menos del 20% evaluaba su impacto como positivo. Según el estudio experimental, la lectura del texto con las declaraciones del Obispo explicaba un 8% del aumento de la culpa y un 3% del aumento del acuerdo con la reparación.

Las disculpas se evaluaron como apoyadas ligeramente por los católicos y poco sinceras. Sin embargo, la percepción de sinceridad se asoció a la percepción de impacto de la petición de perdón, mientras que la percepción de un apoyo mayoritario no mostró relación con la de impacto. Se confirmó que las personas que percibían que las disculpas reforzaban la empatía y el contacto intergrupal, percibían también que reforzaban la cohesión social en general y entre descendientes de víctimas y víctimarios. Todos estos aspectos se reunían en un único factor, *reforzamiento de la reconciliación*, que a su vez se asociaba a la percepción de un refuerzo de la disposición al perdón y de la culpa colectiva.

Sin embargo, ni la victimización selectiva ni el refuerzo de los valores de respeto a los derechos de todos se asociaron al factor de reconciliación como se esperaba. El aumento de la victimización selectiva no se asoció a la percepción de reconciliación, cuando se suponía que el aumento de la victimización debería afectarla negativamente; tampoco el refuerzo de valores de derechos humanos se asoció positivamente al

refuerzo de la empatía, del contacto intergrupal y de la cohesión social.

En el estudio correlacional, la percepción de culpa colectiva a nivel social se asoció con la de reconciliación y disposición al perdón, pero no con la disposición a la reparación. Fue la culpa sentida a nivel personal la que se asoció a la reparación. En el estudio experimental, la presencia del ritual de autocrítica reforzó la culpa colectiva y el acuerdo con la reparación.

Se percibió un mayor impacto de la autocrítica de Blázquez a nivel macrosocial que microsocial y se encontró que dicha autocrítica, al igual que el ritual de glorificación, implicaba un coste emocional: disminuía el clima emocional positivo y aumentaba el negativo.

Asimismo, en el estudio correlacional se encontró una asimetría entre las personas relativamente más cercanas al grupo de los víctimarios vicarios y las más cercanas al grupo de las víctimas vicarias: las personas de derecha, en comparación con las de izquierda, mostraban una actitud más favorable a las disculpas, pues las percibían como más sinceras y apoyadas, y con mayor impacto en la cohesión social y el contacto intergrupal, pero estaban menos de acuerdo con acciones concretas de reparación (al contrastar los católicos de derecha con los laicos de izquierda, los resultados fueron similares). Además, las personas de derecha sentían más culpa que las de izquierda, mientras que estas experimentaban más vergüenza. En el estudio experimental los católicos mostraron también menos acuerdo con medidas de reparación. Sin embargo, en este segundo estudio los católicos mostraron menos culpa que los no católicos y, además, el ritual de autocrítica y, aún con más fuerza, el de glorificación hacían que esta disminuyera. Así pues, para los miembros del endogrupo, tanto el ritual de glorificación como el de autocrítica tienen un efecto positivo. No es extraño que esto ocurra en el primer caso, pues dicho ritual subraya el rol de miembros del propio grupo como víctimas, pero sí que lo haga en el segundo, donde el endogrupo aparece como víctimario. Sin embargo, dicho efecto puede entenderse perfectamente si tenemos en cuenta que el reconocimiento de la falta frente a la víctima, la confesión, en cualquier persona, y más en una persona católica, alivia la culpa.

Estos resultados confirman que hay visiones diferentes de las disculpas y sus efectos: los grupos «vencedores» tienen una visión más «positiva» y, aunque se sientan culpables, están menos dispuestos a la reparación. Los grupos de víctimas tienen una actitud menos favorable y exigen más la reparación.

Por último, se confirma que los rituales de autocrítica, pese a aumentar las emociones colectivas «negativas», tienen efectos positivos, aunque diferentes según si se es víctima o víctimario vicario. Refuerzan la victimización y el acuerdo con la reparación en las víctimas vicarias. Refuerzan, además de la buena imagen colectiva, el acuerdo con una actitud de reconciliación y olvido, disminuyendo la culpa por los hechos del pasado y el acuerdo con la reparación entre los víctimarios indirectos. Podemos suponer que formas de autocrítica más fuertes y explícitas pueden quebrar la tendencia a rechazar la culpa colectiva en el endogrupo, aunque este es un punto que

todavía queda por demostrar.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREWS, M. (2000): «Forgiveness in context.» *Journal of Moral Education, 29*, 75-86.

BACKER, D. (2005): *Comparing the attitudes of victims and the general public towards South Africa's Truth and Reconciliation Commission process*. Comunicación presentada en el Midwest Political Science Association Annual Meeting, Chicago, IL.

BAUMEISTER, R. F., STILLWELL, A. M. y HEATHERTON, T. F. (1994): «Guilt: An interpersonal approach.» *Psychological Bulletin, 115*(2), 243-267.

BEEVOR, A. (2005): *La guerra civil española.* Madrid: Crítica.

BRANSCOMBE, N., SLUGOSKI, B. y KAPPEN, D. M. (2004): «The measurement of collective guilt. What it is and what it is not.» En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (Eds.), *Collective guilt. International perspectives* (pp. 16-34). NuevaYork: Cambridge University Press.

BRONEUS, K. (2008): *Rethinking reconciliation*. Dissertation Uppsala University. Uppsala, Suecia.

CAIRNS, E., TAM, E., HEWSTONE, M. y NIENS, U. (2005): «Intergroup forgiveness and intergroup conflict: Nothern Ireland, a case study.» En E. L. WORTHINGTON (ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 461-475). Nueva York: Routledge.

CASULLO, M. (2005): «La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica.» *Revista de Psicología,* Pontificia Universidad Católica del Perú, Vol. XXIII, Primer semestre, No. 1, 39-63.

CHAPMAN, A. R. (2007): «Truth commissions and intergroup forgiveness: The case of South African TRC.» *Peace and Conflict, 13*, 51-69.

DAYE, R. (2004): *Political forgiveness: Lessons from South Africa*. Maryknoll, NY: Orbis.

DOOSJE, B., BRANSCOMBE, N. R., SPEARS, R. y MANSTEAD, A. S. R. (1998): «Guilty by association: When one's group has a negative history.» *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(4), 872-886.

ENRIGHT, R. D. (2001): *Forgiveness is a choice*. Washington, DC: American Psychological Association.

ENRIGHT, R. D. y THE HUMAN DEVELOPMENT STUDY GROUP (1991): «The moral development of forgiveness.» En W. KURTINES y J. GEWIRTZ (eds.): *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 123-152): Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ETXEBARRIA, I. y APODACA, P. (2008): «Both Freud and Hoffman are right: Anxious-aggressive and empathic dimensions of guilt.» *The Spanish Journal of Psychology, 11*(1), 159-171.

EXLINE, J. J. y BAUMEISTER, R. F. (2000): «Expressing forgiveness and repentance: Be-

nefits and barriers.» En M. E. MCCULLOUGH, K. L. PARGAMENT y C. E. THORESEN (eds.), *Forgiveness: Theory, research and practice* (pp. 133-155): New York: Guilford.

FERGUSON, N., BINKS, E., ROE, M. D., BROWN, J. N., ADAMS, T., CRUISE, S. M. y LEWIS, C. A. (2007): «The IRA apology of 2002 and forgiveness in Northern Ireland troubles: A cross national study of printed media.» *Peace and Conflict, 13,* 93-114.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F. (2006): «La Iglesia y la guerra.» En E. MALEFAKIS (dir.): *La guerra civil española* (pp. 473-496): Madrid: Taurus.

GIBSON, J. L. (2004): *Overcoming apartheid: Can truth reconcile a divided nation?* Nueva York: Russell Sage Foundation.

HEWSTONE, M., CAIRNS, E., A., VOCI, F., MCLERNON, U., NIENS y NOOR, M. (2004): «Intergroup forgiveness and guilt in Northern Ireland: Social psychological dimensions of 'The troubles'». En N. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 193- 215): New York: Cambridge University Press.

HOFFMAN, M. L. (2002): *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia.* Barcelona: Idea Books.

IYER, A., LEACH, C. W. y PEDERSEN, A. (2004): «Racial wrongs and restitutions: The role of guilt and other group-based emotions.» En N. R. BRANSCOMBE y B. DOOSJE (eds.): *Collective guilt. International perspectives* (pp. 262-283): Cambridge: Cambridge University Press.

JULIÁ, S. (coord.) (1999): *Víctimas de la guerra civil.* Madrid: Temas de Hoy.

KADIMA, J. y MULLET, E. (2007): «Intergroup forgiveness: A Congolese perspective.» *Peace and Conflict, 13,* 37-50.

KANYANGARA, P., RIMÉ, B., PHILIPPOT, P. y YZERBIT, V. (2007): «Collective Rituals, Emotional Climate and intergroup perception: Participation in Gaçaca Tribunals and the Assimilation of the Rwandan Genocide.» *Journal of Social Issues, 63*, 273-288.

LILLIE, C. y JANOFF-BULMAN, R. (2007): «Macro vs. micro justice and perceived fairness of truth and reconciliation commissions.» *Peace and Conflict, 13,* 221-236.

MALCOLM, W., WARWAR, S. y GREENBERG, L. (2005): «Facilitating forgiveness in individual therapy as an approach to resolving interpersonal injuries.» En E. L. WORTHINGTON (ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 379-391): New York: Routledge.

MANZI, J. y GONZÁLEZ, R. (2007): «Forgiveness and reparation in Chile: The role of cognitive and emotional intergroup antecedents.» *Journal of Peace and Conflict, 13*(1), 71-92.

MARQUES, J., PÁEZ, D., VALENCIA, J. y VINCZE, O. (2006): «Effects of group membership on the transmission of negative historical events.» *Psicología Política, 32*, 79-105

MATE, R. (2008): *Justicia de las víctimas: Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Editorial Anthropos.

MCGARTY, C., PEDERSEN, A., LEACH, C. W., MANSELL, T., WALLER, J. y BLIUC, A. M. (2005): «Group-based guilt as a predictor of commitment to apology.» *British Journal of Social Psychology, 44*(4), 659-680.

MELLOR, D., BRETHERTON, D. y FIRTH, L. (2007): «Aboriginal and non-aboriginal Australia: The dilemma of apologies, forgiveness, and reconciliation.» *Peace and Conflict, 13*(1), 11-36.

PÁEZ, D., BASABE, N., UBILLOS, S. y GONZÁLEZ-CASTRO, J. L. (2007): «Social sharing, participation in demonstrations, emotional climate, and coping with collective violence after the March 11th Madrid bombings.» *Journal of Social Issues, 63*(2), 323-337.

PAOLINI, S., HEWSTONE, M., CAIROS, E. y VOCI, A. (2004): «Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism.» *Personality and Social Psychological Bulletin, 30,* 770-786.

PASCUAL, A., ETXEBARRIA, I. y PÉREZ, V. (2007): «Culpa y vergüenza: ¿Los límites entre ambas son los mismos en castellano, en inglés y en euskera?» *EduPsykhé, 6*(1), 3-20.

ROE, M. D., BROWN, J., FERGURSON, N., BINKS, F., LEWIS, E., CRUISE, M. y CURRAN, M. (2007): «Intergroup forgiveness in settings of political violence: Complexities, ambiguities, and potentialities.» *Peace and Conflict, 13*(1), 3-9.

SHRIVER, D. W. (2001): «Forgiveness: A bridge across abysses of revenge.» En R. G. HELMICK y R. L. PETERSEN (eds.): *Forgiveness and reconciliation: Religion, public policy, and conflict transformation* (pp.151-167): Radnor, PA: Templeton Foundations Press.

SMITH, R. H., WEBSTER, J. M., PARROTT, W. G. y EYRE, H. L. (2002): «The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt.» *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(1), 138-159.

STAUB, E. (2005): «Constructive rather than harmful forgiveness, reconciliation and ways to promote them after genocide and mass killing.» En E. L. WORTHINGTON (ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 443-459): New York: Routledge.

STAUB, E y PEARLMAN, L. A. (2001): «Healing, reconciliation, and forgiving after genocide and other collective violence.» En R. G. HELMICK y R. L. PETERSEN (eds.), *Forgiveness and reconciliation: Religion, public policy, and conflict confirmation* (pp. 205-227): Radnor, PA: Templeton Foundation Press.

Capítulo 14
Estudios sociológicos internacionales en población general sobre la percepción de la violencia y reparación a víctimas: revisión de datos y análisis comparado

Pau Pérez-Sales
Grupo Acción Comunitaria

Introducción

Existen, en la actualidad, una cantidad notable de grandes estudios poblacionales que indagan en sociedades en conflicto o post-conflicto sobre el clima social y las percepciones de la población ante la violencia, y las demandas en materia de verdad, justicia, reparación y reconciliación, bien ligados a procesos de negociación o de resolución de conflicto, bien a lo que se ha dado en llamar últimamente como procesos post-conflicto o de *justicia transicional*.

Durante años se ha trabajado apoyándose en presunciones acerca de lo que la opinión pública pensaba respecto a los procesos de verdad, justicia y reparación. La opinión pública es compleja y diversos estudios han ido mostrando cómo la tendencia de la sociedad en su conjunto podría no siempre ser la de apoyar a las víctimas de la violencia, sino tender hacia la responsabilización de las propias víctimas o el olvido de hechos traumáticos colectivos[1]. Tampoco se tiene una idea cierta del impacto real de estas medidas y de si realmente tienen un carácter reparador o no. Diversos sondeos de opinión mostraron, por ejemplo, como en la Alemania de postguerra, en el año 1946 el 57% de los alemanes expresaron «satisfacción» con las políticas de desnazificacion impuestas por los gobiernos aliados en su territorio, en 1948 esta «satisfacción» había bajado al 32% y en 1949 al 17%, con cada vez mayor rechazo popular, lo que provocó importantes polémicas entre los académicos de la época sobre la posi-

[1] Pennebaker, D., Páez, D. y Rimé, B. (Eds.) (1997). *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. New York: LEA.

bilidad de una vuelta de Alemania a actitudes pro-nazis[2].

En este capítulo se revisan un total de 40 grandes estudios poblacionales en 20 países con historia actual o reciente, de violencia política sobre temas de clima social, percepción del conflicto, verdad, justicia, reparación o reconciliación, con tamaños muestrales de entre 300 y 20.000 sujetos. El único criterio de elección del estudio ha sido que no hubiera sesgos muestrales relevantes o que estos no menguaran el valor conceptual de los datos. Las decenas de datos que se resumen en la tabla que constituye el cuerpo central de este trabajo ofrecen, más allá de contextos y metodologías, algunas similitudes sorprendentes, que son sobre las que queremos reflexionar.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

SELECCIÓN DE ESTUDIOS

Para la localización de los estudios se ha realizado una búsqueda utilizando: (a) bases de datos académicas de antropología, sociología, psicología y medicina [*ISI Web of Science, International Bibliography of the Social Sciences, Sociological Abstracts, Psychological Abstracts / PsicLit, EMBASE, Antro Source, Anthropology Review Database*) (b) Buscadores de Internet (*Google / Google Scholar / ClusterMed Vivisimo*) (c) Búsquedas dirigidas en centros académicos de referencia de justicia transicional (i.e *International Centre for Transitional Justice* (Nueva York), *Centre for the Study of Violence and Reconciliation* (Sudáfrica), *REDRESS* (Londres), u Opinión Social (*Latin American Public Opinión Project* — LAPOP (Costa Rica — Nashville)].

De un total de 61 estudios (la mayoría con fines aplicados) se seleccionaron los 40 que cumplían: (a) estar basados en una muestra aleatoria de población general. Por ello se descartaron 6 estudios basados en metodología de grupo focal o similares, y otros 8 con sesgos de selección de muestra (esencialmente, sobremuestreo intencional de víctimas sin ofrecer datos desagregados) (b) preguntas ceñidas al clima social referido a violencia política y a aspectos de verdad, justicia, reparación o reconciliación. Se descartaron 7 estudios pensados desde ópticas de «gobernabilidad» o con fines electorales.

LA RESPUESTA ESTÁ TAMBIÉN EN QUIEN PREGUNTA

El interés por la realización de grandes estudios sociológicos tiene varios fundamentos

[2] PETERSON E. N. (1977): *The American Occupation of Germany: Retreat to Victory*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.

de carácter inequívocamente político. Por un lado se está en un contexto internacional en el que cada vez más el peso de la opinión pública y la imagen de los medios de comunicación tiene un rol determinante. Por otro, algunas de las intervenciones internacionales bajo el presupuesto del derecho de injerencia o de las iniciativas de justicia transicional han encontrado fuertes resistencias cuando no franca oposición entre la población *beneficiaria*. No es casual, quizás, que aproximadamente la mitad de los estudios revisados en este trabajo hayan sido financiados por la Agencia Norteamericana de Cooperación (USAID) o por la embajada norteamericana en el país correspondiente, y que otras entidades financiadoras hayan sido las agencias del sistema de Naciones Unidas. Es bien sabido que tanto la selección de las preguntas (como el descarte de otras) y el modo en que se redactan las cuestiones, influye de modo decisivo en los resultados de un estudio sociológico[3]. Es por ello que en todos los estudios referenciados en este capítulo se ha incluido, cuando se disponía de la información, quién encargó el estudio y quién lo financió, y con esta consideración en mente recomendamos leer los resultados.

RESULTADOS

La tabla adjunta al final del texto sintetiza los datos clave de los estudios analizados.

DISCUSIÓN

Verdad

Los estudios recogidos en la tabla muestran el valor ambivalente de la verdad. Por un lado alrededor del 60% de las personas encuestadas en Serbia, España o Colombia aparecen de manera consistente como partidarias de saber la *verdad* sobre los hechos de violencia —lo que rodeó al origen, quienes son los perpetradores, y las consecuencias de la misma— como pasos previos para la justicia o la reconciliación. Por contraste, en Ruanda, donde el genocidio implicó a gran parte de la población y donde decenas de miles de personas están pendientes de juicio desde hace años o han sido sometidos a tribunales comunitarios (*Gacaça*) el 63% de la población cree que es mejor olvidar el pasado para poder seguir adelante.

Por eso, en general, las Comisiones de la Verdad (CV) planteadas como posibilidad en el inmediato post-conflicto, tienen un amplio y mayoritario respaldo sociológico (52% (Irlanda), 55% Bosnia, 65% Sudáfrica (población negra; 39% en blanca), Afgha-

[3] TOURANGEAU, R., RIPS, L. y RASINSKI, K. (2000): *The psychology of survey response.* Cambridge University Press.

nistan (65%) y 81% (Chile). Parece que, al menos en los estudios referenciados, resulta ser menos frecuente de lo que pudiera pensarse la percepción de que una Comisión de la Verdad puede conllevar abrir heridas o aumentar la polarización y por tanto el riesgo de que resurja la violencia. Esto se ha producido incluso en lugares como Bosnia en que la iniciativa ha sido rechazada por las instituciones y partidos.

Las funciones que se percibe que cumple una Comisión son múltiples, aunque en la mayoría de casos tiene que ver con tomar conciencia de la realidad del país para poder responder mejor a ella en el futuro

Mientras que en algunos contextos se ve como imprescindible la difusión de los resultados de una CV (74% Chile, 81% Uganda) y se considera que debe incluirse en los libros de texto escolares, o en la universidad (entre un 20 y 80% de apoyo, según se trate de respuestas espontáneas o sugeridas), en otros se entiende que debe permanecer oculta temporalmente para evitar exacerbar los conflictos (26% de Bosnios creen que, de hacerse una CV, deberían guardarse los resultados al menos 20 años, 51% de Colombianos creen que sería mejor no informar públicamente de los resultados de una hipotética CV).

Saber la verdad tiene que ver con la posibilidad de poder hablar libremente acerca de lo sucedido, lo que no es posible en sociedades polarizadas o fracturadas como consecuencia de la violencia. Entre el 50% y el 75% en Bosnia (conflicto de los Balcanes), España (Guerra Civil Española) o Chile (Dictadura militar) reconocen no poder, no querer, o no soler, hablar de modo abierto de lo ocurrido durante la época de violencia política.

Los estudios muestran, además, de manera reveladora, la existencia de visiones sesgadas de la realidad que parecen cumplir al menos tres funciones: (a) resultan autoexculpatorias y minimizan la responsabilidad personal o grupal en los hechos (b) favorecen la idea de que el grupo externo es el agresor y la encarnación del mal y el propio la víctima que solo perpetra actos de violencia en defensa propia u obligado por las circunstancias, (c) tienden a olvidar selectivamente los hechos de violencia perpetrados desde el propio grupo en detrimento de los del grupo externo. Solo por destacar algunos datos, en el *Perceptions of Truth in Serbia Survey* (2001) solo un 60% de croatas, 70% de bosnios y entre un 50 y 90% de serbios, según zonas, reconocen que su grupo étnico ha perpetrado crímenes de guerra. Cinco años después, con datos del *Belgrad Center for Human Rights* (2006), un 52% de serbios afirman no conocer ningún crimen de guerra cometido por sus tropas, solo el 43% de serbios consideran que la matanza de musulmanes en Srebrenica es un crimen de guerra, y un 50% se pregunta si en realidad esta se produjo (pese a las exhumaciones realizadas). En contraste, según este estudio, el 70% consideraban como crímenes de guerra las muertes de serbios en Kosovo o Croacia. En Chile (2004) solo el 61% de entrevistados creyó los resultados del *Informe Rettig*, el 25% no lo creyó y 21% no sabe. En Sudáfrica el 44% de la población, tanto blanca como negra, consideraba en 1997 que el apartheid fue una buena idea mal aplicada (Theissen, 1997). Todos estos datos apuntan, además, a que asimilar la verdad es un proceso, y no solo un momento puntual para hacer una CV, por relevante que esta sea. Requiere múltiples y prolongados esfuerzos desde todos los sectores.

Justicia

El primer modo de aproximarse a la idea de justicia es preguntar de modo abierto qué debería hacerse con los perpetradores de violaciones graves a los derechos humanos. Las respuestas dependen mucho del contexto político y de seguridad y, probablemente, de (a) hasta qué punto la población ve viable que se lleven a cabo procesos judiciales; (b) la confianza que tengan en la imparcialidad del sistema judicial; (c) la percepción de que este proceso pueda conllevar riesgos de reagudización del conflicto; (d) la percepción de riesgos para la propia seguridad personal como hipotética víctima denunciante. Los datos muestran cómo, a pesar de todo esto, entre un 48% y un 75% de la población en lugares tan diversos como Bosnia, Chile, Sudáfrica, Ghana o Uganda muestra su apoyo a enjuiciar a los perpetradores.

Uno de los puntos de fricción habituales son las leyes de amnistía y punto final que, bajo criterios de pragmática política, proponen no juzgar los crímenes de guerra o crímenes contra la humanidad y establecer una *tabula rasa* legal. Las encuestas sociológicas muestran que, por lo general, la población se muestra abiertamente contraria a estas medidas, sean víctimas directas o no. Solo entre un 5% (Bosnia, Colombia[4]) y un 30% (Afganistán) de la población según países y encuestas aceptarían leyes de amnistía como parte del proceso de reconciliación. El porcentaje aumenta cuando se aplica el concepto que inauguró la Comisión de Verdad y Reconciliación de Sudáfrica de Perdón a cambio de Verdad. La aceptación pasa entonces a estar entre el 20% de Irlanda, el 39% de Afganistán y el 65% de Uganda. Es interesante que en la propia Sudáfrica se marque claramente la diferencia entre amnistía como término jurídico, y perdón como término moral, y que la aceptación del concepto Perdón por Verdad haya ido perdiendo apoyo con el paso del tiempo hasta ser, en el sondeo realizado en el año 2000, tres años después de finalizada la CVR, rechazado por la mayoría de la población sudafricana (Gibson 2000).

Los estudios muestran las dificultades que se producen en aquellos contextos en que existe, o ha existido, violencia generalizada y gran parte de la población ha podido ser a la vez víctimas y verdugos (36% de colombianos aceptarían que se juzgara solo

[4] En Colombia se observa cómo paradójicamente, mientras la población rechaza de manera abrumadora en las encuestas la idea de amnistía como concepto, respaldó por vía electoral las políticas de *reinserción* de paramilitares del ex presidente Uribe, lo que invita a reflexionar sobre el modo en que la población realiza finalmente la valoración de las conductas políticas en contextos de gran polarización social

a los líderes, el 55% de personas en Afganistán solo a líderes y «graves perpetradores» y el 59% en Sierra Leona «solo a los que tienen mayor responsabilidad»).

Durante los últimos años el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas ha establecido la creación de tribunales internacionales que permitieran juzgar a criminales de guerra [Ex-Yugoslavia (1993) a petición de los Estados Unidos y la Unión Europea. Ruanda (1994) a petición del gobierno ruandés)]. Los datos sugieren que este tipo de tribunales no han sido bien conocidos o no han encontrado el apoyo esperado en la población. Por un lado en general parece haber un importante desconocimiento entre la población de los propios países sobre su existencia o fines, lo que diluiría su esperado efecto *reparador.* Por otro aparecen, con frecuencia, críticas. Las razones (justificadas o no) son múltiples: (a) respecto al origen (percepción de que en realidad obedecen a otros intereses ocultos que no son la verdad o la justicia, percepción de injerencia externa o convencimiento de que el propio país puede resolverse sus problemas); (b) la metodología (acusaciones de escasa sensibilidad cultural y de adscripción a procedimientos y lógicas occidentales); (c) respecto a los resultados (percepción de sesgos políticos y falta de imparcialidad, condenas excesivamente complacientes o excesivamente duras, incapacidad para lograr que se presenten los acusados de mayor peso u otros). No deja de ser preocupante esta tendencia en un momento en que la internacionalización de la justicia podría estar abriendo perspectivas muy esperanzadoras para los derechos humanos en el mundo y reabre el debate de si deben existir tribunales *ad-hoc* para determinados conflictos o la Corte Penal Internacional más protegida de los intereses políticos y estratégicos de un conflicto o un país determinado.

Basoglu et al (2005)[5] se preguntaban si había soporte empírico para la idea de que la impunidad tiene efectos negativos sobre el afrontamiento psicológico de las víctimas. En un estudio en población general con 1358 supervivientes de guerra no combatientes de cuatro puntos diferentes de la ex-Yugoslavia, observaban, utilizando modelos de regresión múltiple, que mientras el miedo y haber tenido la sensación de perder el control sobre la propia vida predecían las puntuaciones de depresión y estrés postraumático, la percepción de ausencia de justicia e impunidad no, y las emociones asociadas a esa percepción, solo débilmente. Los autores concluyen que en contextos post-bélicos, cuando existen numerosas necesidades en la población, la justicia puede no ser una prioridad. Sin negar la validez de algunos aspectos de esta argumentación, los autores ignoran en su análisis otros elementos relevantes de los que apuntábamos en la sección anterior: los relacionados con que el sistema judicial sea visto como viable, asequible y generador de confianza. Es decir, que las demandas de justicia de las víctimas sean vistas por ellas mismas como realistas. Así el 89% de la población en

[5] BASOGLU, M., LIVANOU, M., CRNOBARIC., C, FRANCISKOVIC., T., SULJIC, E., DURIC, D. y VRANESIC, M. (2005): *Psychiatric and Cognitive Effects of War in Former Yugoslavia*. Association of Lack of Redress for Trauma and Post-traumatic Stress Reactions. JAMA. 294:580-590.

Perú, el 72% en Guatemala, el 70% en Ruanda, el 57% en Afganistán y el 47% en Timor Oriental no confían en la viabilidad del sistema judicial ni se sienten protegidos por la justicia. A ello hay que añadir que el miedo siga siendo una realidad diaria en aquellos lugares donde la impunidad conlleva el mantenimiento del poder de los perpetradores.

Por otro lado, dependiendo del estudio, entre el 50 y 70% de la población apoya la justicia para los perpetradores. Sin embargo los estudios revisados muestran también como cuando se pregunta por demandas de justicia como prioridad entre el conjunto de necesidades post-conflicto de la persona (seguridad, necesidades básicas, vivienda, empleo, libertad política) el apoyo es entonces bajo.

Reparación

No siempre se ha preguntado por medidas de reparación. Sorprendentemente, por ejemplo, ningún estudio post-conflicto en los Balcanes ha indagado sobre ello. Allí donde sí se preguntó, la población está unánimemente de acuerdo en que debe dignificarse y repararse a las víctimas: Irlanda del Norte, 88%; Colombia 89.4%; Sudáfrica 68%; Ruanda, 86%. En países desarrollados, como Irlanda, la reparación se asocia con mayor frecuencia al reconocimiento y a elementos económicos. En contextos de pobreza, como las zonas rurales de Colombia, Perú o en Afganistán, la reparación se encuentra en la relación con la seguridad, el derecho a la vivienda, educación, empleo o salud.

Poniendo el foco en medidas de carácter moral y simbólico el apoyo es variable. Mientras en general se apoyan masivamente las medidas de solicitud pública de perdón por parte de los perpetradores o las autoridades (Irlanda 67%; Chile 84%; Sudáfrica 86%; Ruanda 89%), la creación de días o actos conmemorativos es apoyado por el 19% de irlandeses. En las comunidades andinas de Perú el 7.3% de entrevistados consideran los memoriales una «prioridad», y el 7% los actos conmemorativos para las víctimas. Sin embargo, estos datos han de analizarse con reserva puesto que corresponden a preguntas sobre «prioridades de acción» en contextos de población en pobreza extrema.

Reconciliación

Las sociedades post-conflicto están, como decíamos, divididas por la polarización generada en la lógica social del conflicto. Algunos estudios muestran el escepticismo respecto a que esto pueda superarse a corto plazo. Solo el 13% de chilenos creía, ca-

torce años después del fin de la dictadura, y en mirada retrospectiva, que se hubiese logrado la «reconciliación», mientras que el 89% de la población de Ghana cree que es necesario algún tipo de proceso de «reconciliación nacional». El contraste de estos datos muestra como en medio de un conflicto hay un deseo mayoritario de reconstruir la cotidianeidad, que es evaluado retrospectivamente con escepticismo cuando esta no ha conllevado cambios sociales y la polarización se ha mantenido en función de diferentes variables y expectativas.

La percepción de que la reconciliación es posible parece depender, como atestigua el estudio de Biko y cols (2000) en Bosnia, de elementos disposicionales personales (actitud poco autoritaria, visión no etnocéntrica ni estereotipada del otro) y en menor medida de haber pasado por experiencias traumáticas, de haber logrado tener o mantener experiencias positivas con personas de otra etnia durante o después de la guerra, y pensar que es necesario que haya justicia y que todos los criminales de guerra sean juzgados, independientemente del bando al que pertenezcan. En Uganda, donde tres de cada cuatro personas entrevistadas cumplían criterios de Trastorno de Estrés Post-Traumático (TEPT), estos eran más proclives a identificar la violencia como modo de lograr la paz, y en Ruanda (2002) los entrevistados que cumplían criterios de TEPT expresaban mayor rechazo a la interdependencia con otros grupos étnicos. Parecería por tanto que la afectación psicológica (generalmente, aunque no necesariamente, asociada a mayor nivel de experiencias traumáticas) conllevaría una visión más polarizada y mayores niveles de resentimiento y rabia.

Particularmente interesantes son los datos que muestran que la reconciliación como concepto se asocia sobre todo a la idea de disculpa o perdón (43.5% en Colombia, 57.6% en Ghana, 33% en Timor) más que con la paz, solución al conflicto o coexistencia pacífica. Atendiendo a las vías para lograrla, en Colombia la paz se considera que se producirá (Colombia, 2005) cuando se tomen medidas para aumentar el empleo y reducir la pobreza, combatir la corrupción y dar oportunidades a los jóvenes, y en menor medida a través de soluciones de tipo militar o de negociación política, es decir a través de enfrentar las causas que generaron el conflicto más que las consecuencias. En otro sondeo realizado en el mismo país (Colombia 2005b) se considera que la solución tanto con la guerrilla como con los paramilitares es negociar (60.4%), muy por encima de soluciones militares (31.3%), y parece haber un apoyo superior al 80% a políticas de desmovilización y reinserción en ambos casos[6].

CONCLUSIONES

[6] Estas políticas de *reconciliación* solo se llevan a cabo con las fuerzas paramilitares, mientras que existiría un bloqueo y criminalización de la guerrilla.

Se han presentado datos de un total de 40 estudios sociológicos en población general referidos a elementos de clima social y afrontamiento colectivo de épocas de violencia política en 20 países, con estudios con tamaños muestrales de entre 400 y 20.000 personas. En todos ellos se han empleado muestreos aleatorios estratificados tomando al conjunto de la población como unidad inicial de análisis. Los estudios han sido elaborados desde marcos conceptuales diversos, en momentos históricos diversos: desde contextos con violencia activa (Afganistán, Colombia) hasta sociedades post-conflicto reciente (Sierra Leona, Irlanda) o en donde ya han pasado una (Balcanes) o varias décadas (España) del conflicto, y a través de agencias con objetivos e intereses diferentes. Pese a ello se observa una consistencia sorprendente de datos.

De manera consistente alrededor del 60% de las personas entrevistadas, independientemente de países y contextos, son partidarias de saber la *verdad* sobre los hechos de violencia. Una excepción parece encontrarse en Ruanda, en donde la violencia fue generalizada y no se ha logrado establecer, en los diez años transcurridos, mecanismos de justicia aceptables y adecuados para la mayoría de la población. Por eso las Comisiones de la Verdad tienen un respaldo sociológico masivo que oscila entre el 52 y el 81% de los entrevistados según estudios. La mayoría sociológica no sostiene, en ningún caso, la idea de que una Comisión de la Verdad conlleve riesgos de nuevos enfrentamientos o involución. La Verdad es vista como un paso necesario para poder enfrentar mejor el futuro, y en la mayoría de estudios gran parte de la población cree que esta debe difundirse (entre 25 y 50%), incluirse en libros de texto escolares o en el currículo universitario (entre un 20 y 80% de apoyo, según se trate de respuestas espontáneas o sugeridas), si bien en algunos contextos muy polarizados, como Colombia, podría haber una parte importante de hasta el 50% de la población que aceptaría el hecho de guardar la verdad durante algunos años para evitar un recrudecimiento del conflicto.

Los estudios muestran como los conflictos conllevan con frecuencia la creación de verdades *del conflicto*, con lecturas cambiantes de la realidad en función del clima social y las respuestas individuales y grupales a los dilemas que el conflicto plantea. Aparecen visiones sesgadas de la realidad, algunas de ellas abiertamente negadoras de la responsabilidad del propio grupo, considerando como hechos aislados las conductas del grupo o atribuyendo diferente intencionalidad cuando los hechos son perpetrados por el grupo propio o por el adversario.

De manera consistente los estudios muestran, así mismo, que entre un 50% y un 75% de la población en los diferentes países apoya llevar a juicio a los perpetradores, se opone a las leyes de amnistía, con apoyos de entre el 5% y el 30% de la población entrevistada que aumenta al 20%-65% cuando se hacen propuestas de «Perdón por Verdad» en la línea inaugurada a finales de los años noventa del siglo pasado por la Comisión de la Verdad de Sudáfrica. En contextos donde sectores importantes de la población se han visto implicados en hechos de violencia, hay también una aceptación parcial de entre el 36% y el 65% de entrevistados que opinan que solo se debe juzgar

a los líderes o perpetradores de graves violaciones a los Derechos Humanos.

Esta opción por la Justicia resulta evidente cuando se pregunta directamente a los entrevistados por ella. Cuando se incluye dentro de una pregunta general sobre cuáles son las prioridades para la población, aparece de manera consistente que en contextos socialmente deprivados la justicia no es una prioridad frente a la seguridad o las necesidades básicas de vivienda, empleo o alimentación.

Los Tribunales Internacionales *ad-hoc* se han mostrado como entidades poco conocidas por parte de las poblaciones afectadas y con menos apoyo del esperado. El hecho de ser visto como una injerencia externa, o como entidades poco sensibles a la realidad del país no es incompatible con que exista una baja credibilidad del sistema judicial local. Pero incluso así parece ser que la mayoría de la población en los diferentes estudios preferiría que los perpetradores fuesen juzgados por tribunales nacionales —aunque sean dudosos— que por estos tribunales internacionales.

Entre el 60% y el 80% de personas encuestadas, según estudios, apoyan la idea de que debe dignificarse y repararse a las víctimas. En general priman las ideas relacionadas con formas de reparación económica o de apoyo a las necesidades básicas sobre otras consideraciones de carácter más simbólico (como la construcción de memoriales y monumentos o los actos conmemorativos), si bien hay un apoyo masivo, superior al 80%, a la idea de que los perpetradores o el Estado, allí donde esté implicado, deben pedir perdón a las víctimas.

En general los estudios muestran como la reconciliación es vista como un proceso a largo término que requiere de acciones concretas que la promuevan. Aparecen signos de que la polarización (Chile) o los sentimientos de rencor (Balcanes) se mantienen pese al paso de los años y que se requiere de una conjunción de elementos que combinen, además de los elementos de verdad y justicia, elementos disposicionales personales, el haber tenido experiencias positivas con personas del otro grupo durante o después del conflicto y, ante todo, atender a las causas estructurales de la violencia política.

TABLA 1. ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
Balcanes	
Circunstancias sociopolíticas. 1992-1995 / 1998-1999. Conflicto con crímenes de guerra a gran escala. En Bosnia, estimado de 200.000 muertos, 2.2 millones de desplazados (1.3 desplazados internos; 0.9 al exterior), 30.000 desaparecidos. Violaciones masivas de derechos humanos, en especial limpieza étnica y uso de la violación como arma de guerra. Tras varios intentos secesionistas, en 1998-1999 Kosovo es ocupado por paramilitares y tropas serbias. Masacres, torturas y ejecuciones extrajudiciales masivas de población albanesa (mayoritaria). 50.000 desplazados. Asesinatos en grupo a manos de paramilitares en Kosovo. Bombardeos de población civil en Serbia. Se ha producido el retorno de desplazados externos y parte de internos sin grandes conflictos. Separación étnica *de facto*.	
Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación — Bosnia. ***Verdad***. No se logró acuerdo parlamentario para creación de una Comisión de la Verdad, exceptuando la *Comision Srebrenica* (2004). ONGs independientes tienen decenas de miles de testimonios y antiguas cárceles y lugares de masacre localizados. Numerosas exhumaciones realizadas por la ONG (Internacional Comission of Missing Persons) sustituido en el 2005 por el Missing Persons Institute (gubernamental). ***Justicia***. Se estableció el Tribunal Internacional para los Crímenes de la Antigua Yugoslavia en 1993 en La Haya.. Valoración pobre (gran lentitud, sentencias polémicas, principales responsables políticos impunes y en busca). Se prevé dure al menos hasta 2010. En 2005 el Estado abre una Corte para Crímenes de Guerra. El 90%; de demandas de justicia se han visto en tribunales locales (que tienen otorgada jurisdicción sobre el tema). Reparación. No ha habido planes de reparación. ***Reformas Institucionales.*** Numerosas a todos los niveles (juzgados, policía…), bajo tutela internacional tras los acuerdos de Dayton. Pese a ello, por ejemplo la Comisión Srebrenica (2005) señala que existen aún cerca de 1000 personas acusadas de crímenes de guerra trabajando como funcionarios en instituciones de gobierno. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación — Kosovo.** ***Verdad.*** Exhumación de fosas comunes.. Programas de reparación comunitaria con fondos internacionales. ***Justicia.*** Creación de un Tribunal Internacional para los Crímenes de la Ex-Yugoslavia en La Haya. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación — Serbia.** ***Verdad:*** Informes internacionales y algunas ONG locales tienen reportes. ***Justicia***: Tribunal de la Haya. Se estableció un tribunal en la Corte Suprema (2004) y se dio jurisdicción a tribunales locales. ***Reparación***: -, ***Reformas Institucionales***: Numerosas a todos los niveles por presión internacionales.	
Bosnia (2000) N = 1624 Multicenter study. Universities of Zagreb, Sarajevo, Novi Sad (Serbia) and Human Rights Center — University of California. Muestreo aleatorio estratificado por nacionalidades, etnia, sexo, edad.	**Verdad** **Responsabilidad.** Aceptación de la existencia de crímenes de guerra cometidos por miembros de la propia etnia: Croatas (Vukovar 68.2%; Mostar 54.7%;); Bosniacos (Mostar 75.9%; Prijedor 69.1%;); Serbios (Prijedor 52.5%; Vukovar 98.5%). **Reconciliación** En un análisis multivariante respecto a los factores que predicen la disposición hacia la reconciliación (entendida como la capacidad de pedir perdón, perdonar y trabajar y vivir conjuntamente) se observan 3 factores con peso específico: 22. ***Actitud psicológica*** (*Open-Minded)*, suma de tener una visión no etnocéntrica y escasos estereotipos del enemigo, y escasa tendencia al autoritarismo (Beta: 0.511) 23. ***Experiencias positivas – Justicia***, suma de mantener amigos de otra etnia, haber tenido experiencias positivas con personas de otra etnia durante o después de la guerra, pensar que dentro de la propia etnia existen criminales de guerra; pensar que es importante que todos los criminales de guerra sean juzgados y condenados pertenezcan a la etnia que pertenezcan; apoyar al tribunal internacional de crímenes de guerra (Beta 0.365) 24. ***Tener experiencias traumáticas*** durante la guerra, o tener experiencias de discriminación como consecuencia del grupo étnico de pertenencia (Beta — 0.143)
Bosnia Herzegovina — Rep. Srpska, Croacia,	**¿Confía usted en el Tribunal Internacional de Crímenes de la Ex-Yugoslavia?**

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
Kosovo, Montenegro, Serbia (2002) N (total)=20.000 International IDEA and SEEDS Network	**SÍ:** Kosovo (83%); Federación Bosnia (51%); Montenegro (24%); Croacia (21%); Serbia (6%;)
Bosnia Herzegovina (2005). United Nations Development Fund. 1500 personas Muestreo aleatorizado estratificado por entidad (Federación Musulmana-Croata y Republica Srpska [serbia]) Estudio hecho diez años después de los acuerdos de Dayton	**Verdad** **¿Es posible hablar sobre lo que pasó?** De modo abierto 23.9%; Solo con amigos cercanos 18.6%; [No hay diferencias en las respuestas de musulmanes, croatas o serbios] **Debe establecerse una Comisión de la Verdad.** Sí 55.7%; [No hay diferencias en las respuestas de musulmanes, croatas o serbios] **¿Qué hacer con la Verdad?** Que conste en los libros de historia 32.4%; Guardarla durante al menos 20 años para evitar que reaparezca el odio y las venganzas 26.6%. **Justicia** **¿Qué hacer con quienes hicieron daño injustificable a otros durante la guerra?** Deben rendir cuentas sin excepciones 64.9%; Solo deben rendir cuentas los que cometieron crímenes de guerra 19.4%; Solo los que cometieron crímenes de guerra y debe haber una amnistía para el resto 5.1%; Debe haber una amnistía general 3.3%; [No hay diferencias en las respuestas de musulmanes, croatas o serbios] **Opinión sobre el TICY.** Buen trabajo que justifica su existencia 23.3%; Mal trabajo, pero era necesaria su existencia 36.8%; [en musulmanes la disconformidad es alrededor del doble que entre católicos y serbios] **Corte para crímenes de guerra.** Acelerará el proceso 23.5%; Permitirá juzgar a todos los impunes hasta ahora 6.8%; No va a contribuir a establecer responsabilidades 33.2%; [No hay diferencias en las respuestas de musulmanes, croatas o serbios] **Reconciliación** **¿Cree que en la actualidad hay tolerancia entre los grupos étnicos?** Aceptable / Buena. No hay que hacer nada 71.4%; No quedan personas de otra etnia en mi zona 13.3%; [Menor percepción de tolerancia entre católicos (60.9%;)].
Perceptions of Truth in Serbia Survey (2001) Stratedzik Marketing N=2000	**Verdad** **52%;** no conocen ningún crimen de Guerra realizado por el ejército serbio **91.5%;** han oído de la existencia de francotiradores serbios disparando a civiles indefensos en Sarajevo, pero solo el 54.7%; lo creen **85.5%;** estarían dispuestos a oír testimonios de víctimas Bosnias o Croatas, pero no creen que eso cambiara su opinión sobre la guerra. En un estudio posterior (2001) de la misma empresa para TV y Radio B92 la mayoría de la población consideraba simultáneamente que Serbia estaban los principales culpables y las principales víctimas de la guerra
Serbia (2006) Belgrad Center for Human Rights 20-25 diciembre 2006	**Expresan confianza en instituciones.** Iglesia 57%; Presidente 25%; Gobierno 17%. Ejército 17%; Policía 16%; Sistema judicial 15%. **Problemas más importantes del país.** Desempleo 60%; Bajo nivel de vida 38%; Corrupción 21%; Kosovo 21%; Economía 15%; Delincuencia 14%; Cooperación con el Tribunal de la Haya 8%. **Verdad**

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
N= 1000 (+18) Muestra representativa estratificada. Entrevista individual 45	**¿Considera usted los siguientes hechos un crimen de guerra?** ***Serbios como víctimas*** - Muertes de serbios en Kosovo 70%. - Muerte de serbios en Slavonija a manos del ejército croata 70%. - Civiles serbios torturados y asesinados en Osjek 68%. ***-Serbios como perpetradores*** - Matanza de musulmanes en Srebrenica 43%. - Muerte de civiles por francotiradores en Sarajevo 41%. - Fosas comunes de civiles kosovares 34%. - Cerco de Sarajevo por 3 años 18%. - Bombardeo de Dubrovnik 15%. - Bombardeo de Mostar 9%. **¿Cuáles de los siguientes hechos duda si son mentira y en realidad nunca ocurrieron?** - Muertes de Serbios en Kosovo 25%. - Civiles serbios torturados y asesinados en Osjek 33%. - Matanza de musulmanes en Srebrenica 50%. - Muerte de civiles por francotiradores en Sarajevo 40%. - Fosas comunes de civiles kosovares 62%. - Cerco de Sarajevo por 3 años 52%. **Justicia** **¿Hasta qué punto cree usted que conoce la misión y el funcionamiento del Tribunal Internacional de la Haya?** Considerablemente / Mucho 43%; Nada / Muy Poco / Poco 57%. **¿Se debería colaborar con el Tribunal de la Haya?** Sí, para lograr justicia 15%; Sí, para reintegrar Serbia al resto del mundo 29%; Lo imprescindible para evitar las sanciones 41%; No, sea cual sea el precio 14%. **¿Cree que la Corte Internacional trata de modo justo a los ciudadanos serbios y los condena solo en base a pruebas?** No 63%; Tengo dudas 17%; Sí 7%. **¿Cree que es importante que se sepa la verdad de lo que ocurrió y se asuman las responsabilidades para el futuro del país?** No es importante, mejor olvidar. (Serbia tiene otros problemas, como la situación económica; No cambiará el futuro; Siempre habrá diferentes opiniones) 23%; Es importante para limpiar el nombre de Serbia ante las futuras generaciones 35%; Es importante para el futuro de las próximas generaciones y la reintegración de Serbia en la comunidad internacional 29%. ¿**Qué pasaría si los tribunales encontraran que los Serbios han sido culpables de crímenes de guerra?** La gente lo negaría 9%. La gente aceptaría parcialmente esa culpabilidad. 42%; Se reconocería la culpabilidad. 26%.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Sí hubiera sido testigo de un crimen de guerra, ¿estaría dispuesto a ir a La Haya a testificar? No 52%; Sí 29%. **¿Cree que realizar los juicios en Serbia ayudará a la reconciliación?** Sí 35%; No 34%; No sabe 31%;
Kosovo (1999) N=1358 Albanokosovares. Muestro aleatorio estratificado	89%; de hombres y 90%; de mujeres referían "intensos sentimientos de odio" hacia los serbios. 51%; de hombres y 43%; de mujeres sentimientos intensos de venganza 44%; de hombres y 33%; de mujeres afirmaban que serían capaces de actuar en función de esos sentimientos.
Antiguos países del Este ***Verdad.*** Acceso (limitado en algunos países) a archivos policiales o de servicios secretos. ***Justicia.***. Tras la caída del bloque soviético la depuración de responsabilidades y privación de cargos públicos ha sido la principal medida de justicia y reparación. En la República Checa más de 400.000 necesitaron certificados de no haber colaborado con el régimen comunista, en Polonia más de 21.000 funcionarios fueron depurados. En Hungría solo alrededor de 600. ***Reparación.*** Iniciativas particulares de rehabilitación de opositores.	
Polonia, Hungría, Republica Checa (2005) (n=1005, 1003, 1049)	El estudio analiza la **demanda de Justicia Transicional** en los tres países. - **Existe escaso apoyo en todos los países a iniciativas de Justicia Transicional**. La principal variable predictora es el miedo a ser injustamente "purgado" (falsos positivos) o que falsos testimonios exculpen a los auténticos culpables (falsos negativos) ante la destrucción de gran parte de los archivos policiales ocurrida en los tres países. Estas dos variables son mucho mejor predictoras que variables sociodemográficas y variables derivadas de la posición ideológica (considerarse liberal y anticomunistas versus post-comunistas). Solo se observarían viables métodos de justicia transicional basados en las confesiones de agentes del Estado, y estos se consideran poco probables o falsos.
España **Circunstancias sociopolíticas.** Guerra Civil (1936-39) a la que siguen 40 años de dictadura militar. Se calcula, entre otras víctimas, la existencia de alrededor de 200.000 personas desaparecidas o ejecutadas extrajudicialmente, alrededor de 10.000 niños secuestrados o deportados y 80.000 presos políticos o "esclavos" del régimen. A partir de 1975 se produce una transición a una democracia parlamentaria que incluye un pacto de amnistía política. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** ***Verdad*****:** Ninguna, ***Justicia:*** Reconocimiento de Juicios Militares Sumarísimos como "ilegítimos" (no como" ilegales"), ***Reparación***: Promulgación en el año 2007 de una Ley de Memoria Histórica que provee reparación económica y moral para algunos grupos de víctimas, eliminación de símbolos fascistas de lugares públicos. Condena del régimen militar.	

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
España (2006) Instituto Opina para el diario El País N= 800 entrevistas telefónicas asistidas por ordenador	**¿Sabe qué pasó el 18 de julio de 1936?** Sí 74.4%; No 23.1%. **¿Esa fecha le produce un sentimiento positivo o negativo?** Positivo 4.4%; Negativo 61%. Ninguno 15.9%; No sabe 18.8%. **¿Se habla en su familia del 18 de julio o la Guerra Civil?** Sí, 48.8%; No 50.1%. **¿Tiene en su familia alguna víctima de la Guerra Civil Española?** Sí 43.3%. **El gobierno prepara una Ley de Memoria Histórica. ¿La cree conveniente?** Sí 54.9%; No 27.3%; No sabe 17.9%. **¿Es partidario de que se investigue todo lo relativo a la Guerra Civil, se descubran las fosas comunes y se rehabilite a todos los afectados?** Sí 64.5%; No 25.6%. **¿Esta de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente afirmación? "Lo mejor que se puede hacer sobre el 18 de julio de 1936 y la Guerra Civil es no hablar ni investigar nada".** En desacuerdo 63.8%. De acuerdo 28.3%. [En todas las respuestas se observaban diferencias muy significativas entre votantes del Partido Popular (derecha) y el Partido Socialista (centro-izquierda)]
Irlanda del Norte **Circunstancias sociopolíticas. 1964 — 1998.** Conflicto entre norirlandeses católicos partidarios de la anexión a la república de Irlanda y *Loyalistas* protestantes partidarios de mantener la unión con el reino Unido. Sobre una población de aprox. 1.600.000 habitantes se estiman, según diversas fuentes, entre 3500 y 4000 muertes violentas, la mayoría de jóvenes católicos a manos de paramilitares protestantes. En las ciudades de mayor conflicto, una de cada tres personas tiene una víctima directa o indirecta. En otras zonas una de cada cuarenta. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación. Verdad.** Se han publicado diversos informes independientes y de comisiones parlamentarias, pero se ha rechazado una Comisión de la Verdad. **Justicia.** Se han juzgado perpetradores por vía ordinaria, con acusaciones reiteradas de permisividad a los perpetrados por fuerzas británicas. **Reparación.** Ayudas a organizaciones de víctimas, programas de atención psicológica, memoriales y monumentos. Disculpas públicas parciales por parte de autoridades y ex combatientes de ambos bandos.	
Irlanda Norte (2004) N = 1800 adultos. School of Sociology Social Policy and Social Work. University of Ulster. Entrevista domiciliaria. Muestreo aleatorio estratificado por edad, lugar de residencia	**Verdad** .¿Ha escuchado hablar de Comisiones de la Verdad en otros países? Sí. 25%; (97%; citan Sudáfrica; 3%; otros países, la mayoría de ellos erróneos). ¿Sería importante que Irlanda tuviera una Comisión de la Verdad? Muy importante / Bastante importante 52%; Indiferente 18%; Poco o Nada importante 28%. ¿Ayudaría a mejorar el ambiente? Sí 43%; No sabe 14%; No 51%. ¿Se lograría saber la verdad de los hechos? Sí 85%. ¿Sería un arranque nuevo a la política irlandesa? Sí

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	30%; No sabe 18%; No 49%. ¿Hay otras prioridades económicas? De acuerdo 81%; Desacuerdo 11%. ¿Ayudaría a que Irlanda estuviera menos dividida? Sí 23%; No sabe 20%; No 51%. • Sí hubiera una Comisión de la Verdad, ¿Cuál debería ser su función principal? - saber la verdad 28%; hacer una línea y dejar atrás el pasado 17%; ayudar a la reconciliación de las comunidades 14%; ayudar a "sanar" (*healing*) y cerrar 14%; castigar a los culpables 9%; compensar a las víctimas 3%; permitir a la víctimas contar su sufrimiento 1%. • **Credibilidad** para llevarla adelante: Gobierno Británico 9%; Parlamento Nor-irlandés 11%; Gobierno Irlanda 3%; Las propias víctimas 3%; Jueces 5%; Iglesias 12%; "Gente de la calle" 25%; Un "organismo internacional" (como NNUU): 48%. • **Estructura** ¿Cree que las audiencias deberían ser públicas? Sí 82%; ¿Debería ser como una corte y la gente estar obligada a declarar? Sí 77%; ¿Deberían los miembros ser independientes de todas las opciones políticas implicadas? Sí 86%. ¿Cree que se lograría que: los perpetradores pidieran perdón? Sí 30%; ¿Se purgaran las instituciones corruptas? Sí 37%; ¿Condenas criminales de los perpetradores? Sí 38%; ¿Exigir responsabilidades al Estado? Sí 29%; ¿Aliviar a las víctimas? Sí 41%; ¿Promover la paz y la reconciliación? Sí 62%; ¿Que los culpables quedaran libres? Sí 38%; ¿Haría más daño que bien? Sí 45%; ¿Quitaría credibilidad a las instituciones actuales? Sí 23%; ¿Crearía más tensión? Sí 45%; ¿Empezaría la pelea otra vez? Sí, 41%; Sería un despilfarro de dinero Sí 52%. **Justicia / Amnistía.** ¿Debería amnistiarse a todos los que den su testimonio a la comisión de la verdad? Sí 19%; Indiferente 15%; No 61%. **Reparación** / Reconciliación ¿Son importantes las disculpas públicas de los principales responsables? Sí 61%; Más investigaciones forenses y policiales Sí 67%; Hacer un gran memorial a las víctimas Sí 67%; [¿Qué grupos no deberían incluirse en el memorial: Paramilitares 82%; Policías 19%; Soldados 19%;], Día conmemorativo Sí 19%; Apoyo a las víctimas 88%; Más medidas de reparación Sí 52%; Indiferente 24%; No 22%. Desarrollar iniciativas de reconciliación dentro de las

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	comunidades 86%;
Colombia **Circunstancias sociopolíticas.** Conflicto armado de más de 30 años de evolución entre la guerrilla, grupos paramilitares y ejército, con más de 30.000 muertos, dos millones de desplazados internos **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** Numerosas a lo largo de los años de conflicto. En el momento de realizar los estudios referenciados, las más relevantes a tener en cuenta: **Verdad.** Comisión de la Verdad instalada por el Presidente Uribe y contestada por los grupos de víctimas y de DDHH como marco previo a una amnistía para paramilitares. **Ley de Justicia y Paz (**Julio 2005), para desmovilización y resinserción de Grupos Armados Ilegales, impugnada por la Corte Constitucional como inconstitucional	
Colombia (2005) N = 2000 Muestreo aleatorio estratificado. INDEPAZ y Universidad de los Andes	**Percepción del conflicto** **. En Colombia hay**: Conflicto armado 84%; Guerra 65%; Violencia generalizada 65%; Amenaza terrorista 59%. **. Objetivos de la guerrilla / paramilitares:** Enriquecer a sus jefes y ellos mismos (30.5 / 28.3%); Atacar a la población civil (17.4% / 13.9%); Proteger / participar en narcotráfico (12.61 / 13.2%); Combatir al estado (10.7% / 14.11%); Apoderarse de bienes públicos (9.86% / 8.3%); Buscar un mejor país (2.2% / 1.5%); Ayudar a los pobres (1.6% / 1.5%;). **. Espacios de participación:** Juntas de acción comunal 22.9%; Apoyo de iniciativas respecto a DDHH 14.5%; Marchas y encuentros contra la violencia 14.1%; Movimientos de resistencia y no violencia 7.9%; Organizaciones a favor de los desplazados 7%. . **¿Medidas para lograr la paz?** Aumentar el empleo y reducir la pobreza, combatir a la corrupción y dar oportunidades a los jóvenes. En menor medida: solución militar, negociación política.
Colombia (2004,2005) N=1487 Muestreo probabilístico, estratificado, multietápico. Latin American Public Opinion Project (LAPOP) Financiado por USAID	**Percepción del conflicto / Solución** **¿Qué grupo/s fue/ron responsable/s de los hechos?** De las muertes: Guerrilla 65.8%; Paramilitares 30.7%. De los desplazamientos: Guerrilla, 65.8%; Paramilitares 45.5%. **Solución:** 1. Guerrilla: Negociar 60.4%; (2004) y 67%; (2005), Uso de la fuerza militar 31.3%; (2004) y 28.9%; (2005) Ambas, 8.3%; (2004) y 4%; (2005). 2. Paramilitares: Negociar 66.2%; (2004) y 74.6%; (2005), Uso de la fuerza militar 26.3%; (2004) y 21.7%; (2005), Ambas 7.4%; (2004) y 3.7%; (2005). **Reinserción:** 1. De la guerrilla: El 80.6%; (2004) y el 82.5%; (2005) están de acuerdo. 2. De los paramilitares: El 82.1%; (2004) y el 84.9%; (2005) están de acuerdo. **Perdón y reconciliación:**

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	1. Con la guerrilla: 68.1%; (2004) y 70.1%; (2005) lo cree posible. 2. Con los paramilitares: 67.8%; (2004) y 69.5%; (2005) lo cree posible.
Colombia (2006) N = 2000 (exclusivamente población urbana) Econometría consultores para Fundación Social, Consejería de Proyectos y Centro Internacional para la Justicia Transicional. Financiado por Fondo Noruego para los Refugiados. Encuesta celebrada en plena polémica sobre la Ley de Justicia y Paz. Solo analiza impacto y actitudes ante violaciones a DDHH por los denominados Grupos Armados Ilegales (Paramilitares / Guerrilla) excluyendo de la encuesta las acciones del propio Estado	**Verdad.** - ¿Conoce la verdad? Sí 59%. **- Interés por conocer la verdad.** Conocer quien lo agredió y las razones 50%; Conocer únicamente las razones 13%; Mejor no conocer nada 37%; [en víctimas aumenta al 55%; los que no desean conocer la verdad] **- ¿Por qué Sí?** [63%; del total]. Porque así podría entender y de pronto perdonar 72%; Porque es una manera de tener una paz personal 23%; Porque así podría tomar venganza 3%; Porque podría saber a quién odiar 2%. **¿Por qué No?** [37%; del total] No servirá de nada 48%; Porque le duele revivirlo 17%; Porque le da miedo que se venguen de usted 14%; Porque no quiere pensar en el pasado 11%; Porque no cree que le vayan a decir la verdad 10%. - **¿Debe informarse públicamente de la verdad?** Sí 49%; No 51%; [no hay diferencias entre población general y afectados] - **¿Considera que es importante en el país recordar lo sucedido?** Sí 57%; No 43%. [Para que no vuelva a pasar 93%; Para que se conozca la historia 86%; Para que se castigue a los culpables 86%; Para honrar a las víctimas 76%;]. **Justicia.** Juzgar a los miembros de los Grupos Armados Ilegales (Guerrilla / Paramilitares). 25. **¿Serviría para solucionar el conflicto?** Sí 51.3%; No 48.7%. 26. **¿Serviría para saber la verdad?** Sí 57.1%; No 43%. 27. **¿Serviría para alcanzar la reconciliación?** Sí 58.0%; No 42%. **-** Aumentar o mantener las penas 68.6%; Reducir 26.3%; Amnistiar 5.1%. - ¿Perdonar para permitir reconciliación (guerrilla / paramilitares)? En desacuerdo 52%; / 49%; Indiferente

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	10%; / 10%; De acuerdo 36%; / 39%. - Juzgar solo los líderes 36.6%; líderes y miembros rasos 63.3%. **Reparación.** 28. Reparar a las víctimas. Sí 89.4%. 29. Medidas (de 1 a 5): Educación (4.75), Fuentes de empleo (4.7), Atención médica y psicosocial (4.6), Brindar seguridad (4.5), Becas (4.4%); Mejoras (4.4), Créditos para vivienda (4.4), Tierras (4.2), Dinero (3.7), Ofreciendo disculpas (3.2), Monumentos (2.1) **Reconciliación.** Definiciones asociadas con perdón 22.5%; con paz 22%; con disculpas 19%; con diálogo 14.5%; con amistad 11%; con solución conflicto 5%; Con olvido 4%; con acuerdo 2%. ¿Tras acuerdos aceptaría que los agresores participaran en política? 31.8%; ¿Pudieran ser parte de las Fuerzas Armadas? 33.8%. ¿Confía en que el Estado hará todo lo posible para prevenir nuevos conflictos? 68.7%;
Perú **Circunstancias sociopolíticas.** Perú vivió veinte años de conflicto armado interno con gravísimas violaciones a derechos humanos por parte, por un lado, de la guerrilla maoísta Sendero Luminoso y en menor medida otros grupos insurgentes, y por otro el ejército. Según cifras de la Comisión de la Verdad, ambos perpetraron un estimado de alrededor de dos mil masacres, alrededor de 60.000 muertos o desaparecidos y 10.000 presos políticos. Destrucción de comunidades enteras, tortura sistemática individual y social y fragmentación social. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** – *Verdad.* Comisión de Verdad y Reparación. – *Justicia:* Condenas a los principales líderes senderistas y del MRTA. No condenas a cargos militares o públicos. - *Reparación.* Se emiten recomendaciones que se integran en un Plan Nacional de Reparaciones del que se ha cumplido, a los dos años, una mínima parte (algunos aspectos de reparación comunitaria a través de proyectos de desarrollo y elementos de reparación en salud). No reparación económica. – Plan Nacional de Exhumaciones con escaso cumplimiento y con acusaciones de uso político del mismo para destrucción de evidencias.	
Perú (2005) IDL Proyecto Seguimiento a las Recomendaciones de la CVR en Huancavelica N= 1982 personas. Huancavelica	**Reparación** - **Reparaciones que recuerda [respuesta múltiple]** Indemnización económica (18.4%); Exoneración de pagos en educación (13.9%); Beneficios en salud (13.9%); Atención psicológica (13.1%); Gratuidad de trámites (13.1%); Actos de reconocimiento público (7.3%); Lugares de la memoria (7.3%); Regularización jurídica de víctimas (5.7%;). Servicios Básicos Comunales (3.9%); Infraestructura Productiva (2.2%;)
Perú (2005) Instituto de Defensa Legal y Consorcio Justicia Viva	**Justicia** **Valoración global del poder judicial.** 89%; de la población no confía en él. **¿Cuáles son las tres principales razones?** La mala ac-

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
N= 1397 (Lima, Trujillo, Huamanga, Tarapoto) Encuesta realizada dos años después de la Comisión de la Verdad	tuación de los jueces en los casos que procesan resuelven (59%); La liberación de delincuentes peligrosos. (58%); Los escándalos (cuando sale a la luz que algunos casos se han resuelto solo porque hubo presión política. (38%); La falta de comunicación con la población. (32%). **¿De dónde procede la desaprobación?** Experiencias personales o contacto directo 52%. Noticias de prensa 48%. **Desconfianza en Organismos Públicos.** Poder ejecutivo (87%); Congreso de la República (90%); Operadores de Justicia: desconfianza en la Policía (50%;); Ministerio Público (46%;); la Corte Suprema (54%;); Consejo Ejecutivo del Poder Judicial (58 %;). **Independencia.** 53.5%; cree que los jueces hoy son "igual" y 23.6%; "menos" independientes bajo el actual gobierno del APRA que bajo el régimen de Fujimori en los noventa. **Corrupción**. De cada diez jueces, la mayoría cree que solo dos son honestos y el resto corruptos; la mayoría cree que los que tienen plata cuentan con mayores posibilidades de ganar un juicio en el Poder Judicial. La mayoría estarían dispuestos a pagar una coima si tuvieran dinero para hacerlo.
Guatemala **Circunstancias sociopolíticas.** Genocidio del pueblo maya a manos de diversos gobiernos militares. Siguiendo la doctrina de Seguridad Nacional, aplicación de políticas de tierra arrasada entre 1980 y 1986, con más de 200.000 muertos o desaparecidos, alrededor de 2000 masacres documentadas, uso sistemático de la tortura y la violación como arma de guerra. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** *Verdad.* Informe Guatemala Nunca Más (1999) y de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (2000). *Justicia.* Se han llevado con éxito algunas masacres a juicio (alrededor del 1%; del total exhumadas) y se ha avanzado con grandes dificultades en la judicialización de algunos casos simbólicos. *Reparaciones*. Programa Nacional de Resarcimiento (PNR) que contempla áreas económica, simbólica, cultural y colectiva, en proceso de desarrollo. Se ha indemnizado tanto a víctimarios (PAC) como víctimas.	
Santiago Atitlán Guatemala (2001) N = 500 Programa de DDHH y Reconciliación CAII/AID. Santiago Atitlán fue un municipio especialmente golpeado por la represión, y varias masacres. La comunidad logró en 1991 que se retirara el destacamento militar. La encuesta se realiza a los diez años de la	**Verdad** La mayoría quisiera saber más sobre la verdad del pasado y que el miedo ante tales intereses ha bajado considerablemente. **Reparación** **Desafíos:** La desmilitarización del país La democratización: la reforma judicial, el combate a la violencia y a las estructuras paralelas. Trabajar con la sociedad civil afectada, no afectada y espacios de diálogo con el Estado. Trabajar con las víctimas, incluyendo los ex PAC (distinguir niveles de responsabilidad)
retirada del destacamento	Intentar "cerrar las heridas" **Prioridad a corto plazo…** apoyo para los procesos judiciales **Prioridad a medio plazo…** exhumaciones, programas de salud mental para las víctimas, desarrollar el programa de resarcimiento, más investigaciones sobre la verdad y cambios en la seguridad pública. **Prioridad a largo plazo…** - trabajo histórico y educación cívica e histórica.
Guatemala (2006) N=2000 Encuesta de Victimización Vox Latina / Programa Alianza Joven, financiado por USAID. Muestreo aleatorizado en capital y 5 departamentos.	**Justicia** **Seguridad** 29.1%; de entrevistados se siente muy inseguro; 35 por ciento, algo inseguro **Confianza en la justicia.** 71.8 por ciento de los consultados sufrió algún hecho delincuencial y optó por desistir de trámites judiciales debido a desconfianza en el sector justicia. Más del 60%; no confía en la policía o cree que es parte de las bandas delincuenciales de su municipalidad.
Guatemala (1999,2000) Asoc Investigaciones y Estudios Soc. (ASÍES) N = 1670 Muestreo estratificado.	**Opinión de los Acuerdos de Paz:** 88%; (muestra 1999) y 86%; (muestra 2000) los considera buenos o muy buenos. 6%; (muestra 1999) y 7%; (muestra 2000) considera que no son buenos. 7%; (muestra 1999) y 8%; (muestra 2000) no sabe.
Chile **Circunstancias sociopolíticas.** Golpe de Estado militar en 1973. Dictadura militar hasta 1990 en que el dictador pierde en referéndum. Se estima en cifras oficiales conservadoras, alrededor de 5000 el número de personas detenidas-desaparecidas o ejecutadas extrajudicialmente, 35.000 presos políticos o torturados, un número similar de exonerados y alrededor de 200.000 exiliados políticos. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** *Verdad*. Informe de Comisión de la Verdad (Informe Rettig) reabierto en dos ocasiones para incluir nuevos casos. Informe sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech) reabierto en la actualidad para incluir nuevos casos. *Justicia.* Más de 600 juicios realizados o en curso contra agentes de la dictadura. Condenas a los principales responsables, exceptuando el dictador. *Reparación.* Amplio Plan de reparaciones tras el informe Rettig, con indemnizaciones económicas, beneficios en salud y educación, atención psicosocial y de salud mental y otros beneficios. Plan de reparaciones simbólico tras el informe Valech, creando amplia polémica. Monumentos y memoriales (la mayoría por iniciativa de los propios familiares) y centros de detención y tortura convertidos en parques de memoria o museos.	
Chile (1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007) Fundación CERC N = 1200. Encuesta telefónica en todo el país.	**Septiembre 1997. ¿Considera que el general Pinochet fue un dictador?** Sí 67%; No 23%. **Diciembre 1998. ¿Cree que hubo violaciones sistemáticas a los derechos humanos en los tiempos de Pinochet?** Sí 61%; No 24%. **Marzo 1999. Detención de Pinochet en Londres.** 31%; debe permanecer en Londres, 41%; regresar y ser

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
Barómetro Trimestral sobre Estado Político de Chile	juzgado en Chile, 17%; regresar y no ser juzgado. **Septiembre 1999**. **Juicios.** 71.5%; de la población aprueba los juicios a ex generales del ejército por violaciones de DDHH **Julio 2003.** 35%; Chile se liberó del marxismo, 48%; se destruyó la democracia. 59%; hubo atropello sistemático a los derechos humanos; 26%; fueron casos aislados, 14%; no responde 65%; los militares sabían lo que pasaba, 18%; no sabían, 25%; prefiere no responder. 72%; el gobierno de Allende fue con un gobierno con "buenas ideas pero mal aplicadas" (43%; entre menores de 25 años) **Diciembre 2004 (Tras informe Valech).** 70%; militares sabían las violaciones a DDHH (aumento 5%; respecto a 2003). 73%; autoridades civiles de la época deberían pedir perdón. 65%; creen que el informe no cierra las heridas del pasado y que deben tomarse medidas adicionales. **Agosto 2006** (tras saberse de las cuentas del general Pinochet en la Banca Riggs). Consideran que fue un dictador 82%;
Chile (2003). Estudio de Opinión "A treinta años del Golpe Militar" N=400 Entrevista telefónica. Muestreo aleatorio estratificado en todo el país estratificando por género, edad y residencia Fundación Futuro	**Percepción de la dictadura** **(A partir de aquí solo mayores de 44 años).** . **¿Tiene recuerdos nítidos, borrosos o no se acuerda del 11 de septiembre?** Nitidos, precisos 79%; Borrosos, vagos 16%; No recuerda 4%. **¿Cree que en Chile hubo una guerra civil?** No 60%; Sí 40%. **El once de septiembre fue un día**: Triste 70%; Alegre 19%; Indiferente 11%. **Responsabilidad personal.** ¿Siente algún grado de responsabilidad por los hechos sucedidos el 11 de septiembre? Sí 16%; No 84%. **¿Vale la pena recordar el 11 de septiembre o es mejor olvidarlo?** Mejor olvidarlo 65%. Vale la pena recordarlo 35%. **¿Con qué frecuencia habla usted de los antecedentes o consecuencias del golpe militar con su familia?** Nunca 25%; Rara Vez 50%; Con Frecuencia 25%. **¿Qué fue lo mejor del gobierno militar?** El desarrollo económico 33%; El orden y la seguridad 33%; La modernización del país 9%; Haber terminado con el gobierno de Allende 7%; Nada 14%. **¿Qué fue lo peor?** Violaciones a los derechos humanos 62%; Falta de libertad 15.5%; Problemas sociales 12%; Haber acabado con el gobierno de Allende 3.2%; Nada 5.5%.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	¿Cree que el Chile de hoy estaría mejor o peor si no hubiera habido el golpe militar? Peor 57%; Mejor 31.8%; Igual 15.8%. **Sí se dieran las mismas circunstancias, ¿apoyaría hoy en día el golpe militar?** Sí 26.5%; No 73.5%. **Reconciliación** **¿El 11 de septiembre es una fecha que dividió, divide o nunca dividió a sus familiares o personas más cercanas?** Dividió 22%; Todavía divide 26%; Nunca dividió 52%. **¿Cree usted que después de 30 años se ha logrado la reconciliación?** Sí 13%; No 87%. **¿Qué cree que falta para lograr una reconciliación?** Que se conozca la verdad y se haga justicia 42.8%; Que exista un borrón y cuenta nueva 17.2%; Que se conozca la verdad 13.2%. Que los ofendidos perdonen a los ofensores 10.5%; Que se haga justicia 6.8%; Reparaciones / Compensaciones a los familiares de las víctimas 5%; Que ya no estén los protagonistas de los hechos 4.5%.
Chile (2004). Estudio de Opinión sobre el Informe de Prisión Política y Tortura (Informe Valech) N=400 Entrevista telefónica. Muestreo aleatorio estratificado en todo el país estratificando por género, edad y residencia Fundación Futuro	**Conocimiento, credibilidad e impacto del Informe Valech** 1. 66%; habían leído algún extracto de las conclusiones; 59%; lo había conversado sobre el informe con su familia; 53%; lo había hecho con amigos 2. 42%; con compañeros de trabajo 3. 76%; refería que se había sentado afectado en su fuero íntimo por la gravedad y crueldad de los hechos relatados en el informe **Verdad** 4. El 61%; creyó los resultados del Informe Rettig, 25%; no y 21%; no sabe; En la actualidad, un 74%; daban un apoyo global al informe Valech; 86%; consideraban que los casos reflejados en el informe eran verídicos. 5. 76%; que los civiles con responsabilidades de gobierno en aquel momento sabían lo que ocurría y no hicieron nada por impedirlo. 62%; reconocen que "sabían o intuían" lo que ocurría en los años en que se produjeron las torturas masivas. 34%; afirma que "no sabía". 6. 81 %; creía que era bueno por que daba a conocer las atropellos de la dictadura y permitiría que estos no se repitieran, 71%; que el informe contribuía a la búsqueda de la verdad, justicia y reconciliación. **Justicia y Reparación.** 7. 84 %; que los responsables deberían pedir perdón.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	8. 41%; cree que las indemnizaciones económicas propuestas son insuficientes, 27%; que son suficientes y 24%; que no debería haber ninguna indemnización económica 9. 74%; consideraban que el informe debía a darse a conocer en los colegios y universidades
Sudáfrica **Circunstancias sociopolíticas.** País con 78%; de población negra (Africans) y resto Blanca o de otros grupos. Régimen de segregación racial (Apartheid) tras el fin de la colonia. Represión de la población negra con detenciones arbitrarias y tortura sistemática. Grupos de resistencia de la población negra tanto violentos como no violentos. En 1993 se producen los acuerdos entre el ANC y el gobierno que ponen fin al régimen segregacionista. En 1994 Nelson Mandela es elegido primer presidente democrático. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación. Verdad**. 1995. Se crea por acuerdo parlamentario la Comisión de Verdad y Reconciliación que juzga los crímenes del Apartheid entre 1960 y 1994. Entrega su informe en 1998.. **Justicia** El mandato del TRC es recoger el testimonio de las víctimas y los víctimarios. No puede condenar penalmente. En el caso de estos último, si considera que han contado toda la verdad que conocen, debe amnistiarlos (verdad por amnistía). Solo juzga casos de asesinato, secuestro o tortura. No incluye prisión, discriminación, desplazamiento forzado o exilio. Se hicieron audiencias en alrededor de 80 ciudades y declararon alrededor de 1200 víctimas en público y 21.000 más en privado. El TRC recomendó r**eparaciones** individuales y comunitarias de tipo económico, simbólico y moral. Se han llevado a cabo de manera muy escasa e irregular.	
Sudáfrica (1996-1998) Human Science Research Council (HSRC) (1982, 1986,1987, 1998 (n=1000) CASE (1998) (n=2000) Research Surveys – TRC Reports 1996, 1998 (n=2000)	**Estudios Sociológicos Pre-Apartheid** 1. *A pobl. blanca* **¿**Cree usted que es correcto que la policía dispare contra los manifestantes negros que atentan contra la propiedad privada o causan disturbios? Blancos, Sí: 68.3%; (Gagiano, 1986) 2. *A pobl blanc*a. ¿Estaría usted dispuesto a usar armas para defender que no haya un gobierno negro en Sudáfrica? Blancos (n=1000): 62%; (HSRC, 1982) 3. ¿Cree que las fuerzas de seguridad son demasiado duras con los manifestantes negros pacíficos? Africans: 76.2%; Blancos: 18.5%. ¿Y los violentos? Africans: 84.5%; Blancos: 4.8%; (HSRC, 1986) 4. ¿Cree usted que cada grupo étnico tiene derecho a tener sus propias áreas residenciales? Africans (n=1487): 25.6%; Blancos (N=1013): 88.8%. (HSRC, 1987) 5. A pob negra: ¿Cree que está justificado el uso de la violencia para lograr el fin del apartheid? Sí 43%; (Markinor, 1985). ¿Qué estrategia le parece mejor (violenta / No violenta)? Métodos de negociación o estrategias no violentas: 63%; (HRSC, 1986) 6. *A pob negra:* ¿Cree que está justificado "ajusticiar" a los negros que pasan información a los blancos? Sí: 25.4%; No: 67.3%. ¿Le parece correcto el método del "lazo"? (neumático ardiendo en el cuello): Sí: 11.4%; (HSRC, 1987)

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Estudios Post-Apartheid / Pre-Comisión de la Verdad 1. **¿**Cree que los blancos que son responsables de hacer daño ("harmed") a población negra durante el apartheid deben ser juzgados por tribunales? Africans: Sí 59%; Blancos: 4%; ¿Lucharía activamente contra ello? Africans: 7%; Blancos: 48%; (Schelemmeer, 1992) 2. ¿Esta de acuerdo con que se cree una comisión de la verdad? Africans: 65%; Blancos: 39%; (Idasa, 1994) **Estudios tras la presentación del informe de la Comisión** 1. ¿Cree que la Comisión ha logrado cumplir su mandato de esclarecer lo que ocurrió en Sudáfrica en los años del Apartheid? Africans: Bien / Muy Bien: 72%; [Mal / Muy mal: 27%;]; Blancos: Bien / Muy Bien: 15%; [Mal / Muy mal: 72%;]. Globalmente: 57%; satisfechos o muy satisfechos con el TRC (HSRC, 1998) 2. Más apoyo entre: Edad: Blancos menores de 25 años y Africans de más de 25; Residencia: Zonas rurales con alta represión o violencia política respecto a urbanas; Nivel académico: Universitarios y estudios superiores a resto (HSRC, 1998) 3. ¿Cree que la Comisión ha sido injusta? (Blancos: favoreciendo a las víctimas negras y condenando de antemano a los blancos; Africans: Sacrificando la ley en nombre de la reconciliación dando amnistías injustas). Blancos: 87%; Africans: 13%; (Research Surveys, 1998) 4. **"Teoría de los dos demonios"**: ¿Cree que hay alguna diferencia moral entre quien comete actos de violencia en nombre de la "lucha por la libertad" y quien lo hace para defender la ley y el orden? Blancos: No hay diferencia: 81%; (Theissen, 1997) 5. **Amnistía**: 62%; Africans vs 28%; Blancos consideran que la gente del ANC no debería ser juzgada por actos de violencia. 75%; Africans vs 43%; de Blancos consideran que los miembros de las fuerzas de seguridad deben ser juzgadas si han cometido crímenes [Existen grandes diferencias respecto a quién debería ser amnistiado y quien no]. 51%; de Africans aceptarían "amnistía" (49%; rechazan) pero solo 42%; darían un "perdón moral". 79%; consideran que se debe "condenar" formalmente a los perpetradores y posteriormente amnistiarlos, en lugar de amnistiarlos sin juicio ni condena (Gibson and

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Gouws, 1998) 6. **Reparación**: Los víctimarios deben reparar a las víctimas: Sí 68%; (Gibson and Gouws, 1998). *Expectativas de las víctimas: Apoyo económico: 23%; Investigación 18%; Compensación/Indemnización 17%; Ayudas materiales 14%. Vivienda 14%; Salud 8%; Justicia Legal 6.5%; Reconocimiento público de culpa y petición de perdón 6%;* (TRC Report 1998) 7. **Reconciliación**: ¿Cree que el TRC contribuyó a la paz y la reconciliación? Africans: Sí 56%; Blancos: No 54%; (Research Surveys, 1998) 8. Visión del pasado: Blancos: - Rechazo al Apartheid: 9%; Era una buena idea que fue mal aplicada: 44%; (Theissen, 1997) - Culpables de la represión en barrios negros: Los activistas negros (57%); el gobierno (46%); la policía y el ejército (46%;) (Theissen, 1997) Cambios sociales en Respeto a Derechos Humanos: ¿Cree que es adecuado que la policía use la fuerza para obtener información de los detenidos? Sí (total): 31%. ¿Está de acuerdo en reinstalar la pena de muerte en Sudáfrica? Sí (total): 73%; ¿Es adecuado que un hombre golpee ocasionalmente a su mujer? Sí (hombres — total 20%; mujeres-total 10%;) (CASAE, 1998)
Sudáfrica (2000), N=3727 DSÍ Asc para Washington University & Univ of Stellenbosch Estratificados por etnia / zona de residencia / edad Sondeo poco antes de entregar el informe final y durante el debate sobre el **carácter reparador** real de la comisión para las víctimas.	**Aprobación** del TRC. Pobl. Negra (n=2001) 76 %; Blanca (n=984) 37 %. Mestizos (n=485) 51.1%; Asiáticos (n=245) 68%. **Desaprobación**: Pobl. Negra: 14.5%; Pobl Blanca 50.4%; Asiáticos 29%. **Logró su objetivo?** (negros / blancos): 22) Que las familias supieran el paradero de sus seres queridos: 88.7%; / 62.7%. 23) Hacer un recuento fiable y no sesgado de la historia: 85.1%; / 34.5%. 24) Compensar a las víctimas 73.5%; / 29.9%. 25) Asegurar que los abusos de DDHH no volverán a ocurrir: 85%; / 38.3%. 26) Castigar a los culpables 75.2%; / 31.3%. **Es la amnistía a cambio de verdad justa** (negros / blancos): 1. Para las víctimas? Justa 34%; / 16%; (injusta: 62.2%; / 74.6%). 2. Para los que piden ser amnistiados? Justa 63.3%; / 53.4%; (injusta: 29.3%; / 28.3%). 3. La gente de a pie como usted? Justa 38.9%; / 28.0%; (injusta 53.9%; / 52.0%). 4. Aquellos que murieron durante el apartheid? Justa

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	21.4%; / 12.9%; (injusta 72.1%; / 72.7%). **¿Quién debería compensar a las víctimas?** (negros / blancos) Grandes empresas (82.1%; / 24.2%;); Población Blanca en general (78.9%; / 10.0%;); Granjeros sudafricanos (80.4 %; / 9.5%;); Perpetradores (84.8%; / 63.4%;); Todos los sudafricanos a través de impuestos (30.9%; / 12.3%). **Apoyo de hipotéticas medidas del Estado a favor de las víctimas** (negros / blancos) Pedir perdón públicamente a las víctimas 86.2%; / 73.9%; Prioridad en empleos públicos 82.7%; / 38.4%; Apoyo financiero 91.2%; / 54.4%. **Memoria colectiva: Cree usted que el apartheid fue….?** Crimen contra la humanidad 94.3 / 72.9%. Buena idea aplicada con abusos 35.5%; / 51%. Los que lucharon a favor y en contra hicieron cosas imperdonables 76.1%; / 73.8%. La mayoría de blancos no sabían lo que hacía el Estado con la pobl. negra: 35.5%; / 51%. Los abusos se debieron a personas malvadas individuales, no a las estructuras de gobierno: 41.1%; / 43.2%;
Ghana **Circunstancias sociopolíticas.** Desde la independencia (1953) ha sufrido cuatro golpes de estado (el más sangriento bajo la dictadura "socialista" de J. J. Rawlings, entre 1981 y 1992) y diferentes conflictos étnicos con masacres, desapariciones y ejecuciones extrajudiciales en diversos momentos. Los acuerdos de transición de 1992 incluyeron una ley de amnistía. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** Rawlings fue elegido presidente tras la transición, hasta el 2001. Pidió perdón públicamente por "épocas pasadas", pero se negó a estructuras formales de justicia transicional. – En el sondeo del año 2001 la población muestra su preferencia por formas de justicia penal. En enero 2002 se establece la National Reconciliation Comission (NRC) cuyo objetivo es "promover la reconciliación nacional a través de la adecuada reparación de las víctimas de abusos y violaciones a cargo de instituciones públicas o funcionarios del Estado entre los años 1953 y 1993 (incluyendo gobiernos militares y democráticos). Trabajó entre los años 2003 y 2004. El informe, de 5 volúmenes, documenta más de 4000 casos. Solo contempló formas de justicia retributiva apelando a la "tradición africana"	
Ghana (2001) N=1000 Ghana Center for Democratic Development (CDD) Ghana (2005) N=1000 ICTJ / CDD Ghana (2006) N=1000 Ghana Center for Democratic Development	*Sondeo antes del 2001*: 89%; de la población cree que es necesario algún tipo de de "proceso de Reconciliación Nacional". 63%; creen que debe aplicarse formas de justicia formal para los perpetradores. 82%; se oponen a cualquier forma de amnistía *Sondeo durante la NRC*. Según la propia comisión el 89%; de personas que pidieron ser oidas lo hicieron buscando compensación o reparación. Solo el 6.4%; dio la justicia como la principal razón para declarar.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Sondeo post NRC 60%; de las víctimas está satisfecha con la actuación y las recomendaciones, cree que cumplió su mandato y sintió su dignidad restablecida. Un 40%; de víctimas expresaron su descontento por la ausencia de justicia penal. Especialmente en los casos de perpetradores que negaron públicamente todos los crímenes en las audiencias. 90%; de la población general cree que la NRC cumplió el mandato que tenía. 2006 61%; de las víctimas creen que logró la justicia que se le permitía (restaurativa). 40%; expresan que en el futuro se debería lograr la justicia penal. 92%; de la población general cree que la NRC cumplió el mandato que se le dio.
Sierra Leona **Circunstancias sociopolíticas.** En marzo de 1991 tropas del Nacional Patriotic Front de Liberia entran desde el país vecino y se unen al Revolutionary United Front de Sierra Leonal. Saqueo, masacres, uso de niños soldado, genocidio y destrucción masiva de los distritos occidentales durante alrededor de 10 años de terror. Escasa afectación de la capital (Fretown) hasta 1999 en que es saqueada. Finaliza con los Acuerdos de Lomé (Julio 1999). **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** – Tribunal Internacional para los Crímenes de Guerra de Sierra Leona. Destinado a juzgar a los "grandes responsables" de violaciones a DDHH. Ha juzgado en total a 13 personas a lo largo de 4 grandes juicios, incluyendo al ex presidente Charles Taylor, de origen liberiano, "protegido" por Nigeria entre el 2003 y 2006 y entregado finalmente por presión internacional. – Comisión de Verdad y Reconciliación. Audiencias públicas a víctimas en el año 2003. Entrega informe en octubre 2004. Su valor es simbólico y para lograr la "reconciliación". No hay reparación para las víctimas	
Sierra Leona (2002) ONG Campaign for Good Governance. Financiación USAID N= 1280 entrevistas. Muestreo aleatorio estratificado en los 14 distritos del país, controlando por sexo y edad.	**Justicia** - ¿Ha oído hablar del Tribunal Internacional? 74%; ¿Es necesario el Tribunal? Sí 65%; No 24%; No sabe 11%. - ¿Debería ser obligatorio testificar ante el tribunal? SÍ 49%. No 34%; - ¿Estaría usted dispuesto a testificar ante el tribunal? Sí 58%; No 33%. - ¿Cree que el tribunal ayudará a recuperar algo de lo que las víctimas perdieron durante la guerra? Sí 19%; No 56%; No sabe 25%. - ¿Es el tribunal internacional necesario? Sí 62%; No 20%. - ¿Está de acuerdo en que solo se juzgue a aquellos que tienen mayor responsabilidad? Sí 59%; No 28%; No sabe 13%. - ¿Cree que debería aplicarse la Pena de Muerte si son culpables? Sí 26%; No 43%; No sabe 31%. - ¿Cree que el tribunal traerá justicia al país? Para todos 56%; Para algunos 10%; no 3%. Empeorará las cosas (venganza, retraumatización etc) 7%. - ¿Es una garantía contra futuros conflictos en el país? Sí 9%; No 29%.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	- ¿Quién provee de mayor sentido de justicia, la Comisión de la Verdad o el Tribunal? Comisión 23%; Tribunal 33%; Ambos 20%. No sabe 23%;
Sierra Leona. (2005) N = 300 entrevistas Department for International Development. Newcastle University. En todo el país estratificadas por género, edad, distritos / rural-urbano	**Justicia** . 10%; no había oído hablar del Tribunal Internacional y 27%; de la Comisión de la Verdad. . Pueden dar una definición adecuada: Tribunal: Adecuada 15%; Básica 36%; Pobre 49%; Comisión Verdad Adecuada 10%; Básica 38%; Pobre 51%. (Errores en el mandato del tribunal, en la utilidad para las víctimas u otras). - Conocimiento muy superior en la capital (72%;) que en los distritos (en algunos incluso muy golpeados por la violencia, menor al 10%; de la población) - ¿Han cumplido su fin? 42 y 37%; "no saben"; 19 y 15%; consideran que han sido un "éxito", 12%; y 9%; un "fracaso". - ¿Son importantes para mantener la paz en el país? Bastante o mucho para el 70 (Tribunal) y 75%; (Comisión de la Verdad). En la parte cualitativa de las entrevistas se muestra decepción porque no haya cambios en el país desde los acuerdos de paz (pobreza, desempleo, violencia…)
República Democrática del Congo **Circunstancias sociopolíticas.** 1967 a 1997 gobernado por la dictadura de Mobutu. Varias guerras étnicas muy sangrientas como modo de control del país. En 1992, por orden de Mobutu, el gobernador de la provincia de Shaba provoca el éxodo masivo y la persecución de los habitantes procedentes de Kasaï	
República Democrática Congo (2001) N=500 (provincia Kasai) Investigadores Ecole Pratique Hautes Etudes. París. 233 mujeres y 267 hombres. Muestreo por bola de nieve "dada la gran desconfianza a hablar con desconocidos en el país"	El estudio considera dos vertientes del "perdón" entre grupos étnicos. Pedir perdón y concederlo. Este estudio revisa solo la primera parte porque les parecía poco adecuado preguntar las dos a las mismas personas. Se considera el hecho de que una persona en nombre de toda la comunidad, de manera pública y notoria, pida perdón a la comunidad a la que se provocó el daño. La pregunta se hace a *las víctimas* (habitantes de Kasai que hubieron de desplazarse) 57.6%; apoyan la idea, 28.2%; les es indiferente y 14%; se oponen. No influye género, edad, nivel de estudios o haber sufrido violencia en la guerra.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Consideran que debería ser previamente discutido y aprobado en referendum mayoritario por el grupo ofensor, no por acuerdo de su parlamento, pedirse en nombre de todos y no solo los víctimaros directos o los que estén de acuerdo, y debería ser por las máximas autoridades políticas.
Uganda **Circunstancias sociopolíticas. Desde 1986** el Holy Spirit Movement y desde **1989** los combatientes del Lord Resistance's Army, mezcla de secta, movimiento carismático y de rapiña han hecho ataques constantes arrasando comunidades, perpetrando masacres con crueldad extrema (mutilaciones en grupo "preventivas" de labios, orejas, brazos, violación, exposición pública…). Más de 20.000 secuestros de niños y niñas como soldados y esclavas sexuales. 1.600.000 desplazados internos y exiliados. La respuesta del ejército de Uganda ha sido extremadamente violenta en numerosas ocasiones, perpetrando también crímenes contra población civil. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.. 1998**. Inicio conversaciones de paz. **2000**. Creación de la Amnesty Commission que tiene poder para amnistiar a todos los rebeldes que entreguen las armas y afirmen renunciar a la violencia. Se han acogido mas de 6000 combatientes. Algunos volvieron a tomar de nuevo las armas tras ser amnistiados.. **2001**. Demanda, por parte del gobierno, de una Corte Internacional en La Haya que capture y juzgue a los líderes del LRA. El tribunal considera que deben juzgarse todos los crímenes de guerra (LRA y Ejército). **2004.** Acuerdo de paz inestable (roto y retomado en diversas ocasiones en 2005 y 2006).	
Uganda (2005) N = 2585 Muestreo aleatorio estratificado por zona de residencia (mínimo 500 entrevistas por distrito), edad y género	**Justicia** - 81%; desearían poder contar su experiencia en una audiencia pública. - Preocupaciones principales: Acceso a alimentos (34%;) y Paz sostenida (31%). - 76%; consideran que los perpetradores deben ser juzgados, tanto del LRA (76%;) como del Ejército de Uganda (UPDF) 76%. - ¿Aceptaría una amnistía si fuera el único camino para lograr la paz? Sí 65%; No 29%; [La amnistía debería estar condicionada a elementos de verdad y reparación] ¿Qué hacer con los miembros del LRA? Castigo (juicio, cárcel, pena de muerte) 66%; Perdón, reconciliación, reintegración 22%; Confrontar o confesar ante la comunidad 2%; Compensar a las víctimas 1%. Escaso conocimiento de los diferentes tipos de posibles tribunales y funcionamiento. 73%; desconocen la existencia de tribunales internacionales. De los que lo conocen. 91%; creen que contribuiría a la paz y 89%; a la justicia. **Perspectiva víctimas** Entre los entrevistados, 74.3%; cumplían criterios de TEPT (medido con el PCL-C) y 44.5%; criterios de depresión. Las personas que cumplían criterios de TEPT eran más proclives a identificar la violencia como modo de lograr la paz (OR, 1.31), no así las que cumplían criterios de depresión.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
Rwanda **Circunstancias sociopolíticas. 1990 -1994**. Genocidio de la población tutsi a manos de los hutus (y muertes posteriores de hutus por tutsis). Se estima en 800.000 personas las masacradas en el genocidio **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación. - Verdad.** No se han realizado más allá de las iniciativas de la sociedad civil o los testimonios en el marco de juicios.- **Justicia**. Los grandes perpetradores fueron juzgados, según su importancia, en un Tribunal Internacional con sede en Arusha (Tanzania) (ICTR) o en cortes internacionales en Bélgica y Suiza aplicando el principio de jurisdicción internacional. Cargos intermedios en tribunales rwandeses clásicos y la gran mayoría, ante la imposibilidad de juzgar a los cerca de 130.000 presos existentes, desde 1996, juzgados en asambleas comunitarias (*Gacaca*) que, escuchan a las víctimas y perpetradores y emiten sentencias. Los resultados han sido ampliamente criticados. Aprox 820.000 personas fueron acusadas. Solo el 5%; se presentaron espontáneamente.	
Rwanda (2001) N=1676 Financiado por USAID	**Reparación.** 86%; creen que las víctimas deben ser reparadas. 65%; consideran que los culpables del genocidio deben compensar económicamente a las víctimas. Para el 89%; la reconciliación solo es posible si los perpetradores piden perdón y muestran el deseo de reconciliación
Rwanda, (2002) N= 2091 Center for Conflict Management (CCM) de la Universidad Nacional de Rwanda y Center for Communication Programms — John Hopkins University. Sondeo realizado 8 años después de instalado el tribunal Muestreo estratificado por sexo, etnia y departamentos. 72%; hutus, 26.5%; tutsi.	**Verdad.** Es mejor **olvidar** lo ocurrido para seguir adelante 63%; acuerdo, 29.3%; desacuerdo. Es mejor **juzgar** a los culpables Sí 96.8%; No 1.7%. **Justicia.** Sentido de los juicios: Castigar a los culpables (92.3%); saber la verdad de los hechos (94%); separar inocentes de culpables (89%); reconstruir la confianza en la comunidad (87%); reconocer el sufrimiento de las víctimas (83%); para poder establecer reparaciones (70.6%); para liberar presos (34%;). • Tribunal internacional en Tanzania. 87.2%; de entrevistados consideraban que no estaban bien informados o no estaban informados en absoluto del ICTR. • Contribución a la reconciliación de: Tribunal Internacional en Tanzania 37.9%; Tribunales internacionales en Bélgica y Suiza 27.5%; Tribunales Rwandeses 89.4%;

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Tribunales Gacaca 92.5%; Tribunales militares 52.2%. • 85.7%; consideran que los Tribunales Gacaca demuestran que los rwandeses pueden resolver internamente sus problemas, 76.7%; consideran que sin la influencia de los líderes no hubiera existido genocidio. **Trauma y Justicia.** Los entrevistados que cumplen criterios de TEPT tenían actitudes menos positivas hacia los tribunales Rwandeses nacionales (OR, 0.77), menor confianza en la comunidad (OR, 0.76), y mayor rechazo a la interdependencia con otros grupos étnicos. (OR, 0.71).
Rwanda (2003, 2006) N=10.000 International Rescue Comitte / NNUU Sondeo realizado 2 y 5 años después del anterior estudio	**Deterioro del deseo de justicia / Credibilidad / Actitud ante los tribunales** 6 (2003) - 8 (2006) de 10 Rwandeses dudan de la veracidad de los testimonios en los tribunales Gacaca. 7 (2003) - 9 (2006) de cada 10 consideran que los acusados mienten. 7 (2003) - 9 (2006) de cada 10 acusados consideran que lo fueron en base a falsos testimonios. 6 (2003) - 7 (2006) de cada 10 entrevistados consideran que hay una "conspiración de silencio". 5 (2003) — 6 (2006) de cada 10 entrevistados consideran que se mantiene la ideología que permitió el genocidio. 3 (2003) - 7 (2006) de cada 10 entrevistados no quieren participar de ningún modo en tribunales comunitarios.
Timor Oriental **Circunstancias sociopolíticas.** Ex colonia portuguesa. Guerra civil en 1975. Ocupación por Indonesia bajo régimen militar. Referéndum de autodeterminación por presión internacional en 1999. Antes de retirarse, masacres y ejecuciones masivas. Independencia año 2000, bajo tutela australiana. Gran destrucción de infraestructuras y pobreza. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** *Verdad.* Commission for Reception, Truth and Reconciliation (CAVR) creada en 1004 y que entregó su informe en el 2005. El informe no fue publicado por el gobierno y tuvo que ser "filtrado" por ONG's. No se ha implementado ninguna medida. *Justicia.* Ninguna, pese a la presión internacional. En el año 2005 el gobierno Indonesio crea la Commission of Truth and Friendship (CTF), que afirma actuar de modo similar a la CVR de Sudáfrica y tras escuchar a los perpetradores indonesios, tiene facultad para "amnistiarlos". El gobierno de Timor no ha expresado quejas oficiales ni tiene en proceso ningún trámite de solicitud de extradición. *Reparación.* No ha habido hasta la fecha	
Timor Oriental (2002) N=1114 entrevistas Survey of Citizen Knowledge Financiado por USAID Muestreo aleatorio estratificado en todo el país	**Reconciliación** Pedir perdón / perdonar (33%); coexistencia pacífica (17%;)
Afganistán **Circunstancias sociopolíticas. 1978-1992**. Régimen bajo protección soviética. Represión política masiva de opositores. **1992-1996.** Invasión soviética. Guerra con grupos talibanes. Bombardeos de población civil, masacres, uso masivo de minas antipersonales, detención arbitraria y tortura. 7 millones de desplazados. **1996-2001.** Gobierno islamista talibán. **2001**. Invasión de Afganistán por tropas USA. **2003-7.** Régimen moderado pro-occidental con zonas en conflicto. **Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación.** Ninguna hasta la fecha, aunque los países con tropas en Afganistán y especialmente EUA presionan para la creación de un Tribunal Internacional.	
Afganistán (2004) N=4151 Muestreo intencional en 32 de 34 provincias (no se incluyen zonas muy inestables) Transitional Justice Unit de la Afghan Independent Human Rights Commission establecida como parte de los acuerdos de Bonn (2002) Sondeo realizado en el marco de la transferencia de poder de las tropas internacionales al nuevo gobierno afghano prooccidental	**Verdad** **Comisión de la verdad o similar** Sí, 65%; [Para saber la verdad 25%; Para lograr justicia 18%; Para reformas institucionales 10%; Todo lo anterior 41%;] **¿Qué hacer con la verdad?** En libros de texto 18%; Difundida a través de medios de comunicación 26%; Construir monumentos 8%; Incorporarlo a la historia de Afganistán 46%; Promover que los padres lo enseñen a los hijos 3%. **Justicia** - **¿Qué tan importante es la justicia para usted?** Muy importante 75.9%; Importante 18.5%; Poco o nada importante 3.4%. - **¿Qué entiende por justicia?** Justicia criminal 40%; Reconciliación 15%; Compensación 6%; Búsqueda de la verdad 5%; Todo lo anterior 26%. **¿Quién debe ser juzgado?** Lideres y quienes dieron las órdenes 27%; Líderes y quienes cometieron graves violaciones de DDHH 28%; Todos los que cometieron violaciones de DDHH, 27%. **¿Dónde?** Dentro de Afganistán 79.5%; Fuera de Afganistán pero en un país musulmán 10.9%. **Depurar cargos políticos de personas que han violado DDHH**. Sí 90.3%. **¿Pueden los juicios traer venganzas?** Sí 87.6%. **¿Confía en el sistema judicial afgano?** No 57.8%; (Los que dicen que sí, es en base a que está fundamentado en el Islam y por tanto es confiable) **¿Qué opina de los jueces?** Sobornables y corruptos (29%); Carentes de Profesionalidad (7%); No aplican la ley (2.6%). **Prefiere una corte con jueces**: Afganos 21.5%; Internacionales 27.6%; Mixta 49.6%. **Rol preferido de la comunidad internacional en los juicios**: Observador 44.4%; Ayuda financiera 5.1%; Ninguna porque no entienden las leyes islámicas 10.2%; En todo 7.9%. **Amnistia.** En ningún caso 61%; Amnistía a cambio de confesiones 39%. Efecto de llevar a los criminales de guerra ante la justicia: Aumentará la estabilidad y la seguridad en el país 76.4%; Disminuirá 7.6%.

País y Año de recolección de datos. Características técnicas	Circunstancias sociopolíticas Iniciativas en Verdad, Justicia y Reparación Resultados Principales
	Reparación **¿Cómo debe ayudarse a las víctimas?:** Provisión de necesidades básicas (casa, electricidad, agua…) (20.7%); Soluciones para los familiares de las víctimas (viudas…) (14.7%); Oportunidades laborales (14.5%); Compensación económica (12.5%); Justicia Criminal (11.4%); Terapia psicosocial (5.2%); Infraestructura comunitaria (8.1%); Comisión de la verdad (2.6%). **Reconciliación.** ¿Es necesaria? Sí, para evitar que se repita (302); Sí para lograr la paz (161); Sí par resolver los problemas sociales (127). No, el conflicto era entre partidos, no entre los ciudadanos de a pie (69);

BIBLIOGRAFÍA (LA BIBLIOGRAFÍA ESTABA ORGANIZADA COMO EN LA LITERATURA MÉDICA CON REFERENCIA A PUNTUACIONES, AUNQUE AQUÍ SE PRESENTA ALFABÉTICAMENTE)

AZPURU, D. (2002): *La cultura democrática de los guatemaltecos en el nuevo siglo*, V estudio. Guatemala, 2002.

BASOGLU, M., LIVANOU, M., CRNOBARIC, C.; FRANCISKOVIC, T., SULJIC, E., DURIC, D. y VRANESIC, M. (2005): «Psychiatric and Cognitive Effects of War in Former Yugoslavia. Association of Lack of Redress for Trauma and Post-traumatic Stress Reactions.» *Journal of the American Medical Association. 294:*580-590.

BELGRADO CENTER FOR HUMAN RIGHTS (2006): *Public opinion in Serbia*. Views on domestic war crimes judicial authorities and the Hague Tribunal.

BIRO M., AJDUKOVIC D., CORKALO D., DJIPA D., MILIN P. y WEINSTEIN H. (2004): «Attitudes toward justice and social reconstruction in Bosnia and Herzegovina and Croatia.» En STOVER E., WEINSTEIN H. (eds.): *My Neighbour, My Enemy: Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity.* Cambridge. Cambridge University Press.

Bloody Sunday Inquiry. http://cain.ulst.ac.uk/events/bsunday/bs.htm

CAMPAIGN FOR GOOD GOVERNANCE (2002): *Elections and the Peace Process — Report and Executive Summary* (mimeo).

CARDOZO, BL., VERGARA A., AGANI, F. y GOTWAY, CA, (2000): «Mental Health, Social Functioning, and Attitudes of Kosovar Albanians Following the War in Kosovo.» *JAMA. 284*(5), 569-577.

INTERNATIONAL IDEA AND SEEDS NETWORK (2002): *SEE Public Agenda Survey*. January-February 2002.

CASE. 1998b. *Assessing Knowledge of Human Rights Among the General Population and Selected Target Groups, November 1998.* Principal Investigators: Piers Pigou, Ran. GREENSTEIN y NAHLA VALJI. JOHANNESBURG: Community Agency for Social Enquiry.

CDD-Ghana. *Opinions of victims of past human rights abuse in Ghana alter the National Reconciliation Commision's Public Hearings* (Accra CDD-Ghana).

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD CONTEMPORÁNEA (CERC): Acceso libre a los estudios en la web del Centro (http://www.cerc.cl/).

FUNDACIÓN SOCIAL, CONSEJERÍA DE PROYECTOS, CENTRO INTERNACIONAL PARA LA JUSTICIA TRANSICIONAL (ICTJ) (2006): *Percepciones y opiniones de los colombianos sobre justicia, verdad, reparación y reconciliación. Informe de una encuesta de opinión pública*. (www.ictj.org/static/Americas/ Colombia/ ColomSurvey.pdf)

FAY, M., MORRISSEY, M., SMYTH, M. y WONG, T. (1999, April): *The Cost of the Troubles Study.* Report on the Northern Ireland Survey: the experience and impact of the Troubles Derry Londonderry: INCORE.

GAGIANO, J. (1986): «Meanwhile on the 'Boereplaas': Students Attitudes to Political Protest and Political Systems» Legitimacy at Stellenbosch University. *Politikon* 13,2: 3-23.

GIBSON, J. L. y GOUWS, A. (1998): *Truth and Reconciliation in South Africa: Attributions for Blame and the Struggle Over Apartheid*. Paper presented at the 1998 Annual Meeting of the American Political Science Association conference, Boston, Mass, 03 September 1998.

GIBSON J. L. (2000): *Reconciliation or Retribution?: The Effect of Truth Processes on Perceived Fairness and the Legitimacy of Law*. Final Report Research (mimeo).

GIBSON, J. L. y MACDONALD, H. (2001): «Truth— Yes, Reconciliation — Maybe: South Africans Judge the Truth and Reconciliation Process.» Research Report, Institute for Justice and Reconciliation. Rondebosch: Institute for Justice and Reconciliation.

GHANA CENTER FOR DEMOCRATIC DEVELOPMENT (CDD) (2001): *Public opinion on National Reconciliation in Ghana: Survey evidence.* Research paper #10. (Accra. CDD-Ghana).

GABISIREGE, S. y BABALOLA, S. (2001): *Perceptions About the Gacaca Law in Rwanda: Evidence from a Multi-Method Study*. Special Publication No. 19. Baltimore, Johns Hopkins University School of Public Health, Center for Communication Programs.

HSRC. 1982. *Attitudes of White Adults in the Republic of South Africa Towards the South African Defence Force, 1982.* Principal Investigator: Chris De Kock. Pretoria. Human Science Research Council / South African Data Archive (SADA 0104).

HSRC. 1986. *Perceptions of Sociopolitical Change in South Africa (Whites, Coloureds, Indians, Blacks), 1986.* Principal Investigator: Nic J. Rhoodie. Pretoria. Human Science Research Council / South African Data Archive (SADA 0065).

HSRC. 1987. *Perceptions of Sociopolitical Change in South Africa (Whites, Coloureds, Indians, Blacks), 1987.* Principal Investigator: Nic J. Rhoodie. Pretoria. Human

Science Research Council / South African Data Archive (SADA 0066).

HSRC. 1998. *Perceptions, November 1998.* Data collecting agency: Market Research Africa / AC Nielsen. Pretoria: Human Science Research Council (E.1698).

IDL (2006): Recomendaciones de la CVR y Huancavelica: Punto de partida. Revista Ideele. 176. (90-97) Mayo 2006.

ICTJ/CDD (2005): «National Reconciliation Comission Victims Survey.» Documento no publicado. Citado en Oduro F (2007): *Transitional Justice in the aftermath of transition to democracy. The experience of Ghana National Reconciliation Commission.* Paper presented at the panel Transitional Justice. Canadian Political Science Association Annual Meeting.

IDASA. (1994): *National Election Survey, August 1994.* Cape Town / Pretoria: Institute for Democracy in South Africa / South African Data Archive (SADA 0109).

IMASEN-Instituto de Defensa Legal — Asociación de Jueces para la Justicia y la Democracia (2005): *¿Qué se sabe y se piensa del poder judicial? Encuesta sobre la Percepción Ciudadana en temas de Justicia. Percepciones sobre el Sistema de Justicia en Perú*. Disponible en: http://www.justiciaviva.org.pe/informes/154a.pdf

INGELAERE B. (2007): *Does the Truth Pass Across the Fire without Burning? Transitional Justice and its Discontents in Rwanda's Gacaca Courts.* Paper submitted to the AEGIS European Conference on African Studies. July 11-14 2007, Leiden, The Netherlands. Panel on «The politics of healing and justice in post-conflict societies: global discourses and local realities.»

KADIANGANDU J. K. y MOLLET E. (2007): «Intergroup forgiveness: a Congolese perspective.» *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology 13*(1) 37-49.

LONGMAN T., PHAM P., WEINSTEIN H. y KAREKEZI A. (2004): «Connecting Justice to Human Experience: Attitudes Toward Accountability and Reconciliation in Rwanda.» En STOVER E, WEINSTEIN H. (eds.) *My Neighbor, My Enemy: Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity. Cambridge*. Cambridge University Press.

LUNDY P, MC GOVERN M (2005): *A Truth Commission for Northern Ireland? Northern Ireland Life and Times Survey- Special Research Update*. (http://www.ark.ac.uk/ publications/updates/ update46.pdf).

NALEPA, M. (2005): *Reconciliation after Communism? Analyzing New Survey Data to Uncover the Mechanism of Transitional Justice Procedures*. Paper presented at the annual meeting of the The Midwest Political Science Association, Palmer House Hilton, Chicago, Illinois, Apr 07, 2005.

NORTHERN IRELAND LIFE AND TIMES SURVEY (2006): «Annual Survey on Social and Political Attitudes in Northern Ireland (1989-2007): Special Module». *Truth Commission, memorials and victims* in 2004 Survey. (http://www.ark.ac.uk/nilt/ results/polatt.html#peace)

PENNEBAKER, D. PAEZ y D. RIME (eds.): *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. New York: LEA.

PETERSON E. N. (1977): *The American Occupation of Germany: Retreat to Victory*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.

PHAM P., WEINSTEIN H. y LONGMAN T. (2004): «Trauma and PTSD Symptoms in Rwanda: implications for Attitudes Toward Justice and Reconciliation.» *Journal of the American Medical Association, 292*:602-612.

PHAM P., VINCK P., WIERDA M. y STOVER E. (2005): *Forgotten voices. A population-based survey on attitudes about peace and justice in Northern Uganda*. ICTJ / Human Rights Center — University of Berkeley.

PRIESNER S., O'DONOGHUE, L. y DEDIC, A. (2005): *Transitional justice in Bosnia and Herzegovina. Findings of a public survey.* Paper Presented at Conference: «Pathways to Reconciliation and Global Human Rights». Sarajevo, 16 — 19 August, 2005.

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS Y RECONCILIACIÓN CAII/AID (2004): «*Memoria del Silencio*». *Encuesta de opinión entre población no afectada por el conflicto armado.* BBDO Consultores. Gish, Paz & Asociados, Santiago Atitlán, Agosto del 2004.

REPUBLIC OF RWANDA, *Sondage d'Opinion sur la Participation a la Gacaca et la Réconciliation Nationale*, Kigali: CNUR, 2003.

RODRÍGUEZ-RAGA, J. C., Seligson, M. A., Donoso, J. C., Quiñones, C. y Schwarz-Blum, V. (2005): *La cultura política de la democracia en Colombia:* 2005. Bogotá, January, 2006.

RESEARCH SURVEYS. 1996: *Truth Commission, October 1996.* Cape Town: Research Surveys.

RESEARCH SURVEYS. 1998: *Truth Commission, November 1998.* Cape Town: Research Surveys.

SAWYER E, KELSALL T (2007): *Truth vs Justice? Popular views on the Truth and Reconciliation Commission and the Special Court for Sierra Leone*. Online Journal of Peace and Conflict Resolution. 7:1. 36-68 (www.trinstitute.org/ojpcr/7_1SawKel.pdf).

SCHLEMMER, L. (1992): «Public Attitudes and South Africa's Future Democracy.» *Information update* 2,4: 4-6.

STRATEDZIK MARKETING (2001): «Perceptions on truth in Serbia.» Citado en TENKO M. (2005): *De la Balkanisation a la derriere guerre balkanique.* Institute Europeen des Hautes Etudes Internationales.

THEISSEN, G (1997): *Between Acknowledgement and Ignorance: How White South Africans Have Dealt with the Apartheid Past*. Johannesburg: Centre for the Study of Violence and Reconciliation.

THEISSEN G (1999): «Common Past, Divided Truth: The Truth and Reconciliation Commission in South African Public Opinión.» Conferencia presentada en el Seminario «Instituciones legales y Memorias Colectivas» (Oñate, España, 22-24 September 1999).

TOURANGEAU R., RIPS L. y RASINSKI K. (2000*): The psychology of survey response*. Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES / INDEPAZ (2005): Encuesta de percepción del conflicto desde la cotidianidad. *Revista Punto de Encuentro. Nº34*. Indepaz.

VINCK P., PHAM PN., STOVER E. y WEINSTEIN H. M. (2007): «Exposure to War Crimes and Implications for Peace Building in Northern Uganda.» *Journal of the American medical Association 298*:543-554.

CAPÍTULO 15
IMPACTOS Y PROBLEMAS DE LOS RITUALES DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL[1]

Carlos Martín-Beristain
Universidad de Deusto
Darío Páez
Universidad del País Vasco
Bernard Rimé y Patrick Kanyangara
Universidad de Lovaina

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es un aporte al debate de los impactos psicológicos y psicosociales de los rituales de Justicia Transicional, mediante la reflexión en torno a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los efectos psicosociales de los rituales públicos de Justicia Transicional?
2. ¿Qué efectos podría generar en los sobrevivientes (víctimas) el proceso de testimonios y entrevistas? ¿Proporciona un efecto de catarsis o pueden llegar a inducir que los sobrevivientes se re- traumaticen?
3. ¿Incrementan o disminuyen un clima emocional negativo?
4. ¿Puede el proceso de participación reforzar la eficacia y participación de las víctimas o llegar a empoderarlos?
5. ¿Fortalecen o debilitan la cohesión social intra e intergrupal?
6. ¿Tienen efectos macro-sociales positivos, ayudando a mejorar el respeto a los

[1] Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Psicología, Berlín, Julio de 2008. Traducción y edición, Laura Bonilla, Madrid 2009. Versión y Título original: *Overcoming collective violence: problems and impact of rituals of transitional justice*

derechos humanos?

El análisis de las cuestiones planteadas se enmarca en una revisión bibliográfica sobre los mecanismos más convencionales de la Justicia Transicional —como por ejemplo los juicios y las Comisiones de la Verdad y Reconciliación— los impactos en el clima emocional de grupos de víctimas, comunidades y perpetradores, con énfasis en la exploración de los casos de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica los juicios populares o *Gacaça* en Ruanda y la experiencia mixta de América Latina.

Posteriormente se adelantan reflexiones generales en torno a las preguntas formuladas y finalmente se establecen algunas conclusiones.

LOS RITUALES DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL: LAS CVR[2] Y LOS JUICIOS

La manera en la que se ha de recordar y tratar los crímenes colectivos pasados es un problema frecuente en contextos de posconflicto o posdictadura. Desde 1980 ha aumentado el uso de los denominados rituales de la Justicia Transicional, tales como comisiones de la verdad, juicios, excusas y reparaciones públicas para hacer frente a los traumas del pasado y a la violencia colectiva. A raíz de interrogantes comunes como los planteados en la introducción, la Justicia transicional aparece como el conjunto de mecanismos utilizados para tratar los abusos a los derechos humanos cometidos en períodos dictatoriales (para el caso de las transiciones a la democracia) o en conflictos armados de todo tipo (períodos de transición post-conflicto).

Dentro de los mecanismos que componen la Justicia Transicional, los más utilizados en diversas situaciones han sido las Comisiones de la Verdad y la Reconciliación (CVR) y los Juicios o tribunales a perpetradores. A pesar de que los objetivos de estos procesos son claramente instrumentales, es innegable que comparten varios aspectos simbólicos e inducen intensas reacciones morales y emocionales. Desde una perspectiva durkhemiana, estos procesos son importantes para el colectivo, en la medida en que ayudan a consolidar normas y refuerzan la cohesión social (Martín-Beristain, Páez y González, 2000).

Con el fin expreso de hacer frente a situaciones complejas de post-conflicto, o para hacer frente a las graves violaciones a los derechos humanos en regímenes dictatoriales, muchos países han optado por la fórmula de establecer Comisiones de la Verdad. Hasta este momento, se han establecido más de 30 comisiones oficiales en el mundo desde la década de 1970 (Hayner, 2001).

Las Comisiones de la Verdad (CVR) son organismos de carácter temporal creados

[2] Comisiones de la Verdad y la Reconciliación

para investigar, sin que necesariamente haya sometimiento a la justicia, los antecedentes de las violaciones a los derechos humanos en un país, incluidas aquellas cometidas por el ejército, las fuerzas gubernamentales o las fuerzas armadas de oposición (Hayner, 2001). Sus objetivos comunes son la identificación de los abusos anteriores, el reconocimiento público de la existencia y las características de los abusos, y la rendición de cuentas extrajudicial de los autores. Las Comisiones de la Verdad pueden servir a largo plazo para lograr objetivos de la sociedad tales como la prevención de los ciclos de venganza, la prevención de nuevos crímenes de guerra y el resurgir de la violencia colectiva.

En otros casos se ha utilizado el mecanismo de los juicios para perseguir a los responsables de la violencia colectiva y las violaciones a los derechos humanos. Este tipo de juicios, al igual que los tribunales de Nuremberg y Tokio, o los celebrados a los responsables de las desapariciones masivas en América Latina son otras formas de aplicar el concepto de justicia transicional y superar los hechos negativos del pasado. Los juicios suponen un fortalecimiento del imperio de la ley, incluida la rendición de cuentas de jefes y funcionarios del gobierno, fuerzas armadas y diferentes facciones políticas, así como el respeto a los derechos políticos. De esta forma se contribuye a reforzar la garantía de no repetición de futuras violaciones a los derechos humanos (Sikkink y Booth-Walling, 2007).

En los procesos de Justicia Transicional que se han llevado a cabo, también es común la utilización conjunta o integral de este tipo de mecanismos. Es decir, en varios países la implementación de CVR y de Juicios no es excluyente entre sí, aunque su aplicación se haya desarrollado en diferentes tiempos, como en el caso de Argentina o Perú.

En este sentido, y sumado a lo anterior, son muchos los casos en los cuales las repercusiones del establecimiento de rituales de justicia transicional trascienden los escenarios puramente sociales ya sea en situaciones de post-conflicto o en momentos de transición a la democracia, llegando a impactar en términos psicológicos o psicosociales, tal y como revisaremos a continuación.

EL EFECTO «CATÁRTICO» FRENTE AL «RETRAUMATIZANTE» DE LOS RITUALES DE JUSTICIA TRANSICIONAL Y SUS REPERCUSIONES EN EL CLIMA EMOCIONAL

En el marco de los rituales de justicia transicional, muchos sobrevivientes han prestado testimonio, ya sea en una declaración privada o en una audiencia pública. Aunque la CVR y los juicios a violaciones de derechos humanos son principalmente un proceso socio-político, también se ha planteado que tienen efectos psicológicos de curación. El rendir testimonio ante la CVR facilita a las víctimas la expresión de sus sentimientos o quejas y a su vez la CVR adquiere el significado de un espacio oficial para reco-

nocer la verdad y dar legitimidad o validez a este sufrimiento.

La curación o alivio emocional ha sido un concepto central en la literatura y la retórica política sobre las comisiones de la verdad, basándose en el supuesto de que el testimonio ante una comisión es una experiencia positiva para los supervivientes. El planteamiento derivado del supuesto es que la CVR provoca una catarsis psicológica, y por esta vía curación. A partir de una revisión bibliográfica de la producción académica en el tema, y en el análisis de caso, evaluaremos los resultados obtenidos para confirmar o refutar la tesis de los efectos psicológicos o psicosociales de la implementación de los rituales.

La Experiencia de la Comisión Surafricana para la Verdad y la Reconciliación

Respecto al impacto psicológico de los rituales de Justicia Transicional, el informe final de la CVR en Sudáfrica señala que el proceso testimonial tuvo una función terapéutica, destacando los casos de aquellas víctimas que incluso llegaron a manifestar perdón a sus víctimarios (Hamber y Wilson, 2003).

Diversos autores argumentan que desde una perspectiva colectiva, los beneficios curativos de los mecanismos de la CVR han sido inmensos y que gracias a ellos no hay «vuelta atrás». En otras palabras, según Hayner (2001) y Hamber (2007) la CVR ha realizado una gran contribución a la reconciliación y a la curación a nivel de sociedad. Sin embargo estos mismos autores no logran aseverar con la misma fuerza esta tesis respecto a la curación en un nivel individual. Las experiencias tanto con comisiones como con tribunales en distintos países y particularmente en el caso de Sudáfrica, han puesto de manifiesto que la participación en ellos puede tener consecuencias emocionales tanto positivas como negativas para las personas involucradas (Hayner, 2001).

Por una parte, los supervivientes han experimentado reconocimiento social, orgullo, alivio y la sensación de realización por haber tenido la oportunidad de expresar pública y oficialmente, de forma solemne y en presencia de los víctimarios, los hechos que ellos o sus familiares sufrieron (Kanyangara, Rimé, Philippot y Yzerbit, 2007). Aunque algunos pocos «milagros de reconciliación» se han producido entre la víctima y el víctimario, varios aspectos del proceso de reconciliación nacional, como las «cláusulas de tiempo»[3] y la protección a miembros de la fuerza pública, han contribuido

[3] Por Cláusulas de Tiempo, o Cláusulas de Caducidad se entienden aquellos acuerdos en los procesos de Justicia Transicional que ponen un límite de tiempo, generalmente el necesario para finalizar los procesos de la Comisión o Tribunales, a partir del cual operan leyes de punto final. Es decir, se trata de un acuerdo anterior al proceso transicional que busca garantizar la finalización definitiva tanto de los procesos de verdad posterior a las declaraciones oficiales de las comisiones, como posibles juicios penales posteriores en contextos de baja estabilidad. En la mayoría de los casos, este tipo de cláusulas se relacionan con las garantías de "no repetición" de los procesos de Justicia Transicional, aunque constituyen uno de los puntos más criticados de las teorías transicionales en cuanto a la afectación de las víctimas en tanto a la impunidad se refiere. (Nota de la Traductora)

a alimentar los traumas de las víctimas (Hamber, 2007).

Por otra parte, la re-evocación emocional de acontecimientos dramáticos recientes suscitan entre las víctimas una inesperada reactivación del pasado, desatando emociones dolorosas o pudiendo desembocar en un nuevo impacto (Kanyangara et al., 2007). En muchas ocasiones, los testimonios en las comisiones se desarrollan sin que las personas que testifican tengan clara la aplicación de justicia para las víctimas. De esta forma, los procesos de testimonio o entrevista acerca de las víctimas de violencia colectiva o tortura pueden llegar a re-traumatizar a quienes han accedido a ellos.

Para corroborar el argumento anterior, un estudio transversal cuantitativo sobre la CVR en Sudáfrica, realizado en Cape West, sugiere la ausencia de cualquier impacto significativo de la participación de las víctimas en la disminución de los síntomas. Este estudio compara el testimonio público, privado y la ausencia del mismo. En una muestra total de 134 personas, un 15,7% dieron testimonio público, un 52,2% dio una declaración privada, el 32,1% no dio declaración alguna y solo un 5% de la muestra ofreció declaraciones públicas en grupo (públicas y privadas) a la CVR de dicho país. En este último grupo, no se encontró asociación alguna entre la exposición a la CVR y la depresión, o entre esta y los trastornos de ansiedad. De hecho, en el grupo público parece haber una reducción de la tasa de TEPT[4] en comparación con los otros dos grupos cuyos resultados fueron muy similares entre sí. La principal conclusión que se obtiene es que no hubo diferencias significativas en las tasas de depresión, trastorno de estrés postraumático u otros trastornos de ansiedad entre los participantes que dieron testimonio público, privado o no testificaron. Aunque algunas personas testificando pudieron manifestar angustia o alivio, al parecer, para el conjunto de la muestra, el proceso testimonial ante la Comisión de la Verdad no tuvo un efecto significativo sobre la salud psicológica (ni un notable efecto terapéutico, ni tampoco un notable «contra efecto») (Kaminer, Stein, Mbanga y Zungu-Dirway, 2001).

Resulta importante tener en cuenta las limitaciones de las conclusiones anteriormente expuestas, en tanto la muestra utilizada para el estudio no es longitudinal ni aleatoria, sino retrospectiva. Finalmente, con respecto al efecto en el clima emocional general, la mayoría de las personas encuestadas sobre la CVR de Sudáfrica percibían que esta había aumentado el conflicto entre grupos raciales, aunque también se evaluaba que habían otros efectos positivos (Gibson, 2004).

La experiencia de los juicios populares o «Gacaça» en Ruanda

[4] Trastorno de Estrés Post Traumático.

Otra de las experiencias importantes es la de los *Gacaça* —juicios populares— en Ruanda. Estos se iniciaron como tribunales populares en el año 2004 con el fin de promover la reconciliación posterior al genocidio perpetrado entre abril y julio de 1994, en el cual fueron asesinados alrededor de ochocientas mil personas pertenecientes a la etnia tutsi, así como decenas de miles de hutus al ser acusados de «moderados», simpatizantes de los tutsis, demasiado ricos o políticamente incómodos.

Una década después del genocidio, gran parte del Estado y la economía fueron reconstruidas. En un contexto de post-conflicto y reconstrucción, el logro de la justicia y la reconciliación representa un desafío crítico. Alrededor de 130.000 personas acusadas de participación en el genocidio fueron encarceladas y varios de ellos mueren cada año en las cárceles en las que cumplen condena. Para hacer frente a este reto se adapta el *Gacaça* sistema tradicional de resolución de conflictos propio de la comunidad de Ruanda, para juzgar a los acusados de participación en el genocidio. El *Gacaça* modernizado —que se replica por todo el país— constituye hasta hoy un experimento jurídico-social sin precedentes tanto en su tamaño como en su alcance. Dichos tribunales se componen de personas, elegidas por su integridad por los habitantes de aldeas, sectores, distritos y provincias. Los prisioneros son llevados ante el tribunal en la comunidad en la que presuntamente cometieron un delito. En su presencia, las víctimas y la comunidad discuten los hechos alegados y se genera un proceso de testimonio-defensa. Aquellos reclusos que confiesen y pidan perdón con anterioridad a su declaración ante el tribunal, pueden recibir importantes reducciones de las sanciones (Kanyangara et al., 2007).

Un estudio epidemiológico a gran escala confirmó que la participación en tribunales *Gacaça* se asociaba a mayor sintomatología de estrés post-traumatico y depresión (Broneus, 2008). La misma autora realizó 16 entrevistas en profundidad con mujeres que testificaron en este tribunal. El objetivo de la entrevista era aprender más sobre cómo el dar testimonio en un evento público como el *Gacaça* afectaba a la salud psicológica. Las mujeres entrevistadas encontraron la experiencia más re-traumatizante que curativa. La traumatización, mala salud, el aislamiento y la inseguridad dominan las vidas de estas mujeres que se ven amenazadas y hostigadas, antes, durante y después de dar su testimonio. El estudio ilustra algunas de las limitaciones relacionadas con la experiencia de las víctimas y las expectativas del tribunal, prueba la re-traumatización y evidencia la asociación de la participación en *Gacaça* con el aumento del estrés postraumático y los síntomas de depresión (Broneus, 2008).

Otro estudio de tipo longitudinal realizado por Kanyangara et al. (2007) comparó los efectos de la participación en los juicios *Gacaça*. 50 supervivientes del genocidio de 1994 en Ruanda y 50 presos acusados de ser responsables de actos de genocidio completaron cuatro escalas 45 días antes y 45 días después de su participación en un juicio de este tipo. Las escalas evaluaron las emociones negativas en relación con el recuerdo del genocidio, la percepción del clima emocional, los estereotipos negativos

del otro grupo (tutsis para hutus y viceversa) y la percepción de similitud u homogeneidad de los miembros del grupo contrario. La participación en el *Gacaça* provocó una reactivación de las emociones negativas en ambos grupos y también un impacto negativo en el clima emocional percibido.

Un segundo gran estudio semi-experimental comparó sujetos que participaron en *Gacaça* con personas que no habían participado. Acorde con lo descrito anteriormente, las medidas de la emoción, el clima emocional y la percepción intergrupal fueron tomadas antes y después de la participación en el tribunal. A su vez estas mismas medidas se repitieron en el grupo control. La participación en los juicios *Gacaça* en Ruanda incrementó las emociones negativas en las personas y la percepción de un emocional negativo, mientras que los no participantes no mostraron cambios (Kanyangara, 2008).

Podemos explicar estos resultados porque el ritual social de *Gacaça* suscitó una comunión emocional entre los participantes, que fomentó manifestaciones emocionales intensas y re-evocaciones del genocidio. Provocó un incremento en los sentimientos de tristeza, miedo, disgusto, ansiedad, especialmente entre las víctimas. Por otra parte, se incrementó la culpa de los prisioneros, pero no de las víctimas. En suma, todas las emociones que son congruentes con la experiencia del grupo (por ejemplo el miedo es central en la revocación de experiencias de los supervivientes y la culpa en la experiencia de los prisioneros) se ven realzadas por participar en estos actos. Esto se ve corroborado por el hecho de que, en general, los supervivientes sienten más miedo e ira, y los presos, más culpabilidad. Además, la vergüenza disminuye en las víctimas y una emoción asociada a la hostilidad, el disgusto, disminuye en los víctimarios. Es decir, la participación en parte restaura la dignidad de las víctimas y disminuye la hostilidad en los víctimarios, mostrando ciertos efectos positivos emocionales.

En relación con el clima emocional, es precisamente la reactivación extrema de los recuerdos que conlleva la participación de los grupos en el *Gacaça* la que causa que las emociones negativas puedan prevalecer. Este argumento contradice las hipótesis de Durkheim y otros trabajos que encontraron que la participación en rituales colectivos de conmemoración aumenta el clima emocional positivo y disminuye el negativo en situaciones posteriores a un trauma colectivo (Martín-Beristain et al., 2000). No obstante es necesario aclarar que este tipo de efectos son aplicables particularmente a grupos sociales sin una fuerte historia de conflicto interno, o se limitan a evaluar el clima emocional dentro del grupo. Al respecto, los rituales grupales refuerzan el clima emocional positivo en el interior de los grupos, pero a un nivel intergrupal pueden de igual forma aumentar las emociones negativas.

Aun sobre la base de pruebas limitadas, podemos concluir que los rituales de la justicia transicional (por ejemplo, las comisiones de la Verdad o *Gacaça*) no tienen un objetivo «terapéutico» a nivel individual. Además hay datos que confirman el riesgo de que se generen nuevos impactos y de que los rituales pueden exacerbar las emociones negativas colectivas, por lo que tienen que realizarse de forma cuidadosa.

EL EFECTO DE EMPODERAMIENTO DE LOS RITUALES DE JUSTICIA TRANSICIONAL

Se puede argumentar también que la percepción de falta de justicia (es decir, el castigo de los autores) y de reparación (la falta de indemnización a las víctimas) en los procesos de CVR o en los tribunales, que ha sido una constante en las protestas de muchos de los sobrevivientes, puede haber sido un obstáculo para la recuperación emocional. Más importante aún, la falta de cambio en la situación socioeconómica de los sobrevivientes genera ira y escepticismo como se ha mostrado en los casos del establecimiento de la CVR en Sudáfrica y los juicios *Gacaça* en Ruanda. No obstante, un estudio correlacional encontró que las víctimas que habían participado en la CVR mostraban un mayor nivel de eficacia y confianza política, hecho que se puede interpretar en el sentido de que la participación, aún teniendo un coste emocional, «empoderaba» a las víctimas (Gibson, 2004).

Lykes, Martin y Cabrera (2007) también encontraron evidencia parcial a favor de la idea de que la participación en juicios tiene efectos psicosociales positivos en un estudio que se realizó con víctimas indirectas y sobrevivientes Mayas de una masacre en Guatemala. Los resultados sugieren efectos microsociales positivos de la Justicia Transicional, así como un aumento del empoderamiento y la cohesión grupal de las víctimas a raíz de su participación en los juicios. Según estos autores, una participación activa en rituales de justicia transicional puede llegar incluso a impactar de forma positiva en el control y la autoestima de las personas, por medio de los testimonios y los procesos de entrevistas. En el caso mencionado, el trabajo se centró en el caso de la comunidad Maya de Xamán que fue víctima de una masacre a manos del ejército y deseaba obtener justicia por los actos de violación a los derechos humanos que se perpetraron. Varias víctimas directas e indirectas participaron como testigos en un juicio contra miembros del ejército guatemalteco que fue quien asesinó a 11 miembros civiles de la comunidad en un momento de post-conflicto. Treinta y tres personas participaron en el juicio y 23 no. Las víctimas participaron en una valoración del efecto del juicio por medio de entrevistas estructuradas. Se obtuvieron datos sobre las formas de hacer frente a la participación en el juicio, las reacciones emocionales y las creencias sobre la justicia, el control y significado del mundo (véase el capítulo de Arnoso et al. en este libro).

La obtención de justicia resultó especialmente difícil debido a la política de impunidad que rodeaba el post-conflicto, debido al destacado papel de los militares en la política gubernamental del momento. Datos obtenidos de la observación participante contribuyeron a mostrar las formas en que la masacre creó un clima emocional de temor y tristeza, así como la manera en la cual las víctimas hicieron frente a la evolución del mismo. El clima emocional de miedo, y los síntomas de estrés postraumático,

fue más intenso después de la matanza a causa de la conmoción y la situación de emergencia que se creó.

En este caso, la reacción tuvo un impacto tanto en los individuos como en la comunidad, pero se redujo gradualmente a lo largo del primer año. Durante el juicio (tres años después de la masacre), los abogados y los jueces del gobierno hostigaron a las víctimas de la masacre, culpándolas por tener una actitud vengativa. La experiencia negativa de participación en el juicio fue asociada a miedo, ansiedad, tensión, y depresión. Sin embargo, el proceso grupal de compartir las experiencias con el fin de entender los acontecimientos que ocurrieron, ayudó a acentuar la lucha contra la impunidad en Guatemala. Los participantes en el juicio, en comparación con los no participantes, tenían menos miedo a la venganza del ejército, mayores expectativas de justicia, una valoración más positiva de la movilización social y una evaluación más alta de la injusticia, coincidiendo con la tesis de los impactos sociales positivos y el aumento de cohesión (de acuerdo con la declaración: «dado que la comunidad estaba unida, ayudó al juicio»).

La participación en los juicios, incluso en el contexto negativo que produce la impunidad, reforzó la cohesión y la identidad social de la población indígena maya. Varios informes del grupo de las víctimas que participaron muestran un mayor nivel de adaptación y de percepción positiva de la movilización colectiva que en los no participantes (Lykes et al., 2007). Por otra parte, finalmente se juzgaron y encarcelaron a algunos perpetradores. De cualquier forma, al igual que los trabajos de los efectos de la participación en CVR, el estudio tiene limitaciones debido a su diseño transversal o correlacional Es decir, pudiera ser una explicación valida y plausible que las personas con mayor eficacia sociopolítica son las que están más dispuestas a participar en juicios y comisiones.

LOS EFECTOS PSICOSOCIALES POSITIVOS: EL AUMENTO DE LA COHESIÓN SOCIAL

Muchos autores coinciden en que las CVR han contribuido a la reconciliación y la cura en el nivel macro (Hayner, 2001; Hamber, 2007). Otros, por el contrario, han sostenido que se han sobrestimado los rituales de justicia transicional y que estos mecanismos no han tenido efectos sociales tan amplios como se asegura. Además de todo ello, otros investigadores sostienen que los juicios a violadores de los derechos humanos pueden exacerbar el conflicto y minar los esfuerzos por consolidar y desarrollar la democracia (Brahm, 2004; Sikkink y Booth-Walling, 2007).

Una cierta evidencia apoya los efectos microsociales positivos de la justicia transicional. Lillie y Janoff-Bulman (2007) describieron a estudiantes universitarios enrolados en cursos de derechos humanos la experiencia de la CVR sudafricana con el fin de evaluar los resultados de este modelo de justicia transicional. La pregunta que se

realizó en el estudio se divide en tres aspectos: a) en un nivel microsocial «desde el punto de vista de las víctimas y de las familias, ¿la CVR ha tenido efectos negativos o positivos?»; b) En un nivel social macro, «desde la perspectiva de la sociedad sudafricana, ¿la CVR ha tenido efectos negativos o positivos?»; c) el nivel de control no incluye un marco claro: «De qué forma resulta positiva o negativa la CVR?». Los resultados demuestran que en la percepción, la CVR ha tenido mayores efectos en un nivel macro. En consonancia, las disculpas y la expresión pública del arrepentimiento pueden ayudar a mejorar las relaciones intergrupales. El caso prototípico es el del excombatiente alemán anti-nazi, y posterior primer ministro, que pide perdón de forma no verbal delante del monumento de la insurrección del ghetto de Varsovia. En otro estudio elaborado con el mismo formato, los participantes españoles leen un extracto de la reciente disculpa dada por el obispo Blázquez, criticando el papel de la Iglesia Católica durante la dictadura franquista. La Iglesia Católica española apoyó la rebelión militar contra la República y desempeñó un importante papel en las primeras décadas del régimen. Al igual que en el estudio de Janoff-Bulman, los participantes perciben que la disculpa pública ayuda a la reconciliación y la cohesión social en un nivel macro más que a la reconciliación y al perdón entre víctimas directas y perpetradores en un plano interpersonal. En este sentido, podemos afirmar que los efectos de los rituales de justicia transicional son percibidos como positivos en un plano social, pero no en el plano de la superación del sufrimiento de las víctimas (Lillie y Janoff-Bulman, 2007).

No solo hay datos subjetivos de percepción que refuerzan la idea de un efecto positivo macrosocial de los rituales de justicia transicional. En los ya mencionados trabajos longitudinales y semi-experimentales de Kanyangara, se demostró que a la vez que la participación en los juicios *Gacaça* afectó negativamente a las víctimas y en menor grado a los perpetradores, se manifestaron efectos positivos sobre la cohesión social, dado que disminuyó la identificación con el grupo étnico y los estereotipos negativos y aumentaron los positivos sobre el exogrupo, y además disminuyó la percepción de homogeneidad del exogrupo (Kanyangara et al., 2007). Es decir, la participación en estos juicios provocó consecuencias positivas para la percepción intergrupal, que se tradujeron en una reducción de las percepciones estereotipadas de los «otros» tanto por parte de las víctimas como de los perpetradores. Este proceso se explica en parte por el hecho de que los prisioneros se declararon públicamente culpables, con la consecuencia —de facto— del reconocimiento de la condición de víctimas para los sobrevivientes o sus familiares. De igual manera, se pudieron expresar una gran cantidad de sentimientos de forma pública, lo cual tuvo un impacto en la sensibilización del grupo ajeno directamente al proceso, con la consecuencia lógica del fortalecimiento de la cohesión social.

Como examinaremos a continuación, también hay evidencia empírica que confirma que los rituales de justicia transicional tienen efectos positivos macrosociales, ayudando a establecer normas de respeto hacia los derechos humanos.

LA DISMINUCIÓN DE LA VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA. EL NIVEL DE ANÁLISIS COLECTIVO DE LOS EFECTOS DE LOS RITUALES DE JUSTICIA TRANSICIONAL (CVR-JUICIOS)

A continuación, se contrastará bajo el prisma de un análisis colectivo, la tesis del impacto macrosocial positivo de las Comisiones de la Verdad, para posteriormente evaluar las posibles implicaciones de dicho impacto en la disminución de la violación de los derechos humanos en América Latina. Al respecto, tomamos con referencia los trabajos de Sikkink y Booth-Walling (2007) y Brahm (2004) utilizando la nación como unidad de análisis, poniendo especial énfasis en aquellos países que vivieron procesos de transición a la democracia.

Según Sikkink y Booth-Walling, si se comparan las situaciones de derechos humanos antes y después de los procesos de transición a la democracia, y teniendo en cuenta la calidad de las comisiones de la verdad establecidas, se puede afirmar que los juicios y comisiones en la región se asociaron en 16 países a grandes mejoras en la situación política[5].

Los países que aprobaron una Comisión de la Verdad también utilizaron los juicios, con la excepción de Brasil y Guyana, quienes tuvieron exclusivamente algunos tribunales o juicios (véase cuadro 1).

A continuación se presentan los indicadores de medición utilizados en el estudio comparado.

Medición del respeto a los Derechos Humanos: La principal forma de medición o variable «dependiente» utilizada es el índice de Política de Terror (PTS[6]), el cual proporciona una escala de 1 a 5, que mide el nivel de protección de los derechos humanos en los países, donde 1 se refiere al mejor de los casos y 5 al peor. El indicador —para el caso particular— se construye a partir de los informes anuales de Amnistía Interna-

---

[5] El estudio realizado por Sikkink y Booth-Walling (2007) no incluyó datos para Colombia, Granada y Uruguay. En el primero de los casos, la exclusión obedece a la condición de conflicto armado permanente, mientras que en el segundo y el tercero la razón es la ausencia de datos disponibles. El caso de Colombia —no incluido en el estudio antes citado ni en este— resulta bastante particular, en tanto muestra graves violaciones sistemáticas a los derechos humanos a raíz de décadas de violencia política, pero posee una democracia parlamentaria formal.

[6] Siglas utilizadas por el autor para definir un indicador de percepción sobre el impacto de la política del terror. En inglés: *Political Terror Scale*. El PTS es un indicador cuantitativo basado en fuentes secundarias de datos sobre violaciones a los derechos humanos, utilizado ampliamente por organismos multilaterales de derechos humanos. De esta forma, el PTS es un indicador interpretativo de calificación sobre el impacto de este tipo de violaciones en contextos de terrorismo de estado o políticas del terror, asociadas en la mayor parte de los casos a la existencia de regímenes autoritarios o dictatoriales. (Nota de la traductora).

cional y los informes del Departamento de Estado norteamericano sobre las violaciones a los derechos humanos en la región, que incluyen ejecuciones extrajudiciales, ejecuciones sumarias, desapariciones forzadas, tortura y encarcelamiento político. El estudio analizó la variación entre los promedios de PTS para períodos de cinco y diez años con posterioridad a la realización de juicios, y en otros casos se aplicó el mismo criterio para los momentos inmediatamente anteriores y posteriores a las transiciones a la democracia. Es decir, la variable «dependiente» era la diferencias entre el nivel de PTS antes de la transición o juicios menos el nivel de PTS después de la transición y juicios. Por ejemplo, en el caso de Argentina antes era 4 y después 2,3 o 4–2,3 = 1,7, dado que una puntuación negativa implica una peor situación, en este caso se comprueba la existencia de una mejoría. Debido a que la medida de PTS solo está disponible a partir de 1980, los períodos preliminares a las transiciones se calculan para cinco años (1980-1985). Los promedios de PTS posteriores a las transiciones o a la realización de juicios, se calculan mayoritariamente en los rangos 1986-1996, y 1990-2000.

En la mayoría de países, el primer juicio a violaciones de derechos humanos se realizó alrededor de los años de la transición a la democracia, por lo cual los promedios anteriores a los juicios o a las transiciones reflejan los períodos de dictadura, guerra civil o mayor intensidad del conflicto.

Medición de los Juicios o Tribunales: La duración en años de los juicios a las violaciones de derechos humanos se utiliza como índice para medir la intensidad de los juicios o tribunales. Es importante tener en cuenta que este indicador es un simple índice de la intensidad de la lucha por los derechos humanos en los países. Si se observan los resultados en relación con otra variable como la impunidad, esta es mayor en Guatemala y Paraguay que en Chile y Argentina, aunque todos estos países registran resultados similares en este índice.

Medición de la existencia, y buenos resultados, de las CVR. Los indicadores de medición de los buenos resultados de la CVR utilizan variables como la finalización exitosa (no disolución) de la Comisión y la realización de audiencias (públicas o privadas) que permitan la expresión y exigir derechos por parte de las víctimas, así como la capacidad de editar informes reconociendo la existencia real y verificada de violaciones a los derechos humanos, y el reconocimiento del sufrimiento de las víctimas. La escala de medición utilizada para observar los buenos resultados y la calidad del ejercicio de la CVR fue un indicador nominal de existencia (1= no CVR, 2 = CVR limitada, 3= CVR no disuelta y con informe publicado).

En la tabla 1 se exponen las medias comparadas de las 16 naciones incluidas en el estudio. Se comparan las puntuaciones medias de los países con éxito en los juicios y las CVR (promedio de mejora de los derechos humanos = 1,13), aquellos con fracaso en juicios y Comisiones de la Verdad (promedio de mejora de los derechos humanos = 0,37), países con juicios, pero sin CVR (promedio de mejora de los derechos humanos = 0,08) y países sin juicios ni Comisiones de la Verdad (la mejoría promedio = –0,4). Las correlaciones Rho no paramétricas se realizaron entre la duración en años de los juicios,

la existencia y buenos resultados de la CVR, y la mejora de la situación de los derechos humanos.

Los resultados muestran una fuerte correlación entre la puntuación promedio de PTS (o gravedad de las violaciones de los derechos humanos) y el número de años de juicio por país. La duración en años de los juicios a violaciones de derechos humanos muestra una Rho de 0.51, $p < 0.03$ (para una N=16), con variación en las medias de cambio o mejora de la situación de derechos humanos.

Los buenos resultados de ejecución de las CVR en la escala anteriormente descrita correlacionó positivamente con la mejora de los derechos humanos, con una Rho de 54, $p < 0.02$, y con aumento de más de un punto en la escala de PTS.

TABLA 1: IMPACTO DE LOS RITUALES DE JUSTICIA TRANSICIONAL (CVR, JUICIOS) EN LA MEJORA DE LA SITUACIÓN DE DERECHOS HUMANOS PARA 16 PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. PROMEDIOS COMPARADOS DE VARIACIÓN

1.1 Países con CVR, Juicios e Informes Publicados								
País	Transición a la democracia	Fecha CVR	Tiempo cubierto por los Juicios.	Productos Obtenidos	Duración de los Juicios (en años)	Puntuación pre-PTS (Fecha del primer juicio)	Puntuación Post PTS	Variación
1.-Argentina	1983	1983-84	1976- 1983	Informe público 1985	19	4 /(1983)	2,3	1,7
2.- Chile	1989	1990-1991	1973- 1990	Informe público 1991	15	4/(1986)	2,8	1,2
3.-Guatemala	1994	1997-1999	1962- 1996	Informe público 1999	13	4,4 /(1988)	4,0	0,4
4.- Peru	1990 y 2000	2000-2002	1980-2000	Informe público 2003	8	4,8/ (1990)	3,9	0,9
5.- Panama	1991	2001-2002	1968-1989	Informe público 2002	11	3/ (1991)	2	1
6.- El Salvador	1992	1992-1993	1968 -1989	Informe público 1993	4	4,6/(1985)	3	1,6

Variación Promedio	1,13

1.2 Países con CVR disueltas, Informes Limitados, y Juicios.

País	Transición a la democracia	Fecha CVR	Tiempo cubierto por los Juicios.	Productos obtenidos	Duración de los Juicios (en años)	puntuación pre-PTS (Fecha del primer juicio)	Puntuación Post PTS	Variación
7.-Paraguay	1993	2005- 2008	1954-2004	En proceso	12	3,2/ (1989)	2,6	0,6
8.-Bolivia	1982	1982- 1984	1967-1982	Sin Informe, Comisión disuelta.	2	4/ (1983)	2,6	1,4
9.-Ecuador	1996	1996 -1997	1979-1996	Sin Informe, Comisión disuelta.	5	3/ (1992)	2,7	0,3
10.-Haití	1994	1995- 1996	1991-1994	Informe Limitado, 1996	6	3/ (1986)	3,8	-0,8
11.-Uruguay	1984	1985 2000-2001	1973-1985	Informe Limitado, 1985 En proceso	0	SD.	SD.	SD
Variación Promedio				0,37				

1.3 Países con Juicios pero sin CVR

País	Transición a la democracia	Fecha CVR	Tiempo cubierto por los Juicios.	Productos obtenidos	Duración de los Juicios (en años)	Puntuación pre-PTS (Fecha del primer juicio)	Puntuación Post PTS	Variación
11.-Honduras	1982	No			9	3,2 /(1992)	2,7	0,5
12.-México[7]	1995	No			5	3,2 /(1992)	3,24	-0,2
13.-Nicaragua	1990	No			5	3/ (1992)	2,7	0,3
14.-Venezuela	Sin dictadura	No			5	3.2 /(1991)	3,5	-0,3
Variación Promedio				0,075				

Países sin Juicios y sin CVR

País	Transición a la democracia	Fecha CVR	Tiempo cubierto por los Juicios.	Productos obtenidos	Duración de los Juicios (en años)	Puntuación pre-PTS (Fecha del primer juicio)	Puntuación Post PTS	Variación
15.-Brasil	1985	No	1964 -1985		0	3.2*	4,1	-0,9
16.-Guyana		No			0	2.0*	1,9	0,1
Variación Promedio				-0,4				

Puede argumentarse como explicación alternativa a los resultados encontrados que gran parte de la mejoría registrada en la situación de derechos humanos en los 16 países se debe a la transición a la democracia en lugar de a los juicios o las Comisiones de la Verdad. Esta afirmación es difícil de probar dado que un solo país de la región no sufrió dictadura (Venezuela) y solo dos no llevaron a cabo juicios durante la transición (Brasil y Guyana). De los 14 países con proceso de transición, aquellos que implementaron más número de juicios experimentaron un incremento positivo en la situación de los derechos humanos, superior en comparación con los países que tuvieron menos o no tuvieron juicios.

Los países en los que los juicios duraron más años tuvieron mayores posibilidades de tener una Comisión de la Verdad que aquellos con un promedio de duración menor. Los que tuvieron tanto CVR como juicios tuvieron, por tanto, un mejor resultado que el país que tuvo solamente juicios. Estos datos, junto con el caso de Brasil, indican que el nivel y la calidad de algunos rituales de justicia transicional tienen efectos positivos macrosociales, que son independientes a las transiciones hacia la democracia. En efecto, el caso de Brasil es paradigmático en tanto un breve tiempo después de su proceso de transición (sin juicios o CVR), los estándares de derechos humanos sufrieron un empeoramiento importante, superior a la de cualquier otro país de la región en proceso transicional. Por otra parte, Guyana no sufrió ningún cambio importante

[7] Para el caso Mexicano se considera transición a la democracia, la finalización del régimen de partido monopólico establecido por el Partido Revolucionario Institucional, PRI.

antes o después de la transición a la democracia, sino que conservó estándares estables y fuertes en materia de derechos humanos.

Por todo ello, el caso de Brasil sugeriría que la transición a la democracia tampoco garantiza un nivel de mejora en los derechos humanos. Otra explicación alternativa que puede considerarse es la de que existe un factor desencadenante de la mejoría de los derechos humanos que impacta más que los juicios o las CVR, como es la existencia de un fuerte movimiento político que opere como actor de presión, o la voluntad por parte de la elite política de responsabilizar a agresores y perpetradores por los crímenes cometidos.

Bajo esta consideración, no está claro cómo separar la voluntad política de celebrar los juicios o convocar comisiones de los efectos de este tipo de rituales de justicia transicional. Sin embargo, los contextos políticos y la voluntad de poner en funcionamiento mecanismos de rendición de cuentas en temas de derechos humanos son variables tanto entre naciones como entre períodos. Se han podido crear y desarrollar Comisiones de la Verdad con fuertes niveles de oposición política en unos casos y, en otros, con cierto grado de consenso. Aun así, en todos los casos existió un fuerte conflicto político entre víctimas y víctimarios, entre afectados y perpetradores.

Podríamos, de esta forma, concluir que una parte de la mejora en los derechos humanos proviene de las CVR y los juicios, y no exclusivamente de la voluntad política o los procesos de transición a la democracia, al menos en América Latina.

CONCLUSIONES GENERALES

En respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los efectos psicológicos de la participación en rituales públicos de Justicia Transicional? podemos concluir que la participación en Comisiones de la Verdad y Juicios pueden tener un impacto negativo en un nivel personal o individual en el corto plazo. En otras palabras, participar en los rituales puede resultar costoso emocionalmente para el individuo, aunque puede llegar a obtener beneficios relativos. Además en el caso de los *Gacaça* la participación se asoció a un aumento de síntomas de traumatización. De esta forma, se puede rechazar la idea de que la participación en rituales de justicia transicional ayude a disminuir los estados emocionales negativos de las víctimas o los síndromes psiquiátricos. La tesis de una nueva traumatización a raíz de la intervención de las víctimas en Comisiones o Juicios tiene un cierto sustento teórico y empírico, lo que plantea la necesidad del apoyo a las víctimas, de generar buenas condiciones para el testimonio así como la necesidad explícita de beneficios materiales y simbólicos para que los rituales no tengan estos efectos negativos.

En síntesis, contrario a las opiniones generalizadas que acentúan los supuestos efectos de catarsis de la expresión de las emociones en contextos sociales, no se debe esperar ningún tipo de «descarga emocional» como resultado o consecuencia de los procesos testimoniales de las víctimas en los juicios o tribunales del tipo de Comisiones de la Verdad y la Reconciliación. Esta conclusión, es compatible con las de los estudios sobre el compartir social o verbalización de las emociones en los que se observaba que la expresión verbal de una experiencia emocional tampoco reduce el trastorno emocional desencadenado por la experiencia misma, incluso si la víctima manifestó beneficios cognitivos y sociales del proceso de compartir su vivencia (Rimé, 2007).

Por el contrario, incluso en contextos de justicia y reparación limitados, la participación en los juicios se asoció a un incremento de los índices de empoderamiento: fortalecimiento de la identidad y la movilización social (Lykes et al., 2007).

En cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son los efectos sociales de los rituales de Justicia Transicional?, se puede concluir que la intervención en juicios y CVR aumenta el clima emocional negativo, incrementando en mayor medida los conflictos que la reconciliación o la armonía entre grupos de víctimas y víctimarios. Dicho de otra forma, los rituales tienen un costo social aún cuando generan consecuencias positivas como la cohesión social, la mejoría en las relaciones intergrupales, o como en el caso de los tribunales populares del *Gacaça* la disminución de los estereotipos negativos y la individualización de los grupos.

Por último, al menos en el caso de América Latina, en la mayoría de los países en que se organizaron Comisiones de la Verdad o se realizaron juicios, los resultados fueron exitosos en materia del fortalecimiento a los derechos humanos, lo cual corrobora la tesis del impacto macrosocial positivo de los rituales de Justicia Transicional.

BIBLIOGRAFÍA

BRAHM, E. (2004): «Getting to the Bottom of Truth: Evaluating the contribution of Truth Commissions to Post- Conflict Societies.» Paper presented at the Wisconsin Institute for Peace and Conflict Studies, 20th Annual Conference, October 6-8, 2004 «Challenges and Paths to Justice». Marquette University, Milwaukee.

BRONEUS, K. (2008): «Truth-Telling as Talking Cure? Insecurity and Retraumatization in the Rwandan Gacaca Courts.» *Security Dialogue, 39*(1), 55-76.

GIBSON, J. L. (2004): *Overcoming Apartheid: Can Truth Reconcile a divided Nation?* Nueva York: Russell Sage Foundation.

HAMBER, B. (2007): «Forgiveness and Reconciliation: Paradise lost or Pragmatism?» *Peace and Conflict, 13*,155-125.

HAMBER, B. y WILSON, R. A. (2003): «Symbolic closure through memory, reparation and revenge in post-conflicts societies.» En E. CAIRNS & M. D. ROE (eds.): *The Role of memory in Ethnic Conflict*. (pp.144-168). Londres: Palgrave McMillan.

HAYNER, P. B. (2001): *Unspeakable truths: Confronting state terror and atrocity*. Nueva York: Routledge.

KAMINER, D., STEIN, D., MBANGA, I. y ZUNGU-DIRWAY, N. (2001): «The Truth and Reconciliation Commission in South Africa: relation to psychiatric status and forgiveness among survivors of human rights abuses.» *The British Journal of Psychiatry*, 178: 373-377.

KANYANGARA, P. (2008): *Justice et Verite après un Genocide: Impact Psychosocial sur le Pardon et la Reconciliation.* Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología: Louvain, Bélgica.

KANYANGARA, P., RIMÉ, B., PHILIPPOT, P. y YZERBIT, V. (2007): «Collective Rituals, Emotional Climate and intergroup perception: Participation in Gacaca Tribunals and the Assimilation of the Rwandan Genocide.» *Journal of Social Issues, 63*, 273-288.

LILLIE, C. y JANOFF-BULMAN, R. (2007): «Macro versus micro justice and perceived fairness of Truth and Reconciliation Commissions.» *Peace and Conflict, 13*, 221-236.

LYKES, B., MARTIN, C. y CABRERA, M. L. (2007): «Political Violence, Impunity, and Emotional Climate in Maya Communities.» *Journal of Social Issues, 63*, 369-386.

MARTÍN BERISTAIN, C., PÁEZ, D. y GONZÁLEZ, J. L. (2000): «Rituals, social sharing, silence, emotions and collective memory claims in the case of the Guatemalan Genocide.» *Psicothema, 12*(1), 117-130.

RIMÉ, B. (2007): «Social sharing and Emotional Climate.» *Journal of Social Issues, 63*, 369-386.

SIKKINK, K. y BOOTH WALLING, C. (2007): «The Impact of Human rights in Latin America.» *Journal of Peace Research, 44*(4), 427-445.

IV Parte

Educación para la paz y transformación de conflictos

Capítulo 16
Educación para la paz en sociedades implicadas en conflictos prolongados y resistentes a su resolución: objetivos, condiciones y direcciones

Daniel Bar-Tal
School of Education, Universidad de Tel Aviv
Yigal Rosen
School of Education, Universidad de Tel Aviv
Rafi Nets-Zehngut
Dept. of Political Sciences, Universidad de Tel Aviv

Introducción

La educación para la paz ¿puede facilitar el cambio de la infraestructura socio-psicológica que alimenta la continuación de un conflicto complejo, prolongado, intratable y resistente a su resolución? Esta pregunta es esencial no solo para los educadores, sino también para todas aquellas personas que valoran la resolución pacífica de los conflictos. Y es especialmente importante dado que existen conflictos prolongados y resistentes que siguen asolando diversas partes del mundo que no solo causan miseria y sufrimiento en las sociedades involucradas, sino que también amenazan el bienestar de la comunidad internacional en general. Estos conflictos implican bienes reales, tales como territorios, recursos naturales, auto-determinación y / o valores básicos, y estos problemas tienen que ser abordados en la resolución del conflicto. No obstante, serían indudablemente mucho más fáciles de resolver si el conflicto no se viera acompañado por dinámicas socio-psicológicas negativas intensas. Los conflictos que persisten durante un largo período de tiempo (como en Sri Lanka, Chechenia, Irlanda del Norte o el Oriente Medio) implican una intensa participación de los miembros de la sociedad, quienes desarrollan un repertorio socio-psicológico de creencias,

actitudes y emociones acerca de sus metas, los objetivos del conflicto, su desarrollo, sobre el oponente y la solución deseada. Finalmente, en estos casos este repertorio lleva a una implicación tan fuerte en el conflicto, que se convierte en una cultura del conflicto. Este conjunto de creencias, actitudes y emociones se transforman en rígidas y resistentes al cambio, alimentando su persistencia y, por tanto, inhibiendo la reducción del conflicto y su resolución pacífica.

Es evidente que, aún cuando la resolución pacífica del conflicto emerja en la agenda social y se convierta en un objetivo colectivo, existe la necesidad de cambiar la cultura del conflicto, tal como se expresa en el repertorio socio-psicológico común, y de construir un nuevo repertorio que facilite el proceso de paz y prepare a los miembros de la sociedad a vivir en paz. Este importante cambio socio-psicológico puede producirse a través del proceso de reconciliación, en el cual la educación para la paz desempeña un papel fundamental.

El presente capítulo se propone examinar la naturaleza de la educación para la paz en sociedades que han participado o todavía están involucradas en conflictos prolongados y resistentes. En primer lugar, se describe la naturaleza de los conflictos complejos e intratables y la cultura de conflicto que se desarrolla a partir de ellos. Segundo, se analiza la naturaleza de la reconciliación que se estima necesaria con el fin de establecer una paz duradera y estable después de la resolución del conflicto. En tercer lugar, se especifica la naturaleza de la educación para la paz. A continuación se presentan las condiciones para su aplicación exitosa. Seguidamente se explican las bases de dos modelos de educación para la paz. En sexto lugar, se exponen sus principios y, por último, se proponen una serie de conclusiones.

EVOLUCIÓN DE LA CULTURA DEL CONFLICTO

Los conflictos entre los grupos dentro de una sociedad, entre sociedades o naciones, surgen cuando sus objetivos, intenciones, y / o acciones son percibidos como incompatibles entre sí (Bar-Tal, Kruglanski y Klar, 1989; Mitchell, 1981; Rubin, Pruitt y Kim, 1994). Nos centramos en los conflictos complejos y resistentes a su resolución que tienen consecuencias graves para las sociedades involucradas y para la comunidad mundial, puesto que comprender su dinámica es un importante desafío.

Las características fundamentales de estos conflictos que denominaremos intratables o resistentes a solucionarse son las siguientes: tienen una duración de al menos 25 años, están vinculados a objetivos que se perciben como existenciales, son violentos, se perciben sin solución, y son del tipo denominado de *suma cero* («yo gano todo y tú pierdes todo o a la inversa»), preocupan mucho a los miembros de una sociedad, y las partes interesadas están muy implicadas en el mantenimiento del conflicto (véase Azar, 1990; Bar-Tal, 1998; Kriesberg, 1998a). La creación y evolución de una cultura

del conflicto, dominada por creencias sociales de memorias colectivas y un *ethos* del conflicto junto a una orientación emocional colectiva, tiene una importancia primordial en el mantenimiento y desarrollo de este tipo de conflictos (Bar-Tal, en prensa-a)[1]. La memoria colectiva del conflicto se desarrolla para contar la «historia» del conflicto a los miembros de la sociedad (Cairns y Roe, 2003; Halbwachs, 1992; Wertsch, 2002). Por otro lado, las creencias sociales sobre el *ethos* del conflicto proporcionan una orientación dominante a la sociedad y la condicionan hacia un futuro (Bar-Tal, 2000a). Estas narrativas son selectivas, sesgadas y están distorsionadas, dado que su función principal es satisfacer las necesidades de la sociedad en lugar de proporcionar una explicación objetiva de la realidad. En consecuencia, justifican la posición de los grupos y de la sociedad en el conflicto, creando una imagen muy positiva del grupo propio, presentándole como víctima del conflicto, deslegitimando simultáneamente al grupo o sociedad adversaria.

El repertorio socio-psicológico en las situaciones de conflictos intratables incluye también orientaciones emocionales colectivas. La más importante de ellas es la del miedo (Bar-Tal, 2001), pero estas orientaciones también pueden estar dominadas por el odio o la ira, así como la culpa o el orgullo (véase también, por ejemplo, Kaufman, 2001; Petersen, 2002; Scheff, 1994).

Dado que la mayoría de los miembros de la sociedad en conflicto son parte de este repertorio de creencias, actitudes y emociones (de manera activa o pasiva, directa o indirecta), se puede considerar a este repertorio como algo ampliamente compartido, especialmente durante la etapa más intensa del conflicto. Este repertorio se expresa a través de los diversos canales de comunicación, parece ser dominante en el discurso público y, al final, impregna los productos culturales como libros, obras de teatro y películas. Se utiliza frecuentemente para justificar y explicar las decisiones, políticas y acciones adoptadas por los líderes. Asimismo también se expresa en ceremonias institucionales, conmemoraciones, monumentos, etc. En esencia, este repertorio evo-

---

[1] En trabajos anteriores se proponía que los desafíos del conflicto intratable conducen al desarrollo de ocho variables, o aspectos, de creencias sociales que constituyen el *ethos* del conflicto (Bar-Tal, 1998, 2000a). Creencias sociales acerca de la justicia de los objetivos propios esbozan los objetivos del conflicto, indican su relevancia y proporcionan sus explicaciones y su lógica. Las creencias sociales sobre la seguridad se refieren a la importancia que se otorga a la seguridad personal y la supervivencia nacional, indicando las condiciones para su logro. Las creencias sociales referidas a la auto-imagen colectiva positiva que inciden en la tendencia etnocéntrica a atribuir las características, valores y comportamientos positivos a la propia sociedad. Las creencias sociales sobre la victimización que están vinculadas a la auto-presentación como víctima, especialmente en el contexto del conflicto intratable. Las creencias sociales sobre la deslegitimización del oponente aluden a las creencias que niegan las características humanas del adversario. Las creencias sociales acerca del patriotismo que generan apego al país y a la sociedad a través de promoción de la lealtad y del amor a la nación, de la preocupación por otros y el sacrificio. Las creencias sociales sobre la unidad se refieren a la importancia de ignorar los conflictos y desacuerdos internos durante el conflicto intratable con el fin de unir las fuerzas ante una amenaza externa. Finalmente, las creencias sociales referidas a la paz que inciden en la paz como deseo último de la sociedad.

luciona para convertirse en una cultura de conflicto (por ejemplo, Bar-Tal, en prensa-b; Ross, 1998). En esta cultura la sociedad utiliza mecanismos de control para asegurarse que el repertorio socio-psicológico que ha evolucionado durante el conflicto no cambie.

Por lo tanto, la generación más joven está expuesta a esta cultura a través de la familia, de los canales sociales de comunicación, incluidos los medios de comunicación y otros productos culturales. Sin embargo, el sistema educativo tiene una importancia especial puesto que sirve como agente de socialización del conflicto a través de los libros de texto, de material didáctico, de las indicaciones de maestros, de las ceremonias escolares y así sucesivamente. Esta socialización tiene efectos importantes, ya que las creencias que se presentan en el sistema educativo alcanzan a todos los representantes de las generaciones más jovenes, puesto que la educación es obligatoria en casi todas las sociedades. Finalmente, la adquisición y participación en esta infraestructura socio-psicológica es un indicador de la adhesión e identificación con una sociedad. En la edad adulta muchos miembros de la sociedad comparten las mismas creencias, actitudes, valores y emociones. Como resultado de ello, tienen una experiencia similar de la realidad y tienden a aprobar o tomar un curso de acción similar.

Los conflictos prolongados y resistentes no solo se originan y gestionan, sino que también muchos de ellos se resuelven. Los grupos encuentran la manera de resolver la contradicción entre los objetivos de un grupo y los de otro. Sin embargo, es evidente que la resolución del conflicto es solo el primer paso formal en el proceso de paz. De especial relevancia es el proceso social de reconciliación que requiere el cambio del repertorio socio-psicológico que alimentaba el conflicto y servía como obstáculo para el proceso de paz. Este repertorio no cambia de un día para otro, incluso cuando los líderes de los grupos resuelven el conflicto pacíficamente y firman un acuerdo de paz. La reconciliación es un proceso largo y no ocurre de manera automática, sino que también requiere de esfuerzos planificados y activos con el fin de superar los obstáculos y acelerarlo.

RECONCILIACIÓN

Desde hace unos años los investigadores de la reconciliación están de acuerdo en que esta se refiere a la formación o restablecimiento de relaciones pacíficas genuinas entre las sociedades que han tomado parte en un conflicto, después de que se logre su resolución formal (Ackermann, 1994; Asmal, Asmal y Roberts, 1997, Bar-Tal, 2000b; Gardner Feldman, 1999; Kelman, 1999; Kriesberg, 1998b; Lederach, 1997; Norval, 1999; Wilmer, 1998). La reconciliación va más allá de la agenda formal de la resolución del conflicto dirigiéndose hacia el cambio de las motivaciones, objetivos, creencias, actitudes y emociones de la gran mayoría de los miembros de la sociedad con respecto al

conflicto, la naturaleza de la relación entre las partes, y los propios grupos en conflicto (Borneman, 2002, De Soto, 1999; Kelman, 1999; Lederach, 1997; Maoz, 2004; Shonholtz, 1998; Staub, 2006; Theidon, 2006; Wilmer, 1998). En concreto sugerimos que la reconciliación consiste en el reconocimiento y la aceptación mutua, en compartir intereses y objetivos de desarrollo de relaciones pacíficas, en desarrollar la confianza mutua, las actitudes positivas, así como la sensibilidad hacia, y la consideración de, las necesidades e intereses de la otra parte. Todos estos elementos de la reconciliación se aplican a las situaciones posteriores a los conflictos, en las que los dos grupos construyen las relaciones pacíficas en dos entidades políticas separadas (sus estados), así como situaciones en las que los dos grupos rivales siguen viviendo en una única entidad política.

Los cambios esbozados pueden llevarse a cabo a través de los esfuerzos coordinados de las partes implicadas en el conflicto y / o a través de un proceso de superación colectiva, por medio de la cual cada parte supera el conflicto independientemente de la otra (Bloomfield, Barnes y Huyse, 2003; Long y Brecke, 2003). Finalmente, la reconciliación apoya y solidifica la paz mediante una nueva forma de relaciones intergrupales y sirve como una base estable para la cooperación y actos de amistad que simbolizan estas relaciones. La paz que no es apoyada por al menos una mayoría de la sociedad siempre corre el riesgo de fracasar.

A la vista de las dinámicas psicológicas que dominaron durante años un conflicto intratable, prolongado o resistente, la reconciliación exige por lo general la movilización de las masas en apoyo de las nuevas relaciones pacíficas con el enemigo del pasado. Es un proceso muy complejo que requiere una política definida, iniciativas planificadas, así como una amplia variedad de actividades, todo ello con el fin de convencer a los miembros de la sociedad de la necesidad, utilidad, valor y viabilidad del proceso de paz (Bloomfield et al., 2003).

Con respecto a las creencias básicas, es importante facilitar el cambio en los siguientes aspectos principales del *ethos* y de la memoria colectiva de conflicto.

Las creencias sociales acerca de los objetivos del grupo

Un reto importante para el proceso de reconciliación es cambiar las creencias sobre la justicia de los objetivos que subyacen al origen y mantenimiento del conflicto (Bloomfield et al., 2003; Lederach, 1997). Las nuevas creencias deben presentar nuevos objetivos para la sociedad que permitan el compromiso y, por tanto, den lugar a la resolución pacífica del conflicto.

Las creencias sociales sobre el grupo rival

Otro objetivo fundamental de la reconciliación es el cambio en la imagen del grupo adversario (Bar-Tal y Teichman, 2005; Kaufman, 2006; Kelman, 1999; Theidon, 2006). Es importante legitimar y personalizar a sus miembros.

Las creencias sociales acerca de las relaciones con el adversario del pasado

La reconciliación tiene que facilitar la formación de nuevas creencias sociales sobre las relaciones entre los dos grupos rivales que incidirán en la importancia de la cooperación y relaciones amistosas (Gardner Feldman, 1999; Krepon y Sevak, 1995).

Las creencias sociales acerca de la historia del conflicto

La reconciliación requiere también de un cambio de las memorias colectivas que dominaba en las sociedades implicadas en el conflicto. Existe una necesidad de revisar estas narrativas que alimentaban el conflicto con el fin de crear una perspectiva del pasado sincronizada con la del anterior adversario u oponente (Barkan, 2000; Borer, 2006; Borneman, 2002; Conway, 2003; Nets-Zehngut, 2006; Rotberg, 2006; Salomon, 2004).

Las creencias sociales acerca de la paz

La reconciliación exige la formación de nuevas creencias sociales que describan la naturaleza multidimensional de la paz, especificando las condiciones y mecanismos para su consecución (por ejemplo, la negociación con el oponente y los compromisos), que describan los beneficios y los costos de su consecución de manera realista, connotando el significado de vivir en paz, y, sobre todo, que hagan hincapié en las condiciones para su mantenimiento.

La reconciliación requiere también la construcción de una afectividad positiva general y de emociones positivas específicas con respecto a las relaciones pacíficas con el oponente del pasado. El afecto positivo debería acompañar a las creencias descritas anteriormente y mostrar los buenos sentimientos que comparten los grupos hacia cada uno, y hacia las nuevas relaciones que se han creado. En lo que respecta a las emociones, la reconciliación requiere un cambio en las orientaciones emocionales

colectivas de miedo, ira y odio, las cuales a menudo dominan en las sociedades involucradas en el conflicto intratable. En lugar de ello, existe la necesidad de desarrollar al menos una orientación emocional de esperanza que refleje el deseo de conseguir los objetivos positivos de mantener las relaciones de paz y cooperación con la otra parte. Esta orientación emocional indica una mirada positiva hacia el futuro, tener la expectativa de que se produzcan acontecimientos agradables sin violencia ni hostilidad (Averill, Catlin y Chon, 1990; Bar-Tal, Halperiny y de Rivera, 2007; Kaufman, 2006; Jarymowicz y Bar-Tal, 2006; Snyder, 2000; Staub, Pearlman, Gubia y Hagengimana, 2005).

Planteamos que uno de los métodos más importantes y eficientes en la promoción de la reconciliación es la Educación para la Paz (Abu-Nimer, 2004; Asmal et al., 1997; Calleja, 1994, Gordon, 1994; Harris, 2004; Iram, 2006; Kriesberg, 1998b; Maoz, 2004; Maxwell, Enslin y Maxwell, 2004; Spink, 2005; Uwazie, 2003). En general es un proceso de cambio social puesto que la educación para la paz se pone en marcha cuando los miembros de la sociedad comparten un repertorio de creencias, actitudes y emociones ante el conflicto que contiene ideas que contradicen los principios del proceso de paz y reconciliación (Danesh, 2006). Si bien es posible concebir la educación para la paz incluyendo a toda la sociedad que se busca cambiar (Bar-Tal, 2004), nos centraremos en su aplicación en los sistemas escolares por los motivos que se exponen detalladamente a continuación.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS

Las escuelas son a menudo la única institución que la sociedad puede usar formal, intencional y ampliamente para lograr el objetivo de la educación para la paz, dado que poseen la autoridad, la legitimidad, los medios y las condiciones para llevarla a cabo. Es decir, el sistema educativo proporciona a las nuevas generaciones ideología, *ethos*, valores, objetivos, mitos y creencias que la sociedad considera como requisitos importantes para el funcionamiento social y, como tal, está interesada en transferir a las nuevas generaciones (Bourdieu, 1973; Luke, 1988). Por tanto, no es de extrañar que la educación para la paz en las escuelas haya preocupado mucho a la comunidad internacional como atestiguan los debates celebrados en la ONU, en la UNESCO y UNICEF, exponiendo su naturaleza, objetivos y ámbito de aplicación (por ejemplo, Bush y Saltarelli, 2000; Resolución de las Naciones Unidas, 6 de octubre de 1999; UNESCO, 1998; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1999).

En general, la educación para la paz tiene muchas formas y sus enfoques dependen de las necesidades y objetivos de las distintas sociedades (Bar-Tal, 2002; Harris, 1999). En las sociedades que están implicadas en conflictos prolongados y resistentes, el objetivo de la educación para la paz es progresar y facilitar la paz. Sus objetivos se cen-

tran en la construcción de la visión del mundo del estudiante (es decir, sus valores, creencias, actitudes, emociones, motivaciones, habilidades y patrones de comportamiento) de un modo que facilite la resolución de conflicto y el proceso de paz y que les prepare para vivir en una era de paz y reconciliación (Bar-Tal, 2002; Wessells, 1994).

Ben-Porath (2006) propuso diferenciar entre el enfoque «pedagógico» y «holístico» respecto a la educación para la paz. El enfoque pedagógico se refiere a un esfuerzo pragmático limitado y localizado para ofrecer una respuesta específica a las necesidades concretas de la sociedad, mientras que el enfoque holístico está vinculado a un esfuerzo más amplio para la construcción de una sociedad no violenta. El enfoque pedagógico de educación para la paz requiere un conocimiento y habilidades específicas relacionadas con el contexto específico. Puede referirse a las tensiones raciales y la reconciliación entre opresores y oprimidos (por ejemplo, Sudáfrica), o al cultivo del reconocimiento básico de la humanidad de los rivales (por ejemplo, Israel / Palestina). El enfoque pedagógico orientado hacia las habilidades prepara el terreno para la paz, pero no promueve activa, cívica y políticamente apoyar la paz. La educación para la paz más expansiva debe ser complementada por los aspectos cívicos y políticos de la reconciliación mucho más amplios y a largo plazo. De acuerdo con Ben-Porath (2006), el enfoque holístico de la educación para la paz «se caracteriza por la reconstrucción de casi todas las relaciones sociales como luchas de poder, y por la tendencia a definir la mayoría de las relaciones sociales como formas de conflicto que deben superarse mediante métodos educativos (pág. 65)». El principal objetivo de este enfoque es eliminar todos los aspectos de la violencia directa e indirecta.

A un nivel más específico, Vriens (1999) presentó un «concepto equilibrado de la educación para la paz» que tiene en cuenta tanto el concepto ideal de la paz, así como la vida cotidiana de la juventud actual. Según este punto de vista, concienciar a los jóvenes de su responsabilidad para la paz es el objetivo principal de la educación para la paz. Un intento de formar nuevos objetivos y/o ofrecer un mensaje positivo acerca del adversario pueden encontrarse con desconfianza e incluso hostilidad. Los años de adoctrinamiento dejan su huella. En consecuencia, se percibe con recelo a la educación para la paz, especialmente cuando trata de cambiar las creencias bien establecidas acerca del oponente y el conflicto. Aun cuando la paz se considera como un valor positivo, se rechaza cualquier implicación con los aspectos específicos de la paz. Staub (2002) sugirió que la educación para la paz debería promover las disposiciones no violentas, la preocupación por el bienestar de otros, y ayudar a formar personas capaces de actuar para prevenir la violencia. En su opinión, la educación para la paz proporciona conocimientos, habilidades y elementos emocionales que ayudan a comprender la tendencia a devaluar a los otros grupos, los medios pacíficos de la resolución de conflictos, la comprensión de los orígenes de la violencia entre grupos e individuos, y a comprender la función de los observadores pasivos. Abu-Nimer (2000) propuso que la educación para la paz debería incluir el aprendizaje acerca de

la necesidad de reconciliación con el enemigo, la perspectiva de la otra parte en conflicto, la asimetría del poder, y las desigualdades que surgen de estas diferencias de poder, con respecto a la cooperación y la no-violencia como métodos más eficaces de abordar los conflictos, y adquirir un pensamiento crítico. Salomon (2002, 2004) sugirió que los objetivos de la educación para la paz debieran referirse al cambio de la percepción de la narración colectiva del conflicto que tiene el otro grupo, a través de la legitimación de su narrativa colectiva, de mostrar la empatía y la confianza hacia el otro, de la realización de un examen crítico de la contribución al conflicto del propio grupo, y a través de una disposición para la participación en actividades no violentas.

En todas estas perspectivas, la educación para la paz se percibe como un proceso de socialización muy importante que crea una plataforma social esencial para la reconciliación (Bloomfield et al., 2003; Iram, 2006). En la práctica esto significa que el sistema educativo debe proporcionar a los estudiantes un conocimiento que sea coherente con los objetivos de la reconciliación. Además, la educación para la paz debe tener como un objetivo el desarrollo de nuevas actitudes, habilidades, afectos y emociones entre los estudiantes (por ejemplo, la tolerancia, la sensibilidad hacia otras necesidades, la empatía, el pensamiento crítico, la esperanza y la apertura) que permitan vivir en una era de paz.

Con el fin de alcanzar los objetivos generales de la educación para la paz, el sistema escolar debe sufrir un gran cambio. Es necesario establecer nuevos objetivos educativos, preparar nuevos planes de estudios, elaborar los libros de texto, desarrollar el material didáctico, formar a los profesores, y construir en las escuelas un clima que sea propicio para la educación para la paz (Bjerstedt, 1988, 1993; Burns y Aspeslagh, 1996; Harris, 1988; Hicks, 1988; Reardon, 1988). La educación para la paz permite socializar a las nuevas generaciones a la luz del nuevo clima que posibilita la construcción de la cultura de paz dentro del marco del proceso de reconciliación. Sin embargo, para lograr ese gran objetivo son necesarias ciertas condiciones.

CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EXITOSA

El primer conjunto de condiciones de tipo político-sociales, se refiere tanto a los procesos intergrupales como a los procesos intragrupales que legitiman la educación para la paz y proporcionan apoyo para su utilización en la escuela. El segundo conjunto de condiciones educativas se refiere a los requisitos administrativos y educativos que permiten la realización de la educación para la paz. Si no se cumplen estas condiciones, la educación para la paz se enfrenta a grandes dificultades y, a menudo, está condenada al fracaso. En primer lugar, se describirán las condiciones político-sociales y, después, se especificarán las condiciones educativas.

Las condiciones político-sociales

Se proponen las siguientes cuatro condiciones político-sociales para el éxito de la educación para la paz en las sociedades que estén implicadas en conflictos prolongados o intratables (véase también Abu-Nimer, 2000; Danesh, 2006).

Avance hacia la paz

La educación para la paz, con sus objetivos concretos de establecer la paz con el oponente, puede evolucionar cuando hay por lo menos un movimiento público abierto hacia la resolución del conflicto que incluya la negociación con el adversario. Una educación para la paz directa y completa puede comenzar cuando se logra y firma el acuerdo de paz. Este último es un gesto formal simbólico que indica que el conflicto ha terminado, que los nuevos objetivos de la paz son prioritarios, que el enemigo puede ser tratado como alguien con el que es posible negociar y, finalmente, llegar a un acuerdo, y que se puede confiar en él. Este gesto facilita mucho el despegue de la educación para la paz y legitima su institucionalización en los centros educativos.

Una vez que se firme el acuerdo de paz, dos condiciones son primordiales para que la educación para la paz avance. Una se refiere al fin de la violencia, y la segunda a los actos de buena voluntad realizados por los rivales o adversarios del pasado. El cese de la violencia es una condición para la curación y la aparición de nuevas relaciones pacíficas. La segunda condición es que los antiguos rivales estén implicados en el camino hacia la paz y se encuentren dispuestos a establecer nuevas relaciones de cooperación.

Apoyo al proceso de paz

La educación para la paz requiere de un apoyo sustancial por parte de los miembros de la sociedad con el fin de poder iniciar el proceso de paz con quien ha sido un rival en el pasado. Por lo menos una mayoría tienen que apoyar el proceso de paz, incluidos los principales partidos políticos y organizaciones, así como la mayoría de la sociedad civil. Este apoyo es fundamental, puesto que legitima la educación para la paz entre los integrantes de la sociedad. La legitimación depende mucho de la fuerza y del tipo de actividad de los grupos de oposición al proceso de paz. Una oposición firme al proceso de paz por parte de sectores importantes de la sociedad, acompañada por activi-

dades sistemáticas, a veces incluso de violencia, pone en peligro la educación para la paz (véase el estudio de Smith y Neill, 2006 sobre Irlanda del Norte).

Madurez social para la reconciliación

Otra importante condición hace referencia a la preparación de la sociedad para escuchar los mensajes de la educación para la paz. Esta condición es diferente del apoyo al proceso de paz. Los miembros de una sociedad pueden estar preparados para el proceso de paz, pero todavía no estar maduros para cambiar el repertorio del conflicto que incluye la memoria colectiva y el *ethos* del conflicto que han desempeñado un papel importante para el colectivo durante el conflicto. La sociedad puede no estar preparada para la reconciliación que exige la evolución de nuevas creencias, actitudes, motivaciones y emociones acerca del conflicto, el rival y la propia sociedad. Los mensajes de la educación para la paz se oponen a los mensajes que han sido dominantes durante muchos años. Estos mensajes de la educación para la paz no solo se refieren a la paz como un nuevo objetivo, sino también a las imágenes del enemigo y a la historia del conflicto. Implican algún tipo de perdón por los actos pasados de los rivales, ser sensible hacia sus necesidades y objetivos e incluso pedir perdón por los actos realizados por el propio grupo. Además, contradicen los mensajes patrióticos que hacían un llamamiento a la movilización y el sacrificio. En esencia, la cuestión es si la sociedad está preparada para la evolución hacia una cultura de paz con nuevos valores, creencias, normas y actitudes. Sin madurez será difícil aplicar con éxito la educación para la paz.

Apoyo político y gubernamental

La educación para la paz puede tener éxito cuando cuenta con el apoyo de los líderes (como el Primer Ministro o Presidente), que lo ven como una parte muy importante de su política de paz. Este apoyo posiciona la educación para la paz en un primer rango de objetivos sociales. Se muestra al público la gran prioridad que tiene la educación para la paz para el gobierno, y el apoyo y responsabilidad gubernamental para desarrollarla (véase, por ejemplo, el informe de CRU, 2005 publicado en Irlanda del Norte). Además, el apoyo gubernamental ayuda a formar una atmósfera pública con orientaciones positivas hacia los mensajes de la educación para la paz. Este apoyo muestra con rotundidad a los miembros de la sociedad la dirección deseada y el énfasis necesario para preparar a las jóvenes generaciones para un periodo de paz. Además, son especialmente importantes los mensajes que los líderes dirigen a los educadores. El

apoyo explícito de los líderes a la educación para la paz indica que la política de dicha educación es una elección estratégica apoyada por toda la administración que la percibe como un objetivo nacional.

En resumen, estas condiciones político-sociales crean un clima social adecuado que es necesario para la aplicación de la educación para la paz. Pero estas condiciones no deben ser consideradas como suficientes, puesto que no se refieren a la aplicación efectiva de la educación para la paz dentro del sistema educativo. El supuesto básico subyacente a la siguiente sección es que existen también varias condiciones educativas que son necesarias para el éxito de la institucionalización de la educación para la paz en las escuelas. Vamos a hablar de estas condiciones en detalle y ofrecer ejemplos extraídos de la experiencia de Israel en su elaboración.

Condiciones educativas

Las siguientes tres condiciones educativas permiten la traducción de los objetivos de la sociedad en una política que pueda ser implementada en las escuelas.

Apoyo ministerial

A fin de que la educación para la paz tenga éxito es necesario obtener un apoyo público inequívoco por parte de la más alta autoridad educativa, que generalmente es el Ministro/a de Educación. Esta autoridad ha de declarar la educación para la paz como una prioridad educativa importante. Su apoyo público a la educación para la paz en general, así como su liderazgo en estas políticas y el apoyo al programa concreto son esenciales. Este apoyo público legitima la misión y crea el clima adecuado dentro del sistema educativo que conduce a la institucionalización de la educación para la paz. Une a los líderes del sistema educativo y proporciona a los maestros incentivos para llevarlo a cabo.

Una política bien definida y decidida

La segunda condición se refiere a la formulación de una política bien definida y decidida, que incluya una planificación detallada de cómo llevar a cabo la educación para la paz. Los objetivos y los contenidos de la educación para la paz implican cambios profundos en el sistema educativo, que previamente fue movilizado a favor del conflicto al ser una de las principales instituciones sociales (véase un ejemplo en Irlanda del Norte con el plan de estudios obligatorio en las escuelas denominado *Educación para la Comprensión Mutua*, Gallagher, 1998). Cuando el liderazgo político-educativo decide que el comienzo de la educación para la paz es necesario y posible, el sistema educativo se encuentra ante un reto importante. La implementación de la educación para la paz requiere de un cambio sustancial en las políticas educativas. Así, con respecto a la política, hay una necesidad de crear programas a corto y largo plazo: los programas a corto plazo se inician y planifican para su uso inmediato, mientras que los programas a largo plazo tienen como objetivo reorganizar y reconstruir el sistema educativo, lo que requiere de más tiempo. La necesidad de los programas a corto plazo surge, como se ha indicado, debido a que un cambio profundo de la educación exige años de preparación. Los programas a corto plazo deben considerarse como programas de emergencia para satisfacer las necesidades inmediatas de la situación cambiante hasta que estén preparados y puedan ser puestos en marcha los programas a largo plazo.

El sistema educativo es fácilmente accesible y puede iniciar programas que movilicen el apoyo para el proceso de paz. Estos programas pueden servir de catalizadores de un cambio más profundo y duradero en el *ethos* de la sociedad. El programa a corto plazo consiste en hacer proyectos que no requieran largos preparativos, por ejemplo, la formulación de temas a debatir, proporcionar información, simulaciones, actividades artísticas, o la organización de las reuniones con los alumnos del «grupo rival» —todos ellos proyectos que no requieren de mucho tiempo de preparación. Los programas a corto plazo deben abarcar todo el sistema educativo (por ejemplo, el Ministro de Educación de Israel declaró a raíz del acuerdo de Oslo en 1993, que el tema común de aprendizaje en las escuelas para el año 1994-5 sería la paz y la convivencia).

Como el proceso de reconciliación dura muchos años, a fin de alcanzar los objetivos de la reconciliación, la educación para la paz requiere una política a largo plazo que consolide el cambio de muchos elementos educacionales previos diseñados para apoyar la cultura del conflicto y, especialmente, las creencias sociales del *ethos* y la memoria colectiva del conflicto. En efecto, la educación para la paz es un mecanismo social importante que supone construir una nueva cultura de la paz, en la cual desempeña un papel destacado un *ethos* de paz (Bar-Tal, en prensa-c). Con el fin de cumplir este objetivo es necesaria una política educativa a largo plazo que se refleje en los nuevos planes de estudios, nuevos libros de texto, en el desarrollo de nuevos programas y de nuevas agendas de formación para maestros, directores y personal escolar. Este tipo de desarrollo debe extenderse a todos los segmentos del sistema educativo, lo cual supone un gran reto que tarda años antes de que se pueda aplicar plenamente. Es un proceso gradual que requiere tanto de la planificación, como de la ejecución y la evaluación constante. La planificación ha de tener en cuenta una variedad de factores tales como: la fuerza y alcance de la internalización del *ethos* de conflicto, otros *ethos* existentes, la memoria colectiva compartida por los miembros de la sociedad, las nor-

mas de la sociedad, la fuerza de oposición al proceso de paz y sus fundamentos, la apertura y la tolerancia en la sociedad.

La adhesión o el apoyo a la aplicación de la educación para la paz

Hay dos condiciones fundamentales para poder aplicar la educación para la paz. En primer lugar, el Ministerio de Educación debe tener autoridad para hacerlo y, en segundo lugar, ha de tener la infraestructura y los recursos, ya que sin ellos los programas esbozados se mantendrán en los cajones de los escritorios. Así pues, esta condición se centra en la capacidad del sistema educativo para aplicar la política de la educación para la paz. Esta es una condición esencial, ya que se refiere a la puesta en práctica de la política que se ha decidido y de los programas que se han planificado.

La primera condición se refiere a la autoridad y la capacidad de convencer a las escuelas para aplicar la política. La otra condición también resulta fundamental: la capacidad para aplicar la educación para la paz depende del presupuesto y los recursos disponibles. Es importante darse cuenta de que la institucionalización de la educación para la paz es una cuestión muy seria y compleja. Se requiere la formación de los docentes, la preparación de los materiales educativos y la modificación de los textos escolares. Existe la necesidad de cambios en el marco organizacional, con esfuerzos duraderos y dedicación continua. El hablar de infraestructuras también se encuentra relacionado con la disponibilidad de expertos y profesionales que puedan realizar la institucionalización de la educación para la paz en las escuelas. Además, la aplicación requiere una evaluación continua a fin de averiguar qué tipo de programas son eficientes (por ejemplo, Kupermintz y Salomon, 2005).

La aplicación de cada política educativa, depende fundamentalmente de la capacidad para movilizar el apoyo del personal docente en todos los niveles, incluidos los altos niveles administrativos, directores de escuelas y maestros. La educación para la paz depende ante todo de los docentes, por lo que la formación de los profesores y directores de escuelas es una de las condiciones más importantes para su éxito. Esta formación debe basarse en tres niveles. El primer nivel, y más básico, es el que concierne a los valores, puesto que la educación para la paz hace referencia sobre todo a la adquisición e internalización de valores, normas, creencias, actitudes y comportamientos. Esto implica que las personas que se ocupan de llevarlo a cabo deberían funcionar más como educadores, que únicamente como meros docentes profesionales. Por lo tanto, es importante que los docentes aprecien los valores de la educación para la paz, adapten actitudes comparables y muestren tendencias conductuales similares. Esta condición es problemática ya que la mayoría de los maestros no entran en la profesión docente porque compartan objetivos de la educación para la paz; algunos incluso pueden tener opiniones contradictorias a los valores de la educación para la paz. Los programas de formación deben hacer frente a estos problemas (véase Smith y Neill, 2006 respecto al papel de los profesores en la educación para la paz en Irlanda del Norte).

El segundo nivel en el que debiera centrarse la formación del personal educativo es el conocimiento: la formación tiene que proporcionar a los maestros una amplia gama de conocimientos en temas como el conflicto y la paz, la historia del conflicto, la historia y la cultura del grupo rival, el proceso de paz, y así sucesivamente. Estos temas son la esencia de la educación para la paz y, por lo tanto, es difícil para los profesores comunicar los mensajes de educación para la paz sin un amplio conocimiento sobre el tema.

El tercer nivel en el que deben basarse los programas de formación es el pedagógico. La formación ha de proporcionar a los profesores herramientas pedagógicas que les capaciten para hacer frente a problemas tales como argumentos incisivos en clase, o la resistencia de los padres a la educación para la paz. También debe proporcionarles herramientas metodológicas necesarias para la educación para la paz, tales como el aprendizaje experiencial, saber dirigir debates abiertos y no doctrinarios, y así sucesivamente.

Además, la construcción de nuevos conocimientos es un requisito esencial para la aplicación de la educación para la paz, ya que esta última exige cambios en los planes de estudio de todos los grados. Los libros de texto y los profesores son las herramientas principales por medio de las cuales se lleva a cabo la difusión de conocimiento de una generación a otra, así como la transferencia de mensajes, creencias sociales y modos de pensar. Como tal, estas herramientas expresan el *ethos* y la memoria colectiva de la sociedad y ayudan a configurar una identidad colectiva. Los planes de estudio que se escribieron en la época del conflicto pueden incluir conocimientos y mensajes que fueron funcionales a la identidad y el espíritu de ese período de tiempo. Esta es la razón por la cual estos libros tienen que ser modificados de manera que expresen la transición del conflicto a la paz, y tienen que transmitir los conocimientos necesarios para hacer frente a la nueva realidad, así como las nuevas creencias sociales que debieran guiar a la sociedad en su conjunto durante este nuevo periodo. Por ejemplo, todos los párrafos que incluyen la deslegitimación del enemigo deben ser modificados, y el conocimiento sobre la cultura y la historia del enemigo debe ser ampliado.

La pregunta que se debiera plantear a raíz de la presentación de estas condiciones es la siguiente: ¿Qué debe hacerse cuando las mencionadas condiciones no existen? ¿Debería una sociedad dejar de lado la educación para la paz y esperar hasta que evolucionen las condiciones adecuadas? La respuesta a esta última pregunta es inequívocamente no. Las sociedades implicadas en conflictos prolongados y resistentes no debieran esperar hasta la aparición de todas las condiciones que puedan facilitar el desarrollo de la educación para la paz. Nuestra intención no es desalentar a las sociedades en su puesta en marcha de la educación para la paz, sino señalar los retos y las dificultades que pueden encontrarse. Las condiciones político-sociales tienen una im-

portancia especial dado el enorme efecto que tienen sobre la educación para la paz. Las condiciones educativas son, por otra parte, los requisitos básicos para la aplicación e institucionalización de cualquier tipo de nueva política, dependiendo, sin embargo, del clima administrativo y organizacional.

Con el fin de tratar las condiciones mencionadas, en la próxima sección se describen dos modelos de educación para la paz, que representan dos tipos extremos. La diferencia entre ambos se refiere a las condiciones político-sociales que sirven como fundamento para el desarrollo de la educación para la paz. En un extremo de esta dimensión se encuentran las condiciones político-sociales que no favorecen el desarrollo de la educación para la paz y no permiten una referencia directa a los temas del conflicto que afectan a las sociedades implicadas. Estas condiciones limitan el abanico de temas que pueden abordarse en el marco de la educación para la paz. Sin embargo, incluso bajo estas condiciones existe un lugar para el desarrollo de la educación para la paz en su forma indirecta. La *educación para la paz indirecta* no afronta directamente los temas relacionados con el conflicto, tales como sus objetivos, su trayectoria, sus costes o la imagen del oponente. En lugar de ello, se preocupa de los temas generales de la paz que no contradicen directamente la cultura de conflicto, especialmente el *ethos* del conflicto, o se refieren a temas y habilidades que no aluden al conflicto de ninguna manera. Este tipo de educación para la paz puede centrarse en una variedad de temas como la tolerancia, los derechos humanos, las habilidades de resolución de conflictos, el pensamiento reflexivo, o la empatía (Harris, 1999).

En el otro extremo de esta dimensión se encuentran las condiciones político-sociales que favorecen el desarrollo de la educación para la paz y permiten una referencia directa a todas las cuestiones y temas que preocupan a las sociedades implicadas en el conflicto intratable. Bajo estas condiciones es posible desarrollar una *educación para la paz directa* que hace referencia a todos los temas que han contribuido al desarrollo de la cultura del conflicto, su mantenimiento y han servido como obstáculos para su resolución pacífica. Además, la educación para la paz directa aborda abiertamente los temas que permiten la construcción de un nuevo *ethos* de paz que sirva de base para la evolución de una cultura de paz. No estamos sugiriendo que los dos modelos sean siempre excluyentes. Nuestro planteamiento básico es que en condiciones muy desfavorables para la puesta en marcha de la educación para la paz los educadores no deben rendirse y sentirse desamparados, sino avanzar en un modelo indirecto. En todas las demás condiciones, aquellas que ofrecen apoyo para el desarrollo de la educación para la paz, son posibles las combinaciones de los dos modelos.

DOS MODELOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Los dos modelos reflejan el alcance de los posibles temas de la educación para la paz.

Con estos modelos no se agotan todos los temas de la educación para la paz que puedan ser puestos en marcha dentro de las sociedades implicadas en un conflicto. Sin embargo, la descripción de estos modelos propone un enfoque y una orientación relativa a las diversas condiciones que limitan o favorecen el desarrollo de la educación para la paz. A la vista de que las situaciones de conflicto son distintas en las diferentes sociedades, y de que las condiciones de un conflicto particular no son estáticas sino que están cambiando continuamente, los educadores pueden elegir diversas combinaciones que se adapten a las condiciones particulares del conflicto, así como al contexto, la cultura y la estructura de una sociedad particular. No obstante, los dos modelos tienen como supuesto implícito que el sistema educativo tiene un interés en la construcción de la educación para la paz. Es muy obvio para nosotros que este objetivo no siempre se cumple y que es muy posible que los dirigentes políticos de una sociedad y/o sus líderes educativos, y/o su personal docente no estén de acuerdo con los principales contenidos de los dos modelos y que, implícita o explícitamente, no permitan su desarrollo. Esta situación suele tener lugar en las sociedades que no fomentan una estructura democrática y/o los valores humanistas y que están interesadas en mantener el conflicto. En primer lugar vamos a describir el modelo indirecto de educación.

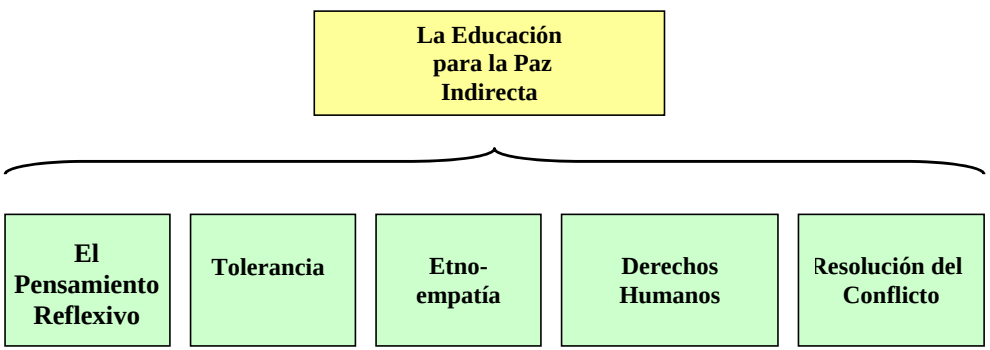
Modelo indirecto de educación para la paz

Como se ha señalado con anterioridad, el modelo indirecto de la educación es adecuado para las sociedades en las que las condiciones no favorecen las referencias directas a los temas relacionados con el *ethos* de conflicto que refuerzan el mantenimiento del problema. En la mayoría de los casos esto sucede cuando el conflicto aún continúa, todavía ocurren episodios de violencia, la mayoría de los miembros de la sociedad apoyan la continuación del conflicto y tienen un repertorio socio-psicológico del *ethos* del conflicto. Además, las instituciones tales como el Ministerio de Educación y amplios e importantes sectores de la sociedad se oponen a la puesta en marcha de la educación para la paz. En estos casos es necesario aproximarse a la idea de la educación para la paz de forma indirecta, a través del intento de establecer un nuevo repertorio que conduzca a la paz, pero al mismo tiempo no niegue directamente el contenido del *ethos* de conflicto. Esta propuesta no afirma que la educación para la paz indirecta no sea importante, sino que sugiere que esta no cuestiona directamente la cultura del conflicto y no trata de cambiar los fundamentos que subyacen al conflicto. Por lo tanto su utilidad es cuestionable a corto plazo. Sin embargo, hay temas indirectos de la educación para la paz que pueden tener influencia positiva a largo plazo, sobre todo en la generación de personas jóvenes y, por tanto, pueden eventualmente fortalecer la paz y la reconciliación. Sin la educación para la paz, las sociedades pueden verse condenadas a continuar el derramamiento de sangre, el sufrimiento y la tristeza. La edu-

cación para la paz, incluso en su forma indirecta, puede abrir una ventana de esperanza para la futura resolución del conflicto y la reconciliación.

Es posible esbozar una serie de grandes temas que corresponden a este principio mencionado anteriormente. Nos centramos en cinco grandes temas que en nuestra opinión son muy importantes para el establecimiento de una «infraestructura» para el proceso de paz. Estos temas permiten el paso indirecto hacia un cambio del repertorio que valide el conflicto y hacia el establecimiento de un nuevo repertorio que inicie el proceso de reconsideración y, finalmente, la construcción de nuevas habilidades, creencias, actitudes, emociones y valores que apoyen la consecución de la paz. Temas relevantes en este sentido son el pensamiento reflexivo, la tolerancia, los derechos humanos, la etno-empatía, y la resolución de conflicto (Ver figura 1). Estos temas se refieren al desarrollo de la apertura, la crítica y el escepticismo, la exposición a ideas alternativas y su consideración, la sensibilidad hacia los derechos humanos, la empatía hacia los demás grupos, así como también los conocimientos y habilidades necesarios para resolver conflictos. Cabe señalar que todos estos temas contribuyen en gran medida a la solidificación de la democracia y el humanismo y deben formar parte de cada sistema educativo que aprecie estos valores. La idea principal de este enfoque sugiere que la promoción general de los valores humanistas y democráticos sirve como una plataforma necesaria para la educación para la paz en general, y en particular en aquellas regiones en donde se produce un conflicto intratable. Sin embargo, somos conscientes de que otros profesionales dentro de la educación para la paz pueden sugerir otros temas y considerarlos de igual importancia a los expuestos aquí.

FIGURA 1: EL MODELO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ INDIRECTA



Se pasará a continuación a describir cada uno de los temas en el modelo conceptual de la educación para la paz indirecta.

El pensamiento reflexivo

Según Dewey (1933, 1938), el pensamiento reflexivo supone cuestionar creencias existentes, entre ellas los supuestos dominantes, y suscitar dudas y mostrarse escéptico con respecto a la comprensión actual de un problema. Este tipo de pensamiento requiere como requisito previo una mente abierta. La apertura de mente puede ser definida como estar «libres de prejuicios, del partidismo, y otros hábitos como cerrar la mente y ser reacio a considerar nuevos problemas y contemplar nuevas ideas» (Dewey, 1933, p. 30).

Esta visión ha prevalecido a través de los años y actualmente el pensamiento reflexivo se refiere a la capacidad de no tomar ningún conocimiento por supuesto, sino considerar y reconsiderar las distintas alternativas para llegar a las inferencias, decisiones o evaluaciones válidas. Esta habilidad requiere una evaluación continua de los supuestos, actitudes y creencias relacionadas con la información existente, y prepara a la persona para ser capaz de cambiar la interpretación inicial de las creencias. Kruglanski (1989) conceptualiza esta habilidad como la motivación epistémica del miedo a la invalidez. Además, el pensamiento reflexivo facilita el aprendizaje y permite una comprensión más profunda de las relaciones y asociaciones entre ideas y/o experiencias (Rodgers, 2002). Esta manera de pensar le permite a uno evaluar y ser crítico con respecto a las formas, políticas, objetivos o prácticas empleadas por la sociedad de la que uno es un miembro.

En lo que respecta a los conflictos, se han desarrollado una variedad de métodos para promover el pensamiento reflexivo en situaciones de conflicto entre personas. En estas situaciones tiene gran relevancia el aprender de la experiencia a través de la reflexión (Cseh, Watkins y Marsick, 1999; Marsick, Sauquet y Yorks, 2000; Marsick y Watkins, 1990). Las personas aprenden a reflexionar por medio de la exposición a los aspectos problemáticos de su experiencia en situaciones de conflicto, a examinar estas características y, después, aprender nuevas formas de entender y abordar los retos a los cuales se enfrentan. La capacidad de reflexionar aumenta la conciencia de la complejidad de las situaciones y de los supuestos que se aplican para evaluar los nuevos desafíos. Además, la reflexión conduce a explorar las fuentes de información que de otro modo podrían ser ignoradas. Este tipo de aprendizaje puede ser potencialmente transferido a un nivel colectivo en las situaciones de conflicto. Los estudiantes pueden aprender a evaluar y juzgar de manera crítica la naturaleza y el curso del conflicto intratable en el que se encuentre implicada su sociedad. Así, pueden criticar la forma en que se maneja el conflicto, los actos de su propia sociedad, la perspectiva dominante de deslegitimación del oponente, y pueden desarrollarse opiniones sobre la posible resolución pacífica.

Tolerancia

La tolerancia se refiere al reconocimiento y aceptación de los derechos de todos los individuos y grupos a tener diferentes ideas, opiniones, actitudes, voluntades y comportamientos (Agius y Ambrosewicz, 2003). Esta capacidad se encuentra relacionada con estar abierto a aguantar, permitir e incluso escuchar los mensajes que contradicen las opiniones que uno/a mantiene. La tolerancia se pueden dividir en las siguientes dos categorías: (a) la *tolerancia política* se refiere a la capacidad de aguantar las acciones o puntos de vista que uno rechaza o a los cuales se opone (Sullivan, Pierson y Marcus, 1982) y suele entenderse como la capacidad de contenerse cuando se enfrenta a un grupo o práctica que no le gusta (p. e. Heyd, 1996; Mendus, 1989; Sullivan, Pierson y Marcus, 1979); (b) la *tolerancia social* se refiere al control y prevención de los estereotipos y prejuicios negativos hacia otros individuos o grupos, y generalmente se considera un concepto propio que puede contribuir a la tolerancia política (Gibson, 2004; Sniderman, 2000; Vogt, 1997). Así pues, la tolerancia social se refiere a la disposición a aceptar a los representantes de los distintos grupos (étnicos, nacionales, culturales, religiosos, etc.). La tolerancia política y social es una condición necesaria para la apertura en una sociedad, que permite debates públicos sin conformismo y miedo a las sanciones.

La educación para la paz requiere que se aprenda y practique esta tolerancia. Ser más tolerante significa tener la mente abierta, eliminar los estereotipos y prejuicios negativos, aprender acerca de las contribuciones realizadas por personas de diferentes grupos, enfrentarse a las actitudes y opiniones sesgadas, así como participar en el diálogo reflexivo acerca de cuestiones controvertidas (Bullard, 1996). El fomento de la apertura de mente y la mejora de la auto-confianza y autoestima de los estudiantes son pasos importantes en la promoción de la tolerancia (Vogt, 1997). Además, diferentes estudios han demostrado que los sentimientos que subyacen a la intolerancia son a menudo los de amenaza y miedo. La amenaza percibida por parte del exogrupo, así como la ira y el miedo, llevan a las personas a ser más intolerantes hacia aquellos cuyas creencias difieren de las propias (véase para una revisión, Gibson y Bingham, 1982; Marcus, Sullivan, Theiss-Morse y Wood, 1995; Skitka, Bauman y Mullen, 2004). Por lo tanto, el componente fundamental para el desarrollo de la tolerancia es la disminución de la amenaza percibida, de la ira y el miedo hacia los otros grupos. Por otra parte, la intolerancia se deriva de la creencia de que el propio grupo, su sistema de creencias, o su modo de vida es superior a la de los demás. La educación para la tolerancia social se enfrenta a estas creencias.

La educación para la tolerancia puede por lo tanto facilitar en las sociedades implicadas en el conflicto intratable debates públicos acerca de la resolución pacífica de los conflictos. Este tipo de educación puede ayudar a la presentación de opiniones que contradigan las creencias sociales dominantes acerca del *ethos* del conflicto y fomentar el desarrollo de minorías con otros puntos de vista sobre el conflicto.

Etno-empatía

La etno-empatía es la habilidad que tiene un individuo o grupo de experimentar lo que el otro grupo étnico siente y piensa. De acuerdo con Eisenberg (2000), la empatía es una respuesta afectiva que se deriva de la aprehensión o comprensión de la condición o estado emocional del otro y es similar a lo que el otro siente o se espera que sienta. Hoffman (2000) postula que la empatía conlleva la interacción de dos componentes: (a) la *empatía cognitiva* que implica la conciencia cognitiva de los pensamientos, sentimientos, percepciones e intenciones de otra persona; (b) la *empatía afectiva* definida como una respuesta afectiva vicaria ante otra persona. Es decir, la capacidad de experimentar uno mismo lo que el otro siente. Según Hoffman (2000) el nivel más elevado de empatía incluye varios aspectos: (a) saber lo que el otro está sintiendo, (b) sentir lo que el otro siente, (c) entender por qué la otra persona se siente de la manera en la que lo hace, incluyendo lo que desea o teme, y (d) comprender la perspectiva y el mundo del otro.

Una de las vías más prometedoras para la promoción de la empatía es la toma de perspectiva, lo que significa ponerse en el lugar del otro y ver el mundo a través de sus ojos, sentir las emociones que siente él, y comportarse como se comportaría el otro en una situación particular (por ejemplo, Deutsch, 2000; Hoffman, 2000; Selman, 1980). Según Hoffman (2000), el proceso de toma de perspectiva consiste en «imaginarse a sí mismo en el lugar del otro e integrar el afecto empático resultante con la información personal que se tiene sobre el otro y con los propios conocimientos generales de cómo la gente se siente en su situación» (p. 58). Se ha comprobado que la empatía se encuentra relacionada con el perdón, la preocupación por los demás, así como con la conducta prosocial en general (Eisenberg, 2000; McCullough et al., 1998). Por otra parte, la empatía permite ver a los miembros de los otros grupos como humanos en quienes se puede confiar, que tienen necesidades y objetivos legítimos, y con los que se desea mantener relaciones pacíficas. Así, la etno-empatía puede ser transferida a la manera de ver de los oponentes. Tiene la capacidad de dirigir la atención a las necesidades y el sufrimiento del oponente y cambiar las prácticas de deslegitimación. Selman (2003) nos proporciona importantes evidencias acerca de cómo las escuelas pueden desarrollar la conciencia social hacia los miembros del exogrupo. Este aprendizaje muestra el significado del conflicto de una manera novedosa y promueve la comprensión y cooperación entre los diferentes grupos étnicos (ver también el capítulo de Huici et al. en este libro).

Los Derechos Humanos

Los derechos humanos pueden definirse como «aquellos derechos que son inherentes a nuestra naturaleza y sin los cuales no podemos vivir como seres humanos» (Naciones Unidas, 2003, p. 3). Los derechos humanos como concepto general, se preocupan por la dignidad de la persona, e incluyen sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales y de desarrollo (Naciones Unidas, 1948, 1966a y b). Se centran en diversos derechos específicos, tales como el derecho a la vida, a diferentes tipos de libertad, a la seguridad, a la igualdad en distintos ámbitos, a la nacionalidad, así como en la prevención de la tortura, los malos tratos, la detención arbitraria, etc. El rechazo de los derechos humanos no solo causa tragedias individuales, sino que también crea condiciones que fomentan los conflictos dentro, y entre, las sociedades y naciones. El principal objetivo de la educación en derechos humanos es el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales entre las generaciones más jóvenes. En general, en esta línea educativa se requiere de un desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que aprecien y apoyen los derechos mencionados anteriormente: cívico-políticos, socio-económicos y culturales. El logro de este objetivo educativo requiere aceptar las diferencias existentes y reconocer los propios sesgos, asumir la responsabilidad de defender los derechos de los demás, educar a los otros sobre la cuestión de los derechos humanos, así como criticar y analizar la información relacionada con los derechos humanos (Amnistía Internacional, 1997; Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer y Tolman, 2000; Naciones Unidas, 2000).

Existen muchos métodos y técnicas que pueden promover el cambio cognitivo y actitudinal en los estudiantes con respecto a los derechos humanos: *role-playing*, «lluvia de ideas», estudios de casos, expresión creativa, salidas y visitas a las comunidades, entrevistas, debates y negociaciones, actividades tipo rompecabezas y proyectos de investigación (véase, por ejemplo, Flowers et al., 2000; Graves, Dunlop y Turney-Purta, 1984; Naciones Unidas, 2003, para una revisión). La educación en derechos humanos y la educación para la paz en regiones de conflictos intratables son conceptos que están estrechamente relacionados, que se complementan y apoyan mutuamente. La educación en derechos humanos alude a diferentes tipos de derechos humanos, explica la importancia y pertinencia de esos derechos en la vida cotidiana, incluyendo las situaciones de conflicto y busca persuadir a los estudiantes a comportarse de acuerdo con ellos (Flowers et al., 2000). La educación en derechos humanos, como forma indirecta de educación para la paz, es de tipo general y específicamente orientada a las cuestiones de derechos humanos en las distintas sociedades en el mundo, así como a las cuestiones que preocupan a la sociedad en conflicto, pero no necesariamente en relación con la parte rival en el conflicto. Esta línea de educación para la paz tiene sin embargo implicaciones para las condiciones de los derechos humanos en la situación concreta del conflicto, que generalmente suelen ser violados. La educación en derechos humanos en las regiones de conflicto complejo e insoluble, a pesar de ser indirecta, puede promover actitudes más humanas hacia el oponente en el conflicto. Además, las imágenes percibidas de las sociedades inmersas en un conflicto violento puede cambiar como resultado de la promoción de una mejor comprensión de los derechos humanos y de su importancia (Mertus y Helsing, 2006). El aumento de la capacidad para analizar las situaciones relacionadas con los derechos humanos puede conducir a una mayor conciencia de los abusos de los derechos humanos, de los costes que tienen que pagar las sociedades involucradas en un conflicto, y de la contribución de ambas partes a la continuación del conflicto. Además, el aprendizaje de los derechos humanos supone desarrollar un sentido de la responsabilidad de defender estos derechos, incluso en el grupo del oponente.

La resolución de conflictos

Las técnicas de resolución de conflictos se refieren a la capacidad de negociar, mediar y resolver los problemas de manera colaborativa en el contexto de las situaciones de conflicto. En esencia, estas técnicas posibilitan resolver el conflicto pacíficamente. El objetivo del aprendizaje de la resolución de conflictos es el desarrollo de las siguientes habilidades y destrezas (Bodine y Crawford, 1998; Deutsch, 1993; Jones, 2004; Raider, Coleman y Gerson, 2000): (a) comprender que el conflicto es un aspecto natural y necesario de la vida, (b) transformarse en un mejor administrador de conflicto. Saber cuál es el método de resolución pacífica del conflicto más adecuado para un conflicto específico, (c) ser consciente de la importancia que tiene para el proceso de resolución constructiva del conflicto el compartir información sobre la propia perspectiva y comprender el punto de vista de la otra parte (d) diferenciar de manera efectiva entre las posiciones que se tienen y las necesidades o intereses, (e) expresar las emociones de manera no agresiva o incendiaria, (f) reformular el conflicto como un problema común que debe resolverse en colaboración; (g) aplicar técnicas creativas como la «lluvia de ideas» para crear, elaborar y potenciar una variedad de opciones.

Se han propuesto cuatro enfoques fundamentales en el marco del aprendizaje de la resolución de conflictos (Bodine y Crawford, 1998): (a) El enfoque de programa de «mediación entre iguales», en el que los estudiantes reciben la formación en mediación y median en los conflictos entre sus compañeros (véase, por ejemplo, Hall, 1999; Johnson y Johnson, 1996). (b) El enfoque del historial del proceso, en el cual se enseña a los estudiantes en un curso concreto la historia del conflicto (véase, por ejemplo, Bickmore, 1999). (c) El enfoque de aula pacífica, que se incluye dentro de las materias básicas del plan de estudios y en las estrategias de gestión del aula (véase, por ejemplo, Levin, 1994). (d) El enfoque general de la escuela pacífica, en el que los principios de resolución de conflictos son aprendidos y aplicados por todos los miembros de la escuela (véase, por ejemplo, Avery, Johnson, Johnson y Mitchell, 1999).

Las habilidades para la resolución de conflictos pueden entenderse como uno de los componentes fundamentales de la educación para la paz (Johnson y Johnson,

2005). El principal concepto de la educación en la resolución de conflictos es promover la comprensión del conflicto y ayudar a las personas a desarrollar un enfoque constructivo y no violento en la resolución del conflicto. Conocer los métodos constructivos de resolución del conflicto y la promoción de los valores subyacentes puede contribuir a una mejor comprensión del significado y relevancia que tiene una resolución pacífica del conflicto. Según Deutsch (2005), el concepto clave de la educación en resolución de conflictos es «inculcar las actitudes, conocimientos y habilidades que conduzcan a una resolución de problemas de forma efectiva y cooperativa, y desalentar las actitudes y respuestas habituales que dan lugar a luchas del tipo o ganar o perder» (p. 18). Cambiar las perspectivas que tienen los alumnos sobre los diferentes tipos de conflictos desde una visión de lucha de ganar-perder a una de resolución mutua y cooperativa del conflicto es un componente importante de la educación para la paz. Desde este punto de vista, se considera que la perspectiva de resolución del conflicto adquirida por los alumnos será transferida a la situación concreta de conflicto intratable en el que se ve inmersa la sociedad. En consecuencia, los estudiantes se implicarán en la necesidad de resolver el conflicto de forma pacífica a través de la negociación.

En resumen, las cinco disposiciones señaladas han de ser claramente incluidas dentro del marco de la educación para la paz en las regiones de conflicto intratable. Cada una de ellas tiene una calidad única y un potencial para contribuir a una visión más pacífica de los alumnos, perspectiva que es necesaria como base para el fomento de cambios cognitivos, actitudinales, emocionales y conductuales en las sociedades involucradas en el conflicto. Esperamos que las habilidades y conocimientos que hemos descrito desarrollen entre las jóvenes generaciones el pensamiento crítico y reflexivo acerca del conflicto intratable, en particular al respecto de la resolución pacífica del conflicto, y que abran una nueva forma de ver al oponente y animen a los alumnos a expresar de forma abierta los nuevos puntos de vista en la sociedad.

Por otra parte, la adquisición de estos aspectos por parte de los estudiantes fomentará un enfoque más humanista necesario en estas regiones (Aloni, 2005, 2006). No obstante, los temas que se han propuesto están muy interrelacionados. Por ejemplo, ser tolerante significa también respetar el derecho de los demás a tener su propia identidad, cultura, actitudes y creencias. Otro ejemplo es la interrelación entre la tolerancia y el etno-empatía: cuando hay un bajo nivel de tolerancia hacia otro grupo étnico, y sus miembros se perciben como inmorales, se percibe que el exogrupo merece lo que le suceda (Hoffman, 2000; Nadler y Leviatan, 2006). En este caso el desarrollo de la etno-empatía hacia el otro es casi imposible. Comprender la perspectiva y el mundo del otro requiere una apertura emocional y cognitiva inicial. La toma de perspectiva empática contribuye a evitar los actos egoístas y a fomentar la gestión constructiva del conflicto (Davis, 1994).

Una de las cuestiones más importantes que se debe plantear a raíz del marco conceptual propuesto de educación para la paz indirecta se relaciona con la capacidad de los estudiantes para transmitir sus conocimientos y habilidades adquiridos a través

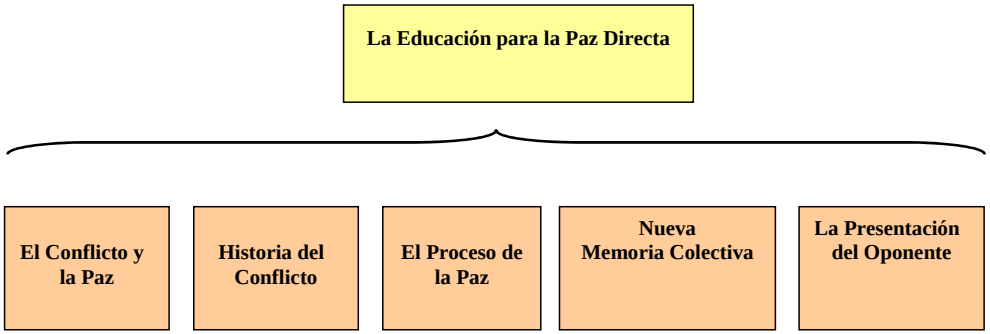
de un enfoque indirecto al contexto de los conflictos intratables en los cuales se encuentran sus propias sociedades. Asumimos que dichas transferencias son posibles debido a la tendencia humana hacia la coherencia y consonancia, que conduce a que las personas que adquieren los valores humanistas actúen de acuerdo con ellos (Abelson et al., 1968). Sin embargo, somos también conscientes de la tendencia humana a utilizar diversos mecanismos de defensa para evitar pensamientos y actitudes desagradables y no deseados (Cohen, 2001; Freud, 1966). Varios estudios de caso nos muestran que dichas transferencias son posibles (Van Slyck, Stern y Elbedour, 1999; Lustig, 2002), aunque se han de llevar a cabo nuevas investigaciones con el fin de examinar empíricamente el modelo indirecto de educación para la paz, especialmente la cuestión de la capacidad de los estudiantes para transferir y aplicar sus adquisiciones escolares de educación indirecta para la paz (por ejemplo, nuevas disposiciones, creencias, etc.) al contexto específico de un conflicto.

Educación para la paz directa

Como ya se ha señalado, la educación para la paz directa puede iniciarse cuando las condiciones sociales y políticas alcanzan cierto nivel de madurez y el sistema educativo está listo administrativa y pedagógicamente para este gran esfuerzo. *La educación para la paz directa aborda directamente los temas de conflicto y trata de cambiar las creencias, actitudes, valores y comportamientos sociales relacionados con la cultura de conflicto*. Un ejemplo de educación para la paz directa es el proyecto de Educación para la Paz (*Education for Peace*, EFP) llevado a cabo en Bosnia- Herzegovina, que trató de transformar la vida de estudiantes, profesores y de toda la comunidad haciendo que los participantes se enfrentasen directamente con los temas que se situaban en el corazón del conflicto (Clarke-Habibi, 2005).

El gráfico 2 presenta el modelo conceptual propuesto para la educación para la paz directa. A continuación se desarrollará con más detalle.

GRÁFICO 2: MODELO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DIRECTA EN ÁMBITOS DE CONFLICTO INTRATABLE



La educación para la paz directa ha de centrarse en los siguientes temas:

El conflicto y la paz

Los temas que se traten referidos al conflicto y la paz deben mostrar de manera concreta y detallada la esencia de los conflictos, las razones de su aparición, las diferentes categorías de conflicto —en particular los violentos y sus resultados— incluyendo el genocidio, el significado de las guerras y su coste, los métodos de resolución de conflictos, la naturaleza del proceso de paz y reconciliación, el significado de la paz, los distintos tipos de paz, los métodos y obstáculos para su realización, los métodos para mantenerla, el papel de las instituciones internacionales en la promoción de la paz, los tratados internacionales referidos a los principios de conducta observables en tiempos de guerra, los tribunales internacionales y los derechos humanos (Avery et al., 1999; Graves, Dunlop y Turney-Purta, 1984; Merryfield y Remy, 1995).

Historia del conflicto

Se debe presentar y analizar de manera no sesgada la historia del conflicto. Esta presentación ha de realizarse basándose en hechos que no necesariamente dejen en buen lugar a las sociedades implicadas en el conflicto. Esto significa que la educación para la paz directa requiere por parte de ambas partes que reconsideren sus propios actos en el pasado, y los de su oponente. Según Salomon (2002, 2004), el principal objetivo a largo plazo de la educación para la paz en las regiones con un persistente conflicto violento es cambiar la percepción de la narrativa correctiva de los otros y las creencias relacionadas con esta narración.

La nueva historia en el marco de los temas de la educación para la paz debe presentar bajo una nueva luz los antecedentes del conflicto, su desarrollo, las causas de las guerras y sus resultados, el precio pagado por las sociedades involucradas, los intentos de mediación fracasados, las atrocidades cometidas, la violencia y así sucesivamente (Bar-On y Adwan, 2006; Chirwa, 1997; Gardner Feldman, 1999; Hayes, 1998; Hayner, 1999; Lederach, 1998; Norval, 1998, 1999).

Presentación del oponente o rival

Uno de los aspectos más importantes se refiere a la presentación de los oponentes con los cuales se tenía un conflicto intratable (Bar-Tal y Teichman, 2005). Este tema se refiere a la legitimación, la igualización, la diferenciación y la personalización del rival.

La legitimación permite ver al oponente como a alguien perteneciente a una categoría grupal aceptable que muestra un comportamiento dentro de los límites de las normas internacionales, con la cual es posible e incluso deseable terminar el conflicto y construir relaciones positivas. Esto posibilita el reconocimiento de la existencia legítima del otro grupo con sus diferencias en el ámbito de las metas, valores, ideología, religión, raza, nacionalidad, origen étnico, cultura, y otros aspectos. La legitimación implica que el otro grupo tiene el mismo derecho a existir y vivir en paz que el propio grupo y tiene el derecho a formular desacuerdos y demandas que luego han de ser resueltos de manera no violenta. Como tal, proporciona la base para la confianza, que es una condición esencial para iniciar el proceso de resolución del conflicto, que pueda finalmente conducir a la construcción de relaciones pacíficas. La confianza aumenta la expectativa de futuras relaciones positivas y cataliza la continuación del proceso de paz. De esta manera, la legitimación juega un papel fundamental en el cambio de naturaleza de las relaciones intergrupales. Además, facilita iniciar la negociación con el oponente con el fin de lograr una solución pacífica al conflicto y, al final, construir relaciones de paz y cooperación. Por lo tanto, fomentar la legitimación es una de las principales condiciones, y uno de los primeros bloques que se han de poner para la construcción de nuevas relaciones entre antiguos oponentes o rivales.

La igualización transforma al rival en un igual, con quien es posible establecer nuevas relaciones. Esto requiere reconocer el principio de igualdad de estatus entre los grupos, un principio que primero se ejerce en las negociaciones y después en todos los tipos y niveles de interacciones intergrupales. La igualización implica que los líderes, así como el resto de las personas, perciban a los miembros del otro grupo ante todo como iguales, sin superioridad y, después que les traten de acuerdo a ello. Esto constituye un gran cambio después de años de extrema diferenciación entre el propio grupo y el del rival, situación que se produce como resultado de verlo como inferior, y ser definido o etiquetado como ilegítimo y sin valor. Sin la igualización es imposible,

no solo construir nuevas relaciones pacíficas, sino también llevar con éxito la negociación para resolver el conflicto. Así, la igualización permite la interacción significativa entre los oponentes del pasado.

La diferenciación conduce a la visión heterogénea o diferenciada del grupo rival. Ello permite una nueva percepción del oponente, que ha sido visto hasta ahora como una entidad homogénea hostil. La nueva percepción implica que el otro grupo se compone de varios subgrupos que difieren en sus opiniones e ideologías. La diferenciación, por tanto, facilita también ver que los miembros del grupo rival disienten en sus opiniones sobre el conflicto y su resolución. Este es un cambio importante, puesto que siempre hay fuerzas sociales que se oponen a la resolución pacífica del conflicto y que no dudan en recurrir incluso a la violencia para detenerla. La diferenciación posibilita distinguir entre aquellos que apoyan la paz y los que no la apoyan y, como resultado, establecer diferentes relaciones con estos dos grupos. Sin embargo, la diferenciación conlleva algo más que eso: proporciona una imagen más humana del otro grupo y hace justicia a la complejidad de su estructura. Además, permite reconocer los subgrupos del exogrupo que tienen creencias y valores similares a los propios, incluidas aquellas que son pertinentes para el establecimiento de relaciones pacíficas.

La personalización permite ver el grupo rival no como una entidad despersonalizada, sino como compuesta de individuos con características humanas ordinarias, con sus preocupaciones, necesidades y objetivos. Este es un proceso de individuación, después de un largo período de desindividuación y es un paso posterior a la diferenciación. La personalización se puede ver reflejada en la diferenciación a tres niveles: intrapersonal, interpersonal, y entre los roles. La diferenciación intrapersonal se refiere al nivel de complejidad de la percepción individual, y las variaciones que esta tiene en una misma persona. La diferenciación interpersonal permite reconocer las diferencias individuales, es decir, facilita ver los grupos como compuestos por individuos que difieren en su apariencia, características, opiniones, preocupaciones, necesidades y objetivos. Por último, la diferenciación implica ver a los miembros de los grupos en diferentes roles sociales o personales, tales como madres, hijos, estudiantes, profesionales, campesinos etc. Cualquier tipo de individuación de los miembros del grupo desactiva generalizaciones y permite percibir las similitudes e incluso las características compartidas con ellos. Estos pueden incluir rasgos, ideologías, creencias y sentimientos compartidos, al menos con algunos de los miembros del grupo rival. Todo ello facilita el desarrollo de nuevas representaciones individuales y colectivas que van más allá de las estereotipadas. Estas características, a su vez, facilitan las referencias personales a los miembros del grupo rival, la empatía por sus problemas, y la identificación con algunas de sus necesidades o aspiraciones.

El proceso de paz

La enseñanza de este tema debe comenzar con la presentación del conflicto violento, en el que ha participado la sociedad y el alto precio que ha tenido que pagar. A continuación se ha de proseguir con el proceso de paz, sus dificultades y logros, y hacer referencia a las relaciones diferenciales, pero dinámicas, entre la propia sociedad y diferentes segmentos de la sociedad rival. Es especialmente importante debatir sobre el significado de la paz, presentar los acuerdos firmados, describir los obstáculos para el proceso de paz y analizar el proceso de reconciliación, todo ello crucial para mantener la paz.

Reducción de la afectividad negativa e introducción de la esperanza y la aceptación

En el plano afectivo deben producirse dos procesos concomitantes: por un lado, existe la necesidad de reducir el miedo y odio colectivo, y por otro lado, existe la necesidad de dar inicio a la esperanza y la confianza colectiva, así como también a la aceptación mutua (Bar-Tal, Halperin y de Rivera, 2007). El sentimiento colectivo de esperanza surge cuando se espera un objetivo positivo concreto (Lazarus, 1991; Stotland, 1969). Incluye los elementos cognitivos de visualizar y esperar, así como el elemento afectivo de sentirse bien respecto a los eventos o resultados esperados (Staats y Stassen, 1985). El desarrollo y mantenimiento de la esperanza implican procesos mentales superiores relacionados con la visión, la imaginación, el establecimiento de objetivos, la planificación y consideración de las alternativas, los cuales en conjunto requieren apertura, creatividad y flexibilidad (Snyder, 1994, 2000). El desarrollo de una orientación colectiva de esperanza para la paz conlleva la formulación de nuevos objetivos, tales como vivir en coexistencia pacífica y la cooperación con el enemigo de antaño. Esto implica detener el derramamiento de sangre, la destrucción, la miseria, las privaciones y el sufrimiento, dando la oportunidad al mismo tiempo de que surja la paz, la tranquilidad, la prosperidad y el crecimiento. Esta orientación exige también la adopción de nuevas estrategias para lograr estos objetivos, tales como la negociación, la mediación, el compromiso, la concesión y la reciprocidad (Jarymowicz y Bar-Tal, 2006). Además, existe la necesidad de crear una orientación afectiva colectiva de aceptación de los antiguos oponentes, que debe sustituir al odio. Todo ello es señal de una reacción valorativa positiva hacia el otro grupo, lo que implica, al menos, la confianza y la intención de formar relaciones positivas. Estos cambios emocionales son necesarios para el establecimiento de nuevas relaciones.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Existen algunos principios fundamentales para el éxito de la educación para la paz.

La Educación para la Paz debe orientarse hacia la comunidad

La educación para la paz no puede separarse de la experiencia de comunidad en la que está inmersa la escuela. Los alumnos y adolescentes son parte de la comunidad en la que viven y están muy influidos por las opiniones que se expresan en ella. Por lo tanto, es importante que las escuelas lleguen a implicar a la comunidad en el programa de educación para la paz. Esto puede hacerse de diferentes maneras, ya sea a través de la participación de los padres en las escuelas y / o entrar en la comunidad (véase los detalles del programa EFP en Bosnia-Herzegovina, Danesh, 2006, o el análisis de Duffy, 2000, acerca de la educación para la paz en Irlanda del Norte).

La Educación para la Paz es una orientación

La educación para la paz no puede ser considerada ni como una materia aislada ni como un proyecto, sino que debe ser vista como una orientación educativa, que establece los objetivos y el marco de instrucción para el aprendizaje en las escuelas. Debe ser incorporada dentro de los objetivos y planes de estudios de otras asignaturas y entretejida en su enseñanza (Harris, 1988; véase como ejemplo Clarke-Habibi, 2005 que describe el programa de EFP en Bosnia-Herzegovina o el programa IPCRI de 2004). La educación para la paz proporciona un prisma a través del cual los alumnos aprenden a ver y evaluar los temas y cuestiones que se plantean en las distintas asignaturas y a través de este proceso aprenden a ver y evaluar el proceso de paz.

La Educación para la Paz debe comenzar durante la primera infancia

Es crucial empezar la educación para la paz tan pronto como sea posible, por ejemplo en la propia guardería. El conocimiento acumulado derivado de la psicología (Devine, 1989) señala la influencia que tiene el conocimiento social adquirido durante la etapa precoz del desarrollo en los procesos de pensamiento, sentimientos y comportamiento de los seres humanos. Los primeros materiales adquiridos no se borran aún cuando se haya recibido y aprendido un conocimiento alternativo. Las informaciones aprendidas tempranamente quedan almacenadas en el repertorio psicológico y ejercen una influencia implícita en los seres humanos. Por lo tanto, la educación para la paz debe comenzar pronto con el fin de aportar una nueva perspectiva a los niños y niñas para formar un nuevo repertorio relacionado con el conflicto, el adversario de antaño, y las nuevas relaciones pacíficas (véase, por ejemplo, Cole et al., 2003).

La Educación para la Paz debe situarse en una posición de apertura mental

Es esencial que la educación para la paz sea de mente abierta y evite convertirse en un simple adoctrinamiento. Esto significa que debe permanecer abierta a otras perspectivas, enfatizando el escepticismo, el pensamiento crítico y la creatividad (Harris, 1988; Reardon, 1988). Estas características son necesarias en la educación para la paz a la vista de sus objetivos, los cuales suponen preparar a los estudiantes para funcionar en la sociedad. Los alumnos, por lo tanto, tienen que aprender a ponderar y evaluar las cuestiones, a considerar alternativas, a expresar su crítica, a generar ideas creativas y tomar decisiones racionales. Es la orientación hacia la apertura de mente de la educación para la paz quien desarrolla psicológicamente a los alumnos y los prepara en concreto para adherirse a los valores de la educación para la paz, proporcionándoles al mismo tiempo las herramientas para hacer frente a cuestiones de la vida real de acuerdo con estos valores. Les equipa también para resolver dilemas relacionados con los valores contradictorios con los que se van a encontrar en la vida real. Finalmente, y quizás sea lo más importante de todo, la educación para la paz facilita la internalización de los valores de paz e inocula contra el deseo de recurrir a alternativas no pacíficas.

La Educación para la Paz debe ser relevante y pertinente desde el punto de vista social

La educación para la paz se ocupa, por naturaleza, de los problemas que afectan a una sociedad. Estos problemas tienen una gran importancia en la agenda social y, frecuentemente, constituyen el centro de controversias públicas. Por lo tanto, es imprescindible que la educación para la paz esté vinculada a las preocupaciones y cuestiones actuales de la sociedad. La educación para la paz debe asociarse no solamente con valores y normas conductuales a nivel general, sino también referirse a asuntos y casos específicos que se plantean en una sociedad. Un enfoque adecuado mostrará a los estudiantes que se trata de cuestiones de la vida real, relacionadas con la sociedad. De esta manera se les animará a aplicar los valores generales a casos concretos de dilemas

sociales. Cada sociedad tiene sus propias preocupaciones y cuestiones específicas a las que la educación para la paz tiene que hacer referencia. Por lo tanto, el contenido de la educación para la paz debe tener en cuenta la situación única de cada sociedad y los programas tendrán que ser adaptados para hacer frente a los temas relevantes.

La Educación para la Paz requiere el aprendizaje experiencial

Dado que la educación para la paz tiene como objetivo formar un clima o estado de ánimo, esta se debe llevar a cabo centrándose en la experiencia. El aprendizaje experiencial es el método clave para la adquisición de valores, actitudes, percepciones, conocimientos y tendencias conductuales, en otras palabras, su internalización. La internalización no puede lograrse simplemente por medio del mero discurso del profesor, y su principal mecanismo de adquisición es la práctica. El alumnado necesita vivir en las condiciones descritas en la educación para la paz para que internalice sus objetivos, y debe poner en práctica los modos de vida prescritos por la educación para la paz para el logro de sus objetivos. Este clima de aprendizaje debe incluir condiciones que reflejen los objetivos de la educación para la paz, como por ejemplo, la tolerancia, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el multiculturalismo, un contexto no violento, la sensibilidad social, el respeto a los derechos humanos etc. (Deutsch, 1993; Hall, 1999; Hicks, 1988). La configuración del aprendizaje experiencial en las escuelas es una tarea difícil para los educadores y educadoras. No solo requiere conocimientos pedagógicos, sino que también —y esto es más importante— exige que el profesorado tenga la habilidad y capacidad para gestionar el entorno de aprendizaje, actuando simultáneamente como un modelo social para los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ABELSON, R. P., ARONSON, E., MCGUIRE, W. J., NEWCOMB, T. M., ROSENBERG, M. J. y TANNENBAUM, P. H. (eds.) (1968): *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*. Chicago: Rand Mc Nally.

ABU-NIMER, M. (2000): «Peace building in post-settlement challenges for Israeli and Palestinian peace educators.» *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 6*(1), 1-21.

ABU-NIMER, M. (2004): «Education for coexistence and Arab-Jewish encounters in Israel: Potential and challenges.» *Journal of Social Issues, 60*(2), 405-422.

ACKERMANN, A. (1994): «Reconciliation as a peace-building process in post-war Europe: The Franco-German case.» *Peace & Change,* 19, 229-250.

AGIUS, E. y AMBROSEWICZ, J. (2003): *Towards a culture of tolerance and peace*. Montreal: International Bureau for Children's Rights (IBCR).

ALONI, N. (2005) (ed.): *On becoming human: Philosophy of education — an anthology.* Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad. [in Hebrew]

ALONI, N. (2006): *Humanistic ethics and the education towards a culture of peace and democracy.* Paper Presented on the International Conference on Education for Peace and Democracy, Antalya.

AMNESTY INTERNATIONAL (1997): *First steps: A manual for starting human rights education.* London: Amnesty International.

ASMAL, K., ASMAL, L. y ROBERTS, R. S. (1997): *Reconciliation through truth: A reckoning of apartheid's criminal governance.* Capetown: David Phillips Publishers.

AVERILL, J. R., CATLIN, G. y CHON, K. K. (1990): *Rules of hope*. New York: Springer-Verlag.

AVERY, P. G., JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.,T. y MITCHELL, J. M. (1999): «Teaching and understanding of war and peace through structured academic controversies.» En A. RAVIV, L. OPPENHEIMER y D. BAR-TAL (eds.): *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 260-280). San Francisco: Jossey Bass.

AZAR, E. E. (1990): *The management of protracted social conflict*. Hampshire, UK: Dartmouth Publishing.

BAR-ON, D. y ADWAN, S. (2006): «The psychology of better dialogue between two separate but interdependent narratives.» En R. I. ROTBERG (ed.): *Israeli and Palestinian narratives of conflict: History's double helix* (pp. 205-224). Indiana University Press.

BAR-TAL, D. (1998): «Societal beliefs in times of intractable conflict: The Israeli case.» *The International Journal of Conflict Management*, 9, 22-50.

BAR-TAL, D. (2000a): *Shared beliefs in a society: Social psychological analysis*. Thousands Oaks, CA: Sage.

BAR-TAL, D. (2000b): «From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: Psychological analysis.» *Political Psychology, 21*(2), 351-365.

BAR-TAL, D. (2001): «Why does fear override hope in societies engulfed by intractable conflict, as it does in the Israeli society?» *Political Psychology, 22*(3), 601-627.

BAR-TAL, D. (2002): «The elusive nature of peace education.» En G. SALOMON y B. NEVO (eds.): *Peace education: The concept, principles and practice around the world* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BAR-TAL, D. (2004): «Nature, rationale and effectiveness of education for coexistence.» *Journal of Social Issues, 60*(2), 253-271.

BAR-TAL, D. (en prensa): «Challenges for construing peace culture and peace education.» En E. MATTHEWS, D. NEWMAN y M DAJANI (eds.): *The Israeli-Palestinian conflict: Parallel discourses*. London: Rutledge.

BAR-TAL, D., HALPERIN, E. y DE RIVERA, J. (2007): «Collective emotions in conflicts: Societal implications.» *Journal of Social Issues*, *63*, 441-460.

BAR-TAL, D., KRUGLANSKI, A. W. y KLAR, Y. (1989): «Conflict termination: An epistemological analysis of international cases.» *Political Psychology, 10*(2), 233-255.

BAR-TAL, D. y TEICHMAN Y. (2005): *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge: Cambridge University Press.

BARKAN, E. (2000): *The guilt of nations*. Baltimore & London: The John Hopkins. University Press.

BEN-PORATH, S. (2006): *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*. Princeton: Princeton University Press.

BICKMORE, K. (1999): «Teaching conflict and conflict resolution in school: (Extra-) curricular considerations.» En A. RAVIV, L. OPPENHEIMER y D. BAR-TAL (eds.): *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 233-259). San Francisco: Jossey Bass.

BJERSTEDT, A. (1988): *Peace education in different countries*. Malmo: Educational Information and Debate. No. 81.

BJERSTEDT, A. (ed.) (1993): *Peace education: Global perspective*. Malmo: Almqvist & Wiksell.

BLOOMFIELD, D., BARNES, T. y HUYSE, L. (eds.) (2003): *Reconciliation after violent conflict: A handbook*. Stockholm: International IDEA.

BODINE, R. J. y CRAWFORD, D. K. (1998): *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*. National Institute for Dispute Resolution, San Francisco: Jossey-Bass.

BORER, A. T. (2006): *Telling the truth: Truth telling and peace building in post conflict societies*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

BORNEMAN, J. (2002): «Reconciliation after ethnic cleansing: Listening, retribution, affiliation.» *Public Culture, 14,* 281-304.

BOURDIEU, P. (1973): «Cultural Reproduction and Social Reproduction.» En R. BROWN (ed.): *Knowledge, Education, and Social Change: Papers in the Sociology of Education* (pp. 71-112). London, Tavistock.

BULLARD, S. (1996): *Teaching tolerance: Raising open-minded, empathetic children*. New York: Doubleday.

BURNS, R. J. y ASPESLAGH, R. (eds.) (1996): *Three decades of peace education around the world.* New York: Garland.

BUSH, K. D. y SALTARELLI, D. (eds.) (2000): *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peace building education for children*. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.

CAIRNS, E. y ROE, M. D. (eds.) (2003): *The role of memory in ethnic conflict*. New York: Palgrave Macmillan.

CALLEJA, J. (1994): «Educating for peace in the Mediterranean: A strategy for peace building.» En E. BOULDING (ed.): *Building peace in the Middle East: Challenges for states and civil society* (pp.279-285). Boulder: Lynne Rienner Publishers.

CHIRWA, W. (1997): «Collective memory and the process of reconciliation and reconstruction.» *Development in Practice, 7*, 479-482.

CLARKE-HABIBI, S. (2005): «Transforming world views: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina.» *Journal of Transformative Education, 3,* 33-56.

COHEN, S. (2001): *States of denial: Knowing about atrocities and suffering*. Cambridge: Polity.

COLE, C. F., et al (2003): «The educational impact of *Rechov Sumsum/Shara'a Simsim*: A Sesamo Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza.» *International Journal of Behavioural Development, 27(5),* 409-422.

COMMUNITY RELATIONS UNIT (CRU) (2005): «*A Shared Future*» —*Improving Relations in Northern Ireland: The policy and strategic framework for good relations in Northern Ireland*. Belfast: Community Relations Unit (CRU), Office of the First Minister and Deputy First Minister (OFMDFM).

CONWAY, B. (2003): «Active remembering, selective forgetting and collective identity: The case of bloody Sunday.» *Identity*, *3*(4), 305-323.

CSEH, M., WATKINS, K. E. y MARSICK, V. J. (1999): «Reconceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace.» En K. P. KUCHINKE (ed.): *Proceedings, Academy of Human Resource Development Conference, Vol. 1* (pp. 349-356). Balton Rouge, LA.: Academy of Human Resource Development.

DANESH, H. B. (2006): «Towards an integrative theory of peace education.» *Journal of Peace Education, 3*(1), 55-78.

DAVIS, M. H. (1994): *Empathy: a social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.

DE SOTO, A. (1999): «Reflections.» En C. J. ARNSON (ed.): *Comparative peace processes in Latin America* (pp. 385-387). Stanford: Stanford University Press.

DEUTSCH, M. (1993): «Educating for a peaceful world.» *American Psychologist, 48*(5), 510-517.

DEUTSCH, M. (2000): «Justice and conflict.» En M.DEUTSCH y P. T. COLEMAN (eds.): *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 41-64). San Francisco: Jossey-Bass.

DEUTSCH, M. (2005): «Cooperation and conflict: A personal perspective on the history of the social psychological study of conflict resolution.» En M. A. WEST, D. TJOSVOLD y K. G. SMITH (eds.): *The essentials of teamworking: International perspectives* (pp. 1-35). John Wiley & Sons.

DEVINE, P. G. (1989): «Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components.» *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 5-18.

DEWEY, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* New York: D. C. Heath and Company.

DEWEY, J. (1938): *Experience and education*. Nueva York: Collier Books.

DUFFY, T. (2000): «Peace education in a divided society: Creating a culture of peace in

Northern Ireland.» *Prospects, 30*(1), 15-29.

EISENBERG, N. (2000): «Emotion, regulation, and moral development.» *Annual Review of Psychology, 51,* 665-697.

FLOWERS, N., BERNBAUM, M., RUDELIUS-PALMER, K. y TOLMAN, J. (2000): *The human rights education handbook: Effective practices for learning, action and change*. Minneapolis: University of Minnesota Human Rights Resource Center.[On-line] http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/hrhandbook/toc.html

FREUD, A. (1966): *The ego and the mechanisms of defence*. New York: International Universities Press.

GALLAGHER, A. M. (1998): *Education policy approaches in multiethnic societies*. Paper prepared for UNICEF International Child Development Centre, Italy.

GARDNER FELDMAN, L. (1999): «The principle and practice of 'reconciliation' in German foreign policy: Relations with France, Israel, Poland and the Czech Republic.» *International Affairs, 75*(2), 333-356.

GIBSON, G. L. (2004): *Overcoming Apartheid: Can truth reconcile a divided nation?* New York: Russell Sage Foundation.

GIBSON, G. L. y BINGHAM, R. D. (1982): «On the conceptualization and measurement of political tolerance.» *American Political Science Review, 76*(3), 603-620.

GORDON, H. (1994): «Working for peace in the Middle East: The educational task.» En E. BOULDING (ed.): *Building peace in the Middle East: Challenges for states and civil society* (pp. 311-317). Boulder: Lynne Rienner Publishers.

GRAVES, N. J. DUNLOP, J. y Turney-PURTA, J. V. (eds.) (1984): *Teaching for international understanding, peace and human rights*. Paris: UNESCO.

HALBWACHS, M. (1992): *On collective memory.* Chicago: University of Chicago Press.

HALL, R. (1999): «Learning conflict management through peer mediation.» In A. RAVIV, L. OPPENHEIMER y D. BAR-TAL (eds.): *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 281-298). San Francisco: Jossey Bass.

HARRIS, I. M. (1988): *Peace education*. Jefferson, NC: McFarland & Company.

HARRIS I. M. (1999): «Types of peace education.» En A. RAVIV, L. OPPENHEIMER y D. BAR-TAL (eds): *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 299-317). San Francisco; Jossey-Bass.

HARRIS, I. M. (2004): «Peace education theory.» *Journal of Peace Education, 1*, 5-20.

HAYES, G. (1998): «We suffer our memories: Thinking about the past, healing, and reconciliation.» *American Imago,* 55, 29-50.

HAYNER, P. B. (1999): «In pursuit of justice and reconciliation: Contributions of truth telling.» En C. J. ARNSON (ed.) (1999): *Comparative peace processes in Latin America* (pp. 363-383). Stanford: Stanford University Press.

HEYD, D. (1996): *Toleration: An elusive virtue*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

HICKS, D. W. (ed.) (1988): «Education for peace: Issues, principles and practices in the classroom.» London: Routledge.

HOFFMAN, M. L. (2000): *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.

IPCRI (2004): *Pathways into reconciliation*. Israel/ Palestine Center for Research and Information.

IRAM, Y. (ed.) (2006): *Educating towards a culture of peace*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

IRAM, Y. (2006): «Culture of peace: Definition, scope, and application.» En Y. IRAM (ed.): *Educating towards a culture of peace* (pp. 3-12). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

JARYMOWICZ, M. y BAR-TAL, D. (2006): «The dominance of fear over hope in the life of individuals and collectives.» *European Journal of Social Psychology, 36,* 367-392.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1996): «Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research.» *Review of Educational Research, 66*(4), 459-506.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (2005): «Essential components of peace education.» *Theory into Practice, 44*(4), 280-292.

JONES, T. S. (2004): «Conflict resolution education: The field, the findings, and the future.» *Conflict Resolution Quarterly, 22*(1-2), 233-267.

KAUFMAN, S. J. (2001): *Modern hatred: The symbolic politics of ethnic wars*. Ithaca: Cornell University Press.

KAUFMAN, S. (2006): «Escaping the symbolic political trap: Reconciliation initiatives and conflict resolution in ethnic wars.» Journal of Peace Research, 43(2), 201-218.

KELMAN H. C. (1999): «Transforming the relationship between former enemies: A social-psychological analysis.» En R. L. ROTHSTEIN (ed.): *After the peace: Resistance and reconciliation* (pp. 193-205). Boulder: Lynne Rienner Publishers.

KREPON, M. y SEVAK, A. (eds.) (1995): *Crisis prevention, confidence building and reconciliation in South Asia*. New York: St. Martin's.

KRIESBERG, L. (1998a): «Intractable conflicts.» En E. WEINER (ed.): *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 332-342). New York: The Continuum Publishing Company.

KRIESBERG, L. (1998b): «Coexistence and the reconciliation of communal conflicts.» En E. WEINER (ed.): *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 182-198). New York: The Continuum Publishing Company.

KRUGLANSKI, A. W. (1989): *Lay epistemics and human knowledge.* NY: Plenum.

KUPERMINTZ, H. y SALOMON, G. (2005): «Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict.» *Theory into Practice, 44*(4), 293-302.

LAZARUS, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

LEDERACH, J. P. (1997): *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, D. C.: United States Institute of Peace Press.

LEDERACH, J. P. (1998): «Beyond violence: Building sustainable peace.» En E. WEINER (ed.): *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 236-245). New York: The Continuum Publishing Company.

LEVIN, D. E. (1994): *Teaching young children in violent times: Building a peaceable classroom*. Cambridge, MA: Education for Social Responsibility.

LONG, W. J. y BRECKE, P. (2003): *War and reconciliation: Reason and emotion in conflict resolution*. Cambridge, MA: MIT Press.

LUSTIG, I. (2002): *The effects of studying distal conflicts on the perception of a proximal one*. Unpublished Masters Thesis, University of Haifa [Hebrew].

LUKE, S. (1988): *E. Durkheim: su vida y obra*. Madrid: CIS.

MAOZ, I. (2004): «Coexistance is in the eye of the beholder: Evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel.» *Journal of Social Issues, 60*(2), 437-452.

MARCUS, G. E., SULLIVAN, J. L., THEISS-MORSE, E. y WOOD, S. L. (1995): *With malice toward some: How people make civil liberties judgments*. New York: Cambridge University Press.

MARSICK, V. J., SAUQUET, A. y YORKS, L. (2006): «Learning through reflection.» En M. DEUTSCH, P. T. COLEMAN y E. C. MARCUS (eds): *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. (2nd ed. pp. 486-506). San Francisco: Jossey-Bass.

MARSICK, V. J. y WATKINS, K. E. (1990): *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.

MAXWELL, A. M., ENSLIN, P., y MAXWELL, T. (2004): «Education for peace in the midst of violence: A South African Experience.» *Journal of Peace Education, 1*, 103-121.

MENDUS, S. (1989): *Toleration and the limits of liberalism*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.

MERRYFIELD, M. M. y REMY, R. C. (eds.) (1995): *Teaching about international conflict and peace*. Albany, NY: State University of New York Press.

MERTUS, J. y HELSING, J. (2006): *Human rights and conflict: Exploring the links between rights, law, and peacebuilding*. Washington D. C.: USIP Press Books.

MCCULLOUGH, M. E., SANDAGE, S. J., BROWN, S. W., RACHAL, K. C., WORTHINGTON, E. L. y HIGHT, T. L. (1998): «Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement.» *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(6), 1586-1603.

MITCHELL, C. R. (1981): *The structure of international conflict*. London: Macmillan.

NADLER, A. & LIVIATAN, I. (2006): «Intergroup Reconciliation.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 459-470.

NETS-ZEHNGUT, R. (2006): «Refugee Tales: 1948 Considered — A historical analysis of Israeli attitudes towards the creation of Palestinian refugees in 1948.» *Yale Israel Journal, 10*, 12-26.

NORVAL, A. J. (1998): «Memory, identity and the (im)possibility of reconciliation: The work of the Truth and Reconciliation Commission in South Africa.» *Constellations, 5,* 250-265.

NORVAL, A. J. (1999): «Truth and reconciliation: The birth of the present and the reworking of history.» *Journal of African Studies*, *25*, 499-519.

PETERSEN, R. G. (2002): *Understanding ethnic violence: Fear, hatred, and resentment in twentieth-century Eastern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAIDER, E., COLEMAN, S. y GERSON, J. (2000): «Teaching conflict resolution skills in a workshop.» En M. DEUTSCH y P. T. COLEMAN (eds.): *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 499-521). San Francisco: Jossey-Bass.

REARDON, B. A. (1988): *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.

RODGERS, C. (2002): «Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking.» *Teachers College Record, 104*(4), 842-866.

ROSS, M. H. (1998): «The cultural dynamics of ethnic conflict.» En D. JACQUIN, A. OROS y M. VERWEIJ (eds.): *Culture in world politics* (pp.156-186). Houndmills: Macmillan.

ROTBERG, R. (Ed.) (2006): *History's double helix: The intertwined narratives of Israel and Palestine*. Bloomington, IN: Indiana University press.

RUBIN, J. Z., PRUITT, D. G. y KIM, S. (1994): *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw Hill.

SALOMON, G. (2002): «The nature of peace education: Not all programs are created equal.» En: G. SALOMON y B. NEVO (eds.): *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. (pp. 3-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SALOMON, G. (2004): «A narrative-based view of coexistence education.» *Journal of Social Issues, 60*(2), 273-287.

SCHEFF, T. J. (1994): *Bloody revenge: Emotions, nationalism, and war*. Boulder: Westview

SELMAN, R. L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

SELMAN, R. L. (2003): *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practices*. New York: Russell Sage Foundations.

SHONHOLTZ, R. (1998): «Conflict resolution moves East: How the emerging democracies of Central and Eastern Europe are facing interethnic conflict.» En E. WEINER (ed.): *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 359-368). New York: The Continuum Publishing Company.

SKITKA, L. J., BAUMAN, C. W. y MULLEN, E. (2004): «Political tolerance and coming to psychological closure following the September 11. 2001 terrorist attacks: An integrative approach.» *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(6), 743-756.

SMITH, R. y NEILL, J. (2006): «Developing frameworks for school self-evaluation to improve school effectiveness for peace in Northern Ireland.» *Improving Schools,*

9, 153-174.

SNIDERMAN, P. M. (2000): *The outsider: Prejudice and politics in Italy*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

SNYDER, C. R. (1994): *The psychology of hope*. Nueva York: Free Press.

SNYDER C. R. (ed.) (2000): *Handbook of hope: Theory, measures, & applications*. San Diego: Academic Press.

SPINK, J. (2005): «Education and politics in Afghanistan: The importance of an education system in peace-building and reconstruction.» *Journal of Peace Research, 2*(2), 195-207.

STAATS, S. y STASSEN, M. (1985): «Hope: An affective cognition.» *Social Indicators Research, 17*(3), 235-242.

STAUB, E. (2002): «From healing past wounds to the development of inclusive caring: Contents and processes of peace education.» En G. SALOMON y B. NEVO (eds.): *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 73-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

STAUB, E. (2006): «Reconciliation after genocide, mass killing and intractable conflict: Understanding the roots of violence, psychological recovery, and steps toward a general theory.» *Political Psychology, 27*(6), 867-894.

STAUB, E., PEARLMAN, L. A., GUBIN, A. y HAGENGIMANA, A. (2005): «Healing, reconciliation, forgiving and the prevention of violence after genocide or mass killing: An intervention and its experimental evaluation in Rwanda.» *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(3), 297-334.

STOTLAND, E. (1969): *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.

SULLIVAN, J. L., PIERSON, J. y MARCUS, G. E. (1979): «An alternate conceptualization of political tolerance.» *American Political Science Review, 73*(3), 781-794.

SULLIVAN, J. L., PIERSON, J. y MARCUS, G. E. (eds.) (1982): *Political tolerance and American democracy*. Chicago: University of Chicago Press.

THEIDON, K. (2006): «Justice in transition.» *Journal of Conflict Resolution, 50*(3), 433-457.

UN RESOLUTION 53/243 (October 6, 1999): *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace.*

UNESCO (1998): «From War to peace in history books.» *UNESCO Education News*, No. 11. París: UNESCO.

UNESCO (2006): *Education for life skills: Peace, human rights and citizenship*. International Institute for Educational Planning, UNESCO, París.

UNITED NATIONS (1948): *Universal Declaration of Human Rights.* The General Assembly Press.

UNITED NATIONS (1966a): *International Covenant on Civil and Political.* The General Assembly Press.

UNITED NATIONS (1966b): *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. The General Assembly Press.

UNITED NATIONS (2000): *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the mid-term global evaluation of the progress made towards the achievement of the objectives of the United Nations for Human Rights Education (1995-2004).* United Nations: New York and Geneva.

UNITED NATIONS (2003): *ABC: Teaching human rights: Practical activities for primary and secondary schools*. United Nations: New York and Geneva. [On-line] www.unhchr.ch/html/menu6/2/abc_text.pdf

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (1999): *The state of the world children 1999*. New York: Oxford University Press.

UWAZIE, E. E. (ed.) (2003): *Conflict resolution and peace education in Africa*. London: Lexington Books.

VAN SLYCK, M. R., STERN, M. y ELBEDOUR, S. (1999): «Adolescents' beliefs about their conflict behavior: Correlates, consequences, and cross-cultural issues.» En A. RAVIV, L. OPPENHEIMER y D. BAR-TAL (eds.): *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 208-230). San Francisco: Jossey-Bass.

VRIENS, L. (1999): «Children, War and Peace.» En R. AMIRAM, L. OPPENHEIMER y D. BARTAL (eds.): *How Children Understand War and Peace: A call for international peace education* (pp.40-66). San Francisco: Josey Bass.

VOGT, W. P. (1997): *Tolerance and education: Learning to live with diversity and difference.* Thousand Oaks: CA.

WEINER, E. (ed.) (1998): *The handbook of interethnic coexistence*. Nueva York; Continuum.

WERTSCH, J. V. (2002): *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

WESSELLS, M. (1994): *The role of peace education in a culture of peace: A social-psychological analysis*. Peace Education Manuscripts, No. 65. Malmo, School of Education.

WILMER, F. (1998): «The social construction of conflict and reconciliation in the former Yugoslavia.» *Social Justice: A Journal of Crime, Conflict & World Order, 25*(4), 90-113.

Capítulo 17
Creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo: Diferencias de género, relaciones con factores socio-emocionales y efectos de un programa de educación para la paz[1]

Maite Garaigordobil, Jone Aliri y Darío Páez
Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco
Patrick Kanyangara y Bernard Rimé
Universidad de Lovaina

Introducción

En los últimos años son cada vez más las intervenciones dirigidas a reducir la violencia, a aumentar la conducta prosocial o a estimular la resolución cooperativa de conflictos interpersonales, pero aunque estos programas se implementan cada vez con mayor frecuencia, en general no se ha medido el efecto que dichas intervenciones tienen en las creencias sobre un mundo justo. Este capítulo resume la evaluación realizada sobre un programa de Educación para la Paz en el ámbito escolar. Dicho programa de intervención «*Dando pasos hacia la paz – Bakerako urratsak*», se realizó en diferentes centros escolares de las tres provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se valora la fiabilidad de estos instrumentos de medida, la relación de las creencias con variables como el autoconcepto, la expresión emocional o el afrontamiento de la violencia. Así como los criterios de eficacia de la intervención en el campo de la

[1] Este estudio ha sido financiado por la Dirección de Derechos Humanos del Gobierno Vasco (A-133/DJT2008). Queremos agradecer la colaboración a todas las personas implicadas en el desarrollo de este trabajo y especialmente deseamos agradecer su cooperación a los profesores y estudiantes sin los cuales nunca hubiera sido posible. Correspondencia sobre el trabajo puede ser dirigida a Maite Garaigordobil, Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco. Avda de Tolosa 70, Donostia-San Sebastián 20018, Spain. E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es Web: http://www.sc.ehu.es/garaigordobil

Educación para la Paz.

LAS CREENCIAS SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO: CONFIGURACIÓN Y MANTENIMIENTO

En líneas generales se ha postulado que existe un conjunto de creencias esenciales que las personas tienen sobre sí mismas, el mundo y los otros. Estas creencias son implícitas, se basan en la experiencia emocional y, con frecuencia, se mantienen fuertemente en contra de la evidencia (Janoff-Bulman, 1992). Por ejemplo, aunque las personas estén de acuerdo en que el mundo es injusto a nivel racional y lo verbalicen así, cuando ocurre una desgracia que no se puede remediar y que provoca activación emocional, tienden a atribuir en parte a la víctima (algo habrá hecho o dejado de hacer) la responsabilidad de lo ocurrido, como una forma de defender la creencia básica que uno solo recibe lo que se merece y no está indefenso ante el azar. Los estudios sobre el mundo justo han mostrado que las personas que observan a alguien que sufre un hecho negativo sin haberlo provocado, tienden a minimizar su sufrimiento o a atribuirle a la persona la responsabilidad de lo ocurrido. Esto ocurre si la persona no puede reparar lo ocurrido, no puede alejarse de la situación, y cuando no se identifica con la víctima ni cree que va sufrir su misma suerte (Hafer y Begue, 2005).

Ahora bien, los estudios sobre actitudes explícitas han mostrado que la creencia sobre la injusticia del mundo predomina. En general las respuestas en las escalas de creencias sobre el mundo justo, como la de Rubin y Peplau (1975), se sitúan más bien en el extremo de media baja justicia. Además, las creencias en el mundo justo e injusto tienden a ser independientes (Hafer y Begue, 2005). Un estudio sobre la felicidad en la juventud española de Javaloy (2007) también encontró que las personas pensaban que el mundo no es justo, ya que la media era de 2,5 en una escala de 1 a 4. Esta respuesta es la media teórica.

La creencia en un mundo justo era mayor en sociedades con fuertes diferencias sociales o culturas de alta distancia jerárquica (p. e. Guatemala) y en grupos sociales dominantes —mayores ingresos—, que en sociedades más igualitarias y en grupos dominados —minorías y de menores ingresos—, sugiriendo que esta creencia cumple funciones de justificación del orden social. Aunque, también la creencia en un mundo injusto era menor en países más desarrollados, sugiriendo que esta creencia implica un núcleo de verdad (Furnham, 1993).

Las víctimas de violencia colectiva (Kanyangara, 2008) y personas que habían sido víctimas de acoso laboral creían muy poco en la justicia del mundo. En este último estudio las víctimas de acoso percibían al mundo como injusto (M=1.7), frente al grupo control que creía que el mundo era un poco injusto (M=2.7, escala de 1 a 7, media teórica 4). Las personas víctimas de acoso creían que el mundo era muy poco controlable (M=1.73) frente al grupo de comparación que no había vivido acoso, que percibía

al mundo como poco controlable (M=2.7) (Mikkelsen y Einarsen, 2001). Otro estudio sobre víctimas de hechos traumáticos encontró que las personas perciben al mundo en general como injusto, sin diferencias entre las personas que han vivido y las que no han vivido hechos traumáticos (Foa, Ehlers, Clark, Tolin y Osrillo. 1999).

Diversos estudios se han centrado en el análisis de cómo se mantienen las creencias básicas, y sus resultados sugieren las siguientes conclusiones:

1. Las personas tienden a diferenciar su mundo y su experiencia personal del general. Las personas evalúan mejor su vida que la situación de la sociedad en la que viven y creen que su mundo personal es más justo que el mundo en general. Igualmente tienden a percibir que ellas tienen un control más interno de los hechos que la persona media (Dalbert, 1999; Fernández, 2004).
2. Las personas tienden a defenderse cognitivamente de la información que cuestiona sus creencias positivas y sobre la justicia del mundo, en particular si no pueden reparar lo ocurrido y no se identifican con la víctima: minimizan el sufrimiento del otro, le atribuyen la responsabilidad y lo ven como muy diferente de uno mismo. O creen en la justicia en última instancia: si el culpable no recibe su merecido ahora, lo recibirá a largo plazo (Hafer y Bègue, 2005).
3. Cuando a las personas les afecta algo directamente, si no es muy impactante, tienden a reevaluarlo positivamente: la relación entre autoestima e indicadores de rendimiento es media baja, sugiriendo que las personas se basan muy parcialmente en su actuación «real» para valorarse. En el mismo sentido de una relación limitada entre la «realidad» y las valoraciones, la autoestima de varios grupos de menor estatus es igual o superior (por ejemplo, minoría afroamericana) o ligeramente menor (clases bajas y mujeres) que los grupos de mayor estatus (blancos, ricos y varones). Las personas diferencian entre lo que le ocurre a su grupo (sí: las mujeres o los negros son discriminados) de su experiencia personal (no: yo no he sido discriminado).
4. Las personas tienden a explicar lo negativo por causas externas e inestables, alejando de sí la responsabilidad de los fracasos y a atribuir los éxitos a causas internas y estables, responsabilizándose de lo positivo y aumentando su sensación de eficacia y control.

En síntesis, las creencias positivas se mantienen diferenciando su mundo personal del general, justificando y racionalizando la aparición de hechos negativos, reevaluando y minimizando cuando le ocurren a uno, o explicándolo de una forma que enaltece al Yo, recordando y elaborando los aspectos positivos de la reacción y vivencia emocional, así como reforzando su compromiso con creencias culturales, cuando exista una amenaza al sentido del mundo.

ESTUDIOS EVOLUTIVOS DE LAS CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO

Ya en la infancia, los niños desarrollan algunas concepciones fundamentales acerca de la justicia, siendo una de estas concepciones que un error trae automáticamente su propio castigo, es decir, creen que el comportamiento de las personas está directamente relacionado con lo que merecen. Esta creencia esta basada en la «justicia inmanente», una característica del período heterónomo del desarrollo de la moralidad (Piaget, 1965). Según los estudios de Karniol (1980) los niños menores de 10 años perciben contingencia entre una transgresión y un castigo, es decir, creen que el castigo es una consecuencia directa del hecho de transgredir. Más adelante durante el desarrollo, la causalidad inmanente suele venir acompañada de explicaciones relativas, que hace que las creencias sobre la justicia inmanente vayan reduciéndose (Oppenheimer, 2005). Gracias al desarrollo cognitivo, los adolescentes ya no tienen dificultades para identificar eventos que suceden aleatoriamente, sin embargo, sienten que un destino aleatorio es injusto, y cuando se les da la posibilidad, por ejemplo, de justificar un destino negativo razonando que se lo merecía se acogerán a dicha posibilidad (Dalbert y Sallay, 2004).

En la adolescencia se da una creciente madurez cognitiva, y no solo empiezan a verse diferencias en cuanto al nivel de creencias sobre la justicia en el mundo, sino que también se empieza a observar una diferenciación entre la creencia en un mundo justo personal, es decir, que el mundo le trata justamente, y la creencia en un mundo justo general, o dicho de otro modo, que la gente en general es tratada justamente y que cada uno recibe lo que se merece. Esta diferenciación entre los dos tipos de creencias comienza a percibirse claramente hacia los 11 años (Dalbert y Sallay, 2004). Sin embargo, parece que la fuerza de ambas creencias decrece durante la adolescencia y la juventud. Por ejemplo en un estudio llevado a cabo con 138 adolescentes se observó que la creencia general, pero no la personal, en un mundo justo decrecía gradualmente de los 12 años en adelante (Oppenheimer, 2005).

Estos cambios evolutivos —la diferenciación y el declive— pueden ser interpretados como consecuencias de una creciente madurez cognitiva. Cuanto más maduro es cognitivamente el individuo, más pronunciado es el declive en la creencia general de un mundo justo. Sin embargo, cuanto más se acentúa el declive en la creencia general de un mundo justo, menos pronunciado es el declive de la creencia de un mundo justo personal, por lo que una creencia general débil de un mundo justo puede verse compensada por una creencia personal más fuerte de un mundo justo. En general, la adolescencia es un período crítico en el establecimiento de estas creencias, y es durante esta etapa de la vida cuando la creencia general de un mundo justo es establecida y diferenciada de la creencia personal en un mundo justo (Dalbert y Sallay, 2004).

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO

En general, los estudios no han encontrado diferencias de género significativas en las creencias personales ni generales sobre un mundo justo, ni en muestras con edades heterogéneas (Alves y Correia, 2008; Dalbert, 1999, 2002; Strelan, 2007; Wolfradt y Dalbert, 2003), ni en muestras específicas de adolescentes y jóvenes (Dalbert y Stoeber, 2005; Durm y Stowers, 1998; Oppenheimer, 2005), no al menos en las investigaciones llevadas a cabo con los instrumentos de evaluación que han sido utilizados en este estudio, es decir, la GBJW (escala de creencias generales en un mundo justo, Dalbert, Montada y Schmitt, 1987), y la PBJW (escala de creencias personales en un mundo justo, Dalbert, 1999). Más aún, los resultados de un meta-análisis con 33 estudios (O'Connor, Morrison, McLeod, y Anderson, 1996) confirmaron que las diferencias de género halladas en cuanto a las creencias en un mundo justo son mínimas, y por lo tanto no significativas.

El concepto de mundo justo ha sido un constructo muy estudiado, por lo que se han creado varios instrumentos para poder medirlo. Prácticamente hasta la década de los 90 la literatura existente sobre el tema estaba dominada por los estudios llevados a cabo con el «*Belief in a Just World Scale*» de Rubin y Peplau (1975). Durante la década de los 90 se desarrollaron varios instrumentos, que ponían de relieve distinciones cruciales en la creencia sobre un mundo justo (Furnham, 2003).

Puesto que la mayoría de las investigaciones hasta los años 90 del siglo pasado han utilizado el instrumento de evaluación elaborado por Rubin y Peplau (1975), se han revisado estos estudios para explorar si en ellos se han encontrado diferencias de género. Este cuestionario consta de 20 ítems, e incluye ciertos matices, como por ejemplo que la mitad de los ítems miden la creencia en un mundo justo, mientras que la otra mitad miden la creencia en un mundo injusto. Aun así, la amplia mayoría de los estudios no muestran diferencias de género en torno a esta creencia, en muestras de estudiantes universitarios (Furnham, 1985, 1993; Heaven y Connors, 1998; Ma y Smith, 1985; Zuckerman, 1975), aunque se hayan hallado dos estudios donde sí se han encontrado diferencias (Ambrosio y Sheehan, 1990; Whatley, 1993). En estos dos últimos estudios, las diferencias mostraban que los hombres tendían más a creer en un mundo justo. Excepto en estos estudios, en líneas generales la mayoría de los estudios no han encontrado diferencias de género.

CORRELACIONES ENTRE LAS CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO CON FACTORES SOCIO-EMOCIONALES

La revisión de las investigaciones realizadas ha permitido encontrar algunos trabajos que han analizado las relaciones de las creencias generales y personales en un mundo justo con el bienestar y la autoestima, con la expresión de la ira y con algunas conductas sociales. Dalbert (1999) realizó un estudio con 632 sujetos y sus resultados mostraron que las creencias en un mundo personal estaban positivamente relacionadas con la autoestima, pero no halló relación significativa, aunque sí tendencial, entre creencias generales y autoestima. En la misma dirección, otros estudios han evidenciado la relación entre las creencias en un mundo justo y la autoestima (Feather, 1991; Dalbert, 2002; Dzuka y Dalbert, 2002). Varios estudios muestran que las creencias sobre el mundo justo se asocian a criterios de salud mental como tener un *locus* de control interno, así como a medidas de bienestar, como la satisfacción con la vida y a mejor salud mental o menor depresión, aun controlando el neuroticismo y la percepción de dominio o control del mundo (Hafer y Begue, 2005). En el estudio sobre la felicidad en la juventud española de Javaloy (2007), y confirmando que la creencia en el carácter justo del mundo social se asocia al ajuste psicológico, el «creer que la gente recibe lo que se merece» se asociaba a la felicidad r=.11 y a la satisfacción con la vida, r=.08.

En cuanto a la expresión de sentimientos de ira, en diversos estudios se ha mostrado que cuanto más creen los sujetos en un mundo justo tanto general como personalmente, mejor manejan sus sentimientos de ira (Dalbert, 2002). Es decir, las creencias en un mundo justo son un recurso personal que capacita al individuo a sobrellevar la injusticia, y como la injusticia suele estar muchas veces enlazada a la ira, las creencias en un mundo justo funcionan como protectores de la salud mental y del bienestar del individuo en situaciones que provocan ira (situaciones injustas). En el estudio de Dalbert (2002) se vio que las creencias en un mundo justo reducían particularmente la expresión interna de la ira. En dicho estudio, ambas escalas de creencias en un mundo justo correlacionaron negativamente con la expresión interna de la ira, y esta correlación era un poco más alta para la escala personal que para la general. Cuanto más convencidos estaban los sujetos de que su vida personal era justa, menos tendían a expresar su ira externamente. Las creencias en un mundo justo también correlacionaron positivamente con el control de la ira, pero esta correlación fue más fuerte para las creencias generales que para las personales. En coherencia con estos resultados, Lipkus y Siegler (1993) también encontraron que cuanto más firme era la creencia sobre un mundo justo, menos se sentían los individuos como víctimas de injusticias.

Respecto a la relación de las creencias sobre la justicia en el mundo y las conductas prosociales, el estudio de Zuckerman (1975) constató la existencia de una relación significativa entre mantener conductas de ayuda y la creencia general en un mundo justo, en la dirección de «a mayor creencia en un mundo justo, mayor comportamiento de ayuda», aunque esta relación se dio únicamente en situaciones de necesidad. En otro estudio llevado a cabo en Francia se recogieron datos que confirman que la creencia en un mundo justo y la confianza interpersonal están significativa y positivamente relacionadas (Bègue, 2002). Las personas que creen en un mundo justo tienden a confiar más en otros y a desarrollar en mayor medida una conducta altruista (si esta es posible, no va contra sus normas y es refrendada por la autoridad). Estos resultados se confirmaron en cuatro estudios (Hafer y Begue, 2005).

También se ha demostrado que la creencia general de un mundo justo está relacionada positiva y significativamente con el perdón hacia uno mismo, y la creencia personal de un mundo justo está positiva y significativamente relacionada tanto con el perdón hacia sí mismo como hacia los demás (Strelan, 2007).

Todos estos datos sugieren que las creencias en un mundo justo juegan un papel adaptativo y su incremento mediante un programa de educación para la paz sería un efecto deseable —en particular si se parte de una visión muy injusta del mundo.

En cuanto a los datos sobre las creencias generales en un mundo justo y su relación con valores como conformidad y seguridad (medidas por el cuestionario de valores de Schwartz y Bilsky, 1990), se ha encontrado que cuanto mayor es la creencia en la justicia en el mundo, más importancia se otorga a los valores de seguridad y conformidad (Wolfradt y Dalbert, 2003). También se ha encontrado en varios estudios una asociación entre la creencia en el mundo justo, el *locus* de control interno, la religiosidad y las creencias autoritarias (Furnham, 1993). Esto sugiere que las personas con valores conservadores creen más en la justicia del mundo, así como que controlan más el medio. Aun más importante, las personas con fuertes creencias en el mundo justo percibían como menos grave la violencia legítima y percibían que los sujetos con problemas sociales eran responsables de ellos, ya que los atribuían a causas internas y personales (Mendoza, 2004). Esta evidencia sugiere que una visión muy justa del mundo puede llevar a rechazar a las víctimas de la violencia, por lo que una visión más moderada sería un objetivo deseable, sobre todo si se parte de una visión muy justa del mundo.

EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LAS CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO

La revisión de la literatura pone de relieve que apenas se han llevado a cabo estudios que exploren los efectos de los programas de intervención en las creencias acerca de un mundo justo. En los últimos años son cada vez más las intervenciones dirigidas a reducir la violencia, a aumentar la conducta prosocial o a estimular la resolución cooperativa de conflictos interpersonales, pero aunque estos programas se implementan cada vez con mayor frecuencia, en general no se ha medido el efecto que dichas intervenciones tienen en las creencias sobre un mundo justo. Quizás sea así porque las medidas psicométricas tienden a convertir las creencias en un mundo justo en una variable personal diferencial que termina siendo tratada como un rasgo estable o sistema de creencias. De esta manera, y puesto que la variable ha sido vista como un

rasgo estable, han sido pocos los estudios que han intentado investigar el cómo, el porqué y el cuándo del cambio (Furnham, 2003).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El trabajo que se va a presentar en este capítulo se plantea cuatro objetivos: 1) Analizar la validez y la fiabilidad de dos escalas de evaluación de las creencias generales y personales en un mundo justo, es decir, dos escalas que evalúan la creencia de que el mundo es un lugar justo y la creencia de que el mundo es justo con su persona (GBJW: Escala de creencias generales en un mundo justo, Dalbert et al., 1987; y PBJW: Escala de creencias personales en un mundo justo, Dalbert, 1999); 2) Explorar la existencia de diferencias de género en las creencias generales y personales acerca de la justicia en el mundo; 3) Estudiar las relaciones entre las creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo con variables socio-emocionales tales como autoconcepto, expresión y control de los sentimientos de ira, conocimiento de estrategias de afrontamiento de la conducta violenta de otra persona, y conductas sociales de conformidad social, de sensibilidad social, de ayuda-cooperación y de agresividad-terquedad; y 4) Evaluar los efectos de un programa de educación para la paz y la prevención de la violencia en las creencias generales y personales sobre la justicia existente en el mundo.

El estudio se plantea 4 hipótesis: 1) No se encontrarán diferencias de género en las creencias generales y personales en un mundo justo, teniendo varones y mujeres similares creencias; 2) Los adolescentes con un alto nivel de creencias generales sobre la justicia en el mundo, es decir, que consideran que en el mundo existe justicia, que el mundo es un lugar justo, tendrán alto autoconcepto, muchas estrategias de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, un alto grado de control de los sentimientos de ira, bajo índice de expresión de la ira, muchas conductas sociales positivas de conformidad social, de sensibilidad social, de ayuda-cooperación, y pocas conductas sociales de agresividad-terquedad; 3.) Los adolescentes con un alto nivel de creencias personales sobre la justicia en el mundo, es decir, que consideran que el mundo es justo con ellos, tendrán alto autoconcepto, muchas estrategias de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, un alto grado de control de los sentimientos de ira, bajo índice de expresión de la ira, muchas conductas sociales positivas de conformidad social, de sensibilidad social, de ayuda-cooperación, y pocas conductas sociales agresivas; y 4) El programa de educación para la paz y la prevención de la violencia afectará significativamente las creencias de que el mundo es un lugar justo así como la creencia de que el mundo es justo con su persona. Dado que las fuertes creencias en el mundo justo en general se asocian a una mayor devaluación de las víctimas y a la minimización de la violencia si se percibe como legítima, podemos razonar que un programa que expone a las personas a «injusticias inmerecidas» socavará estas creencias —si las creencias iniciales tienden a creer fuertemente en el mundo justo. De hecho buena parte del programa se orienta a cuestionar las creencias del estilo «algo habrán hecho si les hicieron un atentado». En cambio, sobre las creencias acerca de la justicia del mundo personal, dado que el programa intenta clarificar valores y entrenar habilidades de empatía y regulación, podemos suponer que reforzará las creencias que las personas reciben lo que merecen y merecen lo que reciben, es decir, reforzará creencias de control del mundo. Si las creencias iniciales sobre el mundo justo en general son muy bajas, podemos pensar que el programa las incrementará, dado que estimula apoyar y reparar en parte el sufrimiento de las víctimas.

PARTICIPANTES

En este estudio se ha trabajado con una muestra compuesta por 313 adolescentes de 15 a 17 años, 143 varones (45.7%) y 170 (54.3%) mujeres, que cursan 4º curso de Educación Secundaria, distribuidos en 15 grupos de 5 centros educativos. En relación a la edad, el 54.3% tienen 15 años, el 33.9% 16 años, el 8.8% 17 años, y un 1.1% 18 años. La media de edad de los participantes es de 15.55 con una desviación típica de.70. Los centros fueron seleccionados aleatoriamente en las 3 provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Esta muestra se ha utilizado para llevar a cabo: 1) los análisis psicométricos de las escalas GBJW y PBJW, escalas de creencias generales y personales en un mundo justo, 2) el estudio de las diferencias de género en las creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo, así como 3) el análisis de las correlaciones entre estas creencias y varios factores socio-emocionales. Sin embargo, para la evaluación del programa, uno de los centros no participó en la segunda parte del estudio y, por consiguiente, esta evaluación se realizó con 276 adolescentes, distribuidos en 13 grupos de 4 centros educativos. Del conjunto de la muestra, 191 participantes fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental (9 grupos) y 85 participantes a la de control (4 grupos, uno en cada centro educativo), de los cuales 127 son varones (46%) y 149 son mujeres (54%).

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la primera fase del estudio se utilizó un diseño descriptivo y correlacional de corte transversal. En el mes de Febrero de 2008 se administraron 6 instrumentos de evaluación (GBJW, PBJW, LAEA, CAVI, STAXI-2, y AECS) que permitieron identificar

las características psicométricas de las escalas de creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo (GBJW y PBJW), explorar la existencia de diferencias de género en estas creencias, así como investigar las relaciones entre las creencias y varios factores socio-emocionales (autoconcepto, expresión y control de los sentimientos de ira, conocimiento de estrategias de afrontamiento de la conducta violenta de otra persona, y conductas sociales). Complementariamente, en la segunda fase del estudio, se utilizó un diseño experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos control. Después de la aplicación pretest de las escalas de creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo (GBJW y PBJW), se llevó a cabo un programa de educación para la paz y la prevención de la violencia durante 3 meses, para administrar de nuevo ambas escalas en la fase postest, durante el mes de Junio. Esta aplicación pretest-postest permitió evaluar el efecto de la intervención en las creencias sobre la justicia en el mundo. El programa fue aplicado a 9 grupos experimentales (n = 191) con aproximadamente 20 estudiantes en cada grupo, por los profesores-tutores de cada grupo y dentro del horario escolar. Mientras los adolescentes experimentales realizaban este programa de educación para la paz y la prevención de la violencia, los adolescentes de los grupos de control (n = 85) realizaron el programa de tutorías o ética estándar de los centros educativos.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En el estudio se administraron 6 instrumentos de evaluación: GBJW, PBJW, LAEA, CAVI, STAXI-2, y AECS, con adecuadas garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

GBJW y PBJW. Escalas de creencias generales y personales en un mundo justo

GBJW. Escala de creencias generales en un mundo justo (Dalbert et al., 1987). La escala de creencias generales en un mundo justo mide con 6 ítems o afirmaciones la creencia de que, básicamente, el mundo es un lugar justo, en el que todos alcanzan aquello por lo que se esfuerzan (ver protocolo de la escala en anexo). Para la aplicación de la prueba se solicita que la persona informe sobre el grado de acuerdo con 6 afirmaciones positivas, es decir, que ratifican la idea de que el mundo es un lugar justo, debiendo valorar las afirmaciones en una escala de 1 a 6 (de 1 = desacuerdo total, hasta 6 = acuerdo total). La puntuación techo para la prueba es de 36 puntos. En la interpretación, los autores consideran que cuando la persona obtiene 19 o más puntos esta tiene una visión general del mundo, en mayor medida que sus pares, como un lugar en el que predomina la justicia. A mayor puntuación mayor será la creencia de que el mundo es un lugar justo en el que todos alcanzan aquello por lo que se esfuerzan (Dalbert, 2000).

PBJW. Escala de creencias personales en un mundo justo (Dalbert, 1999). Esta prueba mide, a través de 7 afirmaciones, la creencia de que, en general, los sucesos de nuestra vida personal son justos (ver protocolo de la escala en anexo). Para la aplicación de la prueba se solicita que la persona informe sobre su grado de acuerdo con 7 afirmaciones positivas, es decir, que ratifican la creencia de que, en general, los sucesos de nuestra vida personal son justos, debiendo valorar las afirmaciones en una escala de 1 a 6 (de 1 = desacuerdo total, hasta 6 = acuerdo total). La puntuación techo para la prueba es de 42 puntos. En la interpretación que aporta el autor, si la persona obtiene una puntuación de 24 o más esto indica que tiene una visión justa del mundo personal.

Posteriormente, se pueden comparar las puntuaciones en las escalas GBJW y PBJW. En general, los autores informan que la gente obtiene 24 puntos para el mundo personal y 19 puntos para el mundo general. Para ello, se resta el PBJW del GBJW, y si la diferencia es positiva y superior a 5 se puede concluir que la persona considera que el mundo, un lugar justo, es también justo con su persona. Las personas que presentan un nivel medio alto de falsa unicidad, de estilo optimista de atribución de causalidad, de optimismo general, de optimismo en lo positivo e ilusión de invulnerabilidad en lo negativo, que creen que el mundo es benevolente y tienen una imagen del Yo de buena suerte, que controla el entorno y digno de respeto, y que creen que el mundo personal es justo, tienen mayores probabilidades de tener niveles altos de satisfacción con la vida, balanza de afectos y felicidad.

LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, 2008a)

El listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto LAEA (Garaigordobil, 2008a) consiste en un listado de 57 adjetivos positivos que describen aspectos relacionados con el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual, y tiene como finalidad medir el autoconcepto global de la persona. Para la aplicación de la prueba se presenta el listado de adjetivos solicitando a la persona que valore en una escala de estimación de 0 a 4 (nada-mucho) en qué grado definen o describen su personalidad los adjetivos dados, donde 0 sería «nada» y 4 sería «mucho», es decir, el grado en que pueden aplicarse a su persona. En la corrección, se obtiene la puntuación directa que consiste en el número de puntos obtenidos en los 57 adjetivos del listado. Posteriormente estas puntuaciones se transforman en puntuaciones percentiles. Respecto a las cualidades psicométricas del LAEA, en el estudio de tipificación de la prueba realizado con una muestra de 1.423 personas de 12 a 65 años se analizó la *consistencia interna*, obteniéndose un alpha de Cronbach de.92,

y un coeficiente de Spearman-Brown de.84. Los coeficientes obtenidos confirman el alto nivel de consistencia. Además, se han realizado varios análisis de la *fiabilidad test-retest* con diversas muestras y un intervalo de aplicación de 40 días de promedio. Los resultados de la correlación entre ambas aplicaciones con una muestra de 589 personas de 12 a 65 años fueron adecuados (r =.73, p <.001), y en otra muestra de 142 estudiantes de psicología de segundo curso la correlación test-retest fue aún más alta (r =.83, p <.001), evidenciando la estabilidad temporal de la prueba. Para analizar la validez de constructo del listado del LAEA, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson con otro instrumento que mide el autoconcepto (AF-5, García y Musitu, 1999) y con una escala de autoestima (Rosenberg, 1965), obteniéndose correlaciones significativas directas entre el LAEA y el AF-5 (r =.71, p <.001) y la EA (r =.63, p <.001) que muestran una validez de constructo o concurrente aceptable.

CAVI. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta (Garaigordobil, 2008a)

El cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta CAVI (Garaigordobil, 2008a) evalúa la capacidad cognitiva para analizar causas y formas de afrontamiento constructivo de la conducta violenta. En primer lugar, el instrumento explora la capacidad para identificar causas, factores o situaciones que estimulan la aparición de la conducta violenta y, posteriormente, analiza la capacidad para identificar estrategias de afrontamiento o resolución de la conducta violenta, ya sean positivas-constructivas, negativas-agresivas, o pasivas-evitativas. La aplicación implica dos fases, en la primera se recoge información sobre las causas que potencian la conducta violenta y, en la segunda, indicaciones acerca de las formas de resolución o afrontamiento de la violencia. En la corrección se otorga un punto por cada causa o estrategia planteada.

En la valoración de las «formas de resolución o afrontamiento» se otorga un punto a cada respuesta diferenciando tres formas de afrontamiento o resolución de la conducta violenta. *Resolución positiva-constructiva:* Se consideran formas de resolución positiva-constructiva de la conducta violenta aquellas en las que la conducta violenta de otra persona se afronta directamente, haciendo valer los derechos propios, por ejemplo, la conducta violenta se denuncia (policía, asistente social...), se busca ayuda de personas cercanas (amigos, profesores, padres...), de profesionales (psicólogos, centros de atención a víctimas de violencia...) que faciliten hablar sobre el problema o seguir un tratamiento que conduzca a tomar conciencia de ser víctima sin culpa. *Resolución evitativa-pasiva:* No se afronta directamente la situación de violencia, por ejemplo, se evita la situación (huir, irse, no hacer caso...), o se realizan acciones no resolutivas de la situación (llorar...). *Resolución negativa-agresiva:* Se afronta la situación con conductas de reciprocidad agresivas, negativas, tales como golpear, pelearse, o matarle.

En el estudio psicométrico del CAVI, se han realizado análisis de la *fiabilidad test-retest* con un intervalo de aplicación de 80 días. Los resultados de la correlación entre ambas aplicaciones con una muestra de 85 adolescentes de 15 a 17 años fueron medias, para causas que fomentan conductas violentas, r =.52, p <.001, y algo más bajas (p<.05) para estrategias de afrontamiento positivo de la conducta violenta, r =.20, para estrategias de afrontamiento evitativo, r =.22, y para estrategias de afrontamiento agresivo, r =.26. Los resultados muestran un nivel de estabilidad temporal del cuestionario aceptable para causas y algo más bajo para estrategias de afrontamiento.

Con la finalidad de validar el CAVI se han realizado estudios de *validez convergente y discriminante* con una muestra de 313 adolescentes de 15 a 17 años. En primer lugar, los resultados de estos estudios han evidenciado correlaciones significativas (p<.05) positivas de la capacidad para enunciar *causas* que fomentan conductas violentas con valores prosociales (r=.14), con empatía (r =.23), y con capacidad para definir constructos relacionados con la paz y la violencia (r=.21). En segundo lugar, los resultados de estos estudios han evidenciado correlaciones significativas (p<.05) positivas del nivel de conocimiento sobre *estrategias de afrontamiento positivo* de la conducta violenta con valores prosociales (r =.33), con capacidad de empatía (r =.31), con capacidad para definir constructos relacionados con la paz y la violencia (r =.23), con control de los sentimientos de ira (r =.15), con un estilo de resolución de conflictos cooperativo (r =.16) y con conductas sociales de sensibilidad social (r=.20), y de ayuda-cooperación (r =.19). Así mismo, se han encontrado correlaciones significativas (p <.05) inversas de las estrategias de afrontamiento positivo con aceptación o justificación de la violencia (r =—.27), con el índice de expresión de la ira (r =—.15), y con un estilo de resolución de conflictos agresivo (r =—.15). En tercer lugar, los resultados de estos estudios han evidenciado correlaciones significativas (p <.05) inversas del nivel de conocimiento sobre *estrategias de afrontamiento agresivo* de la conducta violenta con valores prosociales (r =—.20), con capacidad de empatía (r =—.15), y con conductas sociales de ayuda-cooperación (r =—.15).

STAXI-2. Inventario de expresión de ira estado-rasgo (Spielberger, 2000; versión española, Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger, 2001)

El inventario mide los sentimientos de ira-estado (la intensidad de los sentimientos de ira en un momento determinado), los sentimientos de ira-rasgo (la frecuencia con la que el sujeto experimenta sentimientos de ira habitualmente), y el índice de expresión de la ira (medida general de la expresión de la ira). Ira-estado se explora con 15 afirmaciones con las que la persona informa si tiene los sentimientos que se indican en ese momento respondiendo con una escala de nada a mucho. Ira-rasgo contiene 10 afirmaciones con las que la persona señala si habitualmente tiene los sentimientos

que se indican respondiendo con una escala de casi nunca a casi siempre. El índice de expresión de la ira incluye 24 afirmaciones con las que la persona informa de su forma de reaccionar cuando se enfada respondiendo con una escala de casi nunca a casi siempre. Los resultados de los estudios psicométricos han evidenciado buenos niveles de fiabilidad (test-retest: ira-rasgo:.71; índice de expresión de la ira =.62) y consistencia interna (alpha de Cronbach: ira-rasgo:.82; índice de expresión de la ira =.69). Estudios de validación han puesto de relieve la validez de constructo de la prueba: las correlaciones encontradas de ira-rasgo con el índice de hostilidad del inventario de Buss-Durkee fueron de.66 y.71 para mujeres y varones universitarios, y de.73 y.66 con mujeres y hombres reclutas de la armada. Así mismo, se encontraron correlaciones significativas con la escala de hostilidad del MMPI de.43 y.59 para mujeres y varones universitarios, y de.48 y.49 con mujeres y hombres reclutas de la armada.

AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales (Moraleda, González y García-Gallo, 1998/2004)

El cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales es un instrumento de valoración cuya finalidad es ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes, es decir, de aquellas variables que en mayor medida facilitan o dificultan su adaptación social al medio en el que viven. Aunque permite explorar 9 escalas de actitud social y 10 de pensamiento social, en este estudio se miden únicamente 4 escalas de actitudes y estrategias cognitivas sociales. Las actitudes sociales evaluadas son: *CON. Conformidad social:* Conformidad con lo que es socialmente correcto. Aprecia el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo. La conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales aceptados democráticamente; la conciencia de la propia responsabilidad moral. *SEN. Sensibilidad social:* Evalúa la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos. La disposición a admitir en los demás modos de ser distintos de los propios; a valorar a los otros; a tener una imagen positiva de ellos. *AC. Ayuda y colaboración:* Mide la tendencia a compartir con los demás lo propio, a estimular su rendimiento, a reforzarles; a participar y colaborar en el trabajo común; a construir soluciones por consenso. *AGR. Agresividad-terquedad:* Evalúa la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas; a la amenaza e intimidación; a la tenacidad rígida como forma de agresividad; a la envidia y tristeza por el bien ajeno.

Los coeficientes alpha de Cronbach evidencian la consistencia interna de la prueba (entre.54 y.70). En el manual del test se informa de estudios de validez convergente que han encontrado elevadas correlaciones entre la mayor parte de las escalas y la escala Criterial-Socialización de la Batería de Socialización (BAS) de Silva y Martorell. Los estudios sobre la validez criterial se realizaron con una muestra de 150 participantes. El procedimiento seguido fue el análisis de las puntuaciones medias obtenidas en la aplicación de las escalas por ambos grupos extremos según su nivel de adaptación social (B1 y B2, socialmente inadaptado y adaptado, respectivamente). Todas las escalas de actitud social presentaban valores significativamente discriminativos entre los participantes del grupo B1 y B2. Además, los adolescentes del grupo B1 presentaron valores significativamente superiores, en las escalas que aglutina el factor «antisocial» y el «asocial», lo que permite afirmar que dichas escalas son predictoras de una mala adaptación social. Por otra parte, los participantes del grupo B2 presentaron valores significativamente superiores en las escalas que aglutina el factor «prosocial», lo que permite afirmar que estas escalas son predictoras de una buena adaptación social.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención «*Dando pasos hacia la paz – Bakerako urratsak*», ha consistido en la realización de 8-10 sesiones de intervención, 1 sesión semanal de 90 minutos de duración, durante 3 meses, y en estas sesiones se han articulado dinámicas y debates relacionados con la paz y la violencia así como con técnicas de resolución de conflictos humanos. Las sesiones fueron dirigidas por los profesores y profesoras de los centros educativos (tutores, docentes de la asignatura de ética...) a los cuales se formó para llevar a cabo la intervención. Las sesiones del programa están distribuidas en dos bloques de actividades con objetivos diferenciados.

El bloque 1 «Construyendo valores» tiene seis objetivos:

1. Ampliar las perspectivas de análisis y vivencia de la realidad del País Vasco como una sociedad multifactorial, multicultural y diversa.
2. Identificar los diferentes tipos de violencia y valorar los derechos humanos como marco para la superación de las mismas.
3. Adquirir una visión humana de los conflictos y transformarlos en oportunidades para el crecimiento personal y grupal.
4. Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no-violentas.
5. Re-llenar de sentido la paz y sus ámbitos tanto desde la ética de la justicia como de la ética del cuidado y el compromiso.
6. Apostar por un proyecto de vida que contemple entre los valores elegidos la justicia, la solidaridad, el respeto a la diferencia, la sensibilidad y la autonomía de criterio.

El bloque 2 «Estamos con las víctimas» tiene cinco objetivos:

1. Generar actitudes de empatía y escucha activa hacia quienes han sufrido directamente la violencia político-terrorista.
2. Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no-violentas.
3. Generar la capacidad de soñar nuevos marcos de relación con las víctimas de la violencia para que recuperen la confianza en una sociedad y unas instituciones que no sienten suficientemente cercanas.
4. Valorar y agradecer las actitudes de apertura hacia la reconciliación que han iniciado las mismas personas que sufrieron la violencia.
5. Descubrir en uno y una misma formas de cuidar y ser justa con las personas que sufren.

El programa utiliza distintas técnicas de dinámica de grupos: debates, *role-playing*, vídeos, *brain-storming*... Por ejemplo, en la actividad denominada «Partido de Tenis» una de las paredes del aula representa el lado del «sí» mientras que la pared opuesta representa el «no». Los miembros del grupo se sitúan en el centro del aula y el profesor lee una afirmación o frase en voz alta, y los miembros del grupo deben desplazarse hacia una de las paredes del aula, dependiendo del grado de acuerdo que tengan con el contenido de la afirmación. Más tarde el profesor pregunta a los participantes por qué se han movido a esa respectiva pared. Al final, todos juntos intentan llegar a una frase con la que puedan llegar al consenso en torno a su contenido. Por medio de esta técnica se debaten muchas afirmaciones tales como: «Algunas veces el uso de la violencia es legítima», «La gente que sufre un ataque de ETA es porque ha hecho algo», o «La pena de muerte no debe ser eliminada porque el que la hace la paga, el que comete un crimen debe recibir lo mismo»

Otra actividad del programa consiste en visionar un vídeo donde se puede observar como un miembro de ETA pone una bomba que accidentalmente mata a su hermana pequeña y el debate gira en torno a las consecuencias de la violencia y a la identificación de estrategias no violentas para resolver conflictos humanos. En otra actividad se escuchan varios testimonios de víctimas de la violencia terrorista (familiares de una persona asesinada...), posteriormente se lleva a cabo un *role-playing* de la situación y un debate en el que se reflexiona sobre la violencia en el País Vasco, sobre las consecuencias del odio y la violencia, sobre la importancia del diálogo, del perdón, del arrepentimiento, o de la empatía en la resolución de los conflictos.

RESULTADOS

Datos psicométricos de las Escalas GBJW y PBJW. Escalas de creencias generales y personales en un mundo justo

Con la finalidad de validar la escala GBJW[2], se han realizado estudios de *validez de constructo* con una muestra de 313 adolescentes. Los resultados de estos estudios han evidenciado correlaciones significativas positivas entre las creencias generales en un mundo justo con valores prosociales relacionados con la justicia, el perdón, el diálogo y el arrepentimiento en la prueba *PROSOCIAL (Cuestionario de actitudes hacia valores y conductas prosociales, Garaigordobil, 2008b)* (r =.20, p <.001), en concreto se han hallado correlaciones significativas con una actitud positiva hacia la justicia (r =.29, p <.001), con una actitud positiva hacia la conducta de perdonar (r =.17, p <.01), con una actitud positiva hacia el diálogo (r =.11, p <.05), y con una actitud positiva hacia la conducta de arrepentimiento cuando se ha realizado una conducta incorrecta (r =.15, p <.01). Por lo tanto, los adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia de que el mundo es un lugar justo, también tenían un alto nivel en valores prosociales relacionados con la justicia, el perdón, el diálogo y el arrepentimiento. Los resultados obtenidos en los estudios psicométricos llevados a cabo ratifican la fiabilidad y la validez de la escala GBJW.

Con la finalidad de validar la escala PBJW[3], se han realizado estudios de *validez de constructo y convergente* con una muestra de 313 adolescentes de 15 a 17 años. Los resultados de estos estudios han evidenciado correlaciones significativas (p <.05) positivas de las creencias personales en un mundo justo con empatía hacia las víctimas de la violencia evaluadas con la prueba VIOLENCIA (*Cuestionario de actitudes hacia la conducta violenta, Garaigordobil, 2008b*) (r =.21, p <.001), con valores prosociales relacionados con la justicia, el perdón, el diálogo y el arrepentimiento en la prueba *PROSOCIAL (Cuestionario de actitudes hacia valores y conductas prosociales, Garaigordobil, 2008b)* (r =.16, p <.05), en concreto se han hallado correlaciones significativas con una actitud positiva hacia la justicia (r =.22, p <.001), con una actitud positiva hacia el diálogo (r =.15, p <.01), y con una actitud positiva hacia la conducta de arrepentimiento cuando se ha realizado una conducta incorrecta (r =.15, p <.01). Además, se han

[2] En el estudio psicométrico de la *escala de creencias generales en un mundo justo GBJW*, llevado a cabo con una muestra de 313 adolescentes, se calculó la *consistencia interna* de la prueba obteniendo un alpha de Cronbach de.75, y un coeficiente de Spearman-Brown de.70, que confirman que la consistencia interna de la prueba es adecuada. Además, se han realizado análisis de la *fiabilidad test-retest* con un intervalo de aplicación de 80 días. Los resultados de la correlación entre ambas aplicaciones llevadas a cabo con una muestra de 85 adolescentes fue adecuada (r =.53, p <.001) confirmando un nivel medio de estabilidad temporal de la escala GBJW.

[3] En el estudio psicométrico de la *escala de creencias personales en un mundo justo PBJW,* llevado a cabo con una muestra de 313 adolescentes, se calculó la *consistencia interna* de la prueba obteniendo un alpha de Cronbach de.86, y un coeficiente de Spearman-Brown de.85, que confirman que la consistencia interna de la escala es alta. Además, se ha realizado el análisis de la *fiabilidad test-retest* con un intervalo de aplicación de 80 días. Los resultados de la correlación entre ambas aplicaciones llevadas a cabo con una muestra de 85 adolescentes fue significativamente alta (r =.61, p <.001) confirmando la estabilidad temporal de la PBJW.

encontrado correlaciones significativas con capacidad de empatía en la escala *IRI (Índice de reactividad interpersonal, Davis, 1980, 1983)* (r =.13, p <.05), con resolución de conflictos cooperativa evaluada con el cuestionario *CONFLICTALK (Cuestionario para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto, Kimsey y Fuller, 2003)* (r =.11, p <.05). Por lo tanto, los adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia que el mundo es un lugar justo, también tenían: 1) alto nivel de empatía hacia las víctimas de la violencia, 2) alto nivel en valores prosociales relacionados con la justicia, el diálogo y el arrepentimiento, 3) alta capacidad de empatía, y 4) muchas estrategias de resolución de conflictos cooperativa. Los resultados obtenidos en los estudios psicométricos que se han llevado a cabo confirman la fiabilidad y la validez de la escala PBJW.

Complementariamente se ha calculado la correlación entre las escalas GBJW y PBJW, obteniendo un coeficiente de.40 (p <.001) que indica que los adolescentes que tenían la creencia de que el mundo es un lugar justo, también consideraron que el mundo es justo con su persona.

En el contexto del estudio psicométrico de las escalas, y con la finalidad de facilitar la interpretación de los resultados con población adolescente se ha elaborado un baremo con la muestra de tipificación de este estudio (n = 313), cuyos resultados se presentan en la Tabla 1. Como se puede observar, el promedio de creencias generales en la justicia del mundo es de 3,3 y el de creencias en la justicia del mundo personal de alrededor de 4. Dado que el recorrido de la escala es de 1 (muy injusto) a 7 (muy justo) y la media teórica es 3,5, esto indica que se percibe el mundo en general como neutro o ligeramente injusto, y el mundo personal como algo justo, de forma similar a los estudios revisados. Puntuaciones de 17 o inferiores en la escala GBJW son bajas e indican que el adolescente tiene la creencia de que el mundo no es un lugar justo. Así mismo, puntuaciones de 24 o inferiores en la escala PBJW son bajas e indican que el adolescente tiene la creencia de que el mundo no es justo con su persona. Sin embargo, puntuaciones de 24 y 33 puntos, en las escalas GBJW y PBJW respectivamente, indican que el adolescente tiene una alta puntuación en la creencia de que el mundo es un lugar justo, así como que el mundo es justo con su persona.

Para contrastar la validez de constructo comparando grupos conocidos se ha comparado las puntuaciones de nuestra muestra con una muestra de víctimas del Genocidio de Ruanda y de perpetradores del mismo, compuesta por 71 víctimas y 56 autores del genocidio. La mayoría de las víctimas eran de sexo femenino, 56, y la mayoría de los autores eran hombres, 41. La edad media de víctimas era de 32 años y la de autores de 45 años. Dada su exposición a un trauma colectivo esta muestra es una especie de *gold standard*. Las personas respondieron a la escala GBJW diez años después del genocidio (Kanyangara, 2008). La escala usada fue de 0 a 6, por lo que se ha transformado en porcentajes e igualado con la nuestra. Si nuestra muestra tenía una puntuación total media de 20, el equivalente en el grupo de víctimarios de Ruanda era de 14.7 y en las víctimas de 11,1[4].

Creencias Mundo Justo	Jóvenes occidentales	Víctimario Genocidio Ruanda 14 años después	Víctimas Genocidio Ruanda 14 años después
Rango 6-36	20	14,7	11,5

TABLA 1. TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PUNTUACIONES PERCENTILES EN CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO

Puntuación Percentil	Puntuación Directa GBJW	Puntuación Directa PBJW
1	6	9
5	11	16
10	13	19
15	15	22
20	16	23
25	17	24
30	18	25
35	18	26
40	19	27
45	19	28
50	20	28
55	21	29
60	21	30
65	22	31
70	23	32
75	24	33
80	25	34
85	25	35
90	27	35
95	28	37
99	31	40
N	313	313

[4] Esto corresponde a puntuaciones que son el 47, 33 y 17% respectivamente del total máximo posible. En nuestro caso es la puntuación directa menos la mínima, dividida por el rango dado por la máxima menos la mínima. Es decir, 20 menos 6 ó 14, dividido por 36 menos 6 ço 30. 14/30= 0,47 o 47%. La transformación de la escala 0 a 6 a nuestra escala de 1 a 6, tomando el caso de las víctimas, se hace de la siguiente manera:.17 x 30 o 5,1 más la puntuación base ó 6, es decir, 11,1. Utilizando los promedios en una escala de 1 a 6, puntuaciones de 3.3 o superiores indican una creencia superior a la media en un mundo justo, puntuaciones de 2.5 o menos indican una baja creencia en un mundo justo, como las que caracterizan a víctimarios y víctimas de un grave trauma colectivo.

M	20,02	27,97
DT	5,18	6,53
Puntuación Directa Techo	36	42

Diferencias de género en las creencias generales y personales en un mundo justo

Con la finalidad de analizar la existencia de diferencias de género en las creencias, se ha realizado un análisis de varianza multivariado (MANOVA), incluyendo el conjunto de ítems de ambas escalas, cuyos resultados muestran la ausencia de diferencias significativas en función del sexo, F (1,311) =.93, p =.526. Además, se han llevado a cabo análisis de varianza univariados derivados del MANOVA, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA (ANOVA) EN VARONES Y MUJERES EN CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO

	Varones		Mujeres		
	M	DT	M	DT	$F(1, 311)$
Creencias Generales Mundo Justo					
Creo que básicamente el mundo es justo	2.80	1.37	2.99	1.29	1.59
En general creo que la gente recibe lo que se merece	2.99	1.26	3.05	1.33	0.17
Tengo confianza que la justicia prevalece o domina a la injusticia	3.35	1.28	3.21	1.35	0.74
Estoy convencido que a largo plazo la gente será compensada por las injusticias que ha vivido	3.58	1.38	3.77	1.32	1.41
Creo firmemente que en todas la áreas de la vida (profesional, familiar, política) las injusticias son la excepción más que la regla	3.49	1.27	3.44	1.11	0.15
Creo que la gente trata de ser justa y tomar decisiones con limpieza	3.60	1.24	3.74	1.24	0.96
Total Escala GBJW	19.80	4.99	20.20	5.35	0.44
Creencias Personales Mundo Justo					
Creo que en general, y en gran medida, merezco lo que me ocurre	3.49	1.38	3.39	1.37	0.39
En general me tratan justamente, con limpieza	4.39	1.21	4.43	1.14	0.12
Creo que normalmente consigo lo que merezco	4.18	1.14	4.16	1.24	0.01

En general, los acontecimientos en mi vida son justos	4.07	1.15	4.13	1.27	0.15
En mi vida la justicia es la regla más que la excepción	3.83	1.27	3.88	1.12	0.10
Creo que la mayoría de las cosas que ocurren en mi vida son justas	3.97	1.28	3.85	1.33	0.64
Pienso que las decisiones importantes que se toman acerca de mí son, por lo general, justas	4.06	1.19	4.09	1.26	0.03
Total Escala PBJW	27.99	6.25	27.95	6.77	0.00

Como se puede observar en la Tabla 2, los resultados de los análisis de varianza han evidenciado la ausencia de diferencias significativas en función del género en la escala de creencias generales en un mundo justo GBJW (varones, M = 19.80, DT = 4.99, mujeres, M = 20.20, DT = 5.35, F(1,311) =.44, p >.05), es decir, las creencias sobre la justicia en el mundo fueron similares en ambos sexos. En la misma dirección, los resultados de los análisis de varianza han confirmado la ausencia de diferencias significativas en función del género en la escala de creencias personales en un mundo justo PBJW (varones, M = 27.99, DT = 6.25, mujeres, M = 27.95, DT = 6.77, F(1,311) =.00, p >.05), por lo tanto, las creencias sobre la justicia del mundo en relación a su persona fueron similares en ambos sexos.

Relaciones entre las creencias generales y personales en un mundo justo y factores socio-emocionales

Con la finalidad de estudiar las relaciones existentes entre las creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo con diversas variables socio-emocionales (autoconcepto, expresión y control de los sentimientos de ira, conocimiento de estrategias de afrontamiento de la conducta violenta de otra persona y conductas sociales de conformidad social, de sensibilidad social, de ayuda-cooperación y de agresividad-terquedad), se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en las escalas GBJW y PBJW, y las puntuaciones obtenidas en el LAEA (listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto), en el CAVI (Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta), en el STAXI-2 (Inventario de expresión de ira estado-rasgo) y en el AECS (Actitudes y estrategias cognitivas sociales), cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 3.

TABLA 3. CORRELACIONES ENTRE CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE UN MUNDO JUSTO CON DIVERSAS VARIABLES SOCIO-EMOCIONALES

	Creencias Generales Mundo Justo	Creencias Personales Mundo Justo
LAEA		
Autoconcepto	.15 **	.26 ***
CAVI		
Causas violencia	.00	.04
Afrontamiento positivo	.15 **	.11 *
Afrontamiento evitativo	-.08	-.05
Afrontamiento agresivo	-.05	-.03
STAXI-2		
Ira Expresión	-.05	-.12 *
Ira Control	.21 ***	.18 ***
Índice Expresión Ira	-.18 ***	-.20 ***
AECS		
Conformidad social	.19 ***	.16 **
Sensibilidad social	.11 *	.27 ***
Ayuda y colaboración	.06	.21 ***
Agresividad-terquedad	-.11 *	-.12 *

Como se puede observar, los coeficientes obtenidos confirman la existencia de relaciones significativas positivas (p <.05) de las creencias generales en un mundo justo con autoconcepto (r =.15), con conocimiento de estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona (r =.15), con control de los sentimientos de ira (r =.21), con conductas sociales de conformidad social (r =.19), y de sensibilidad social (r =.11). Así mismo, se han encontrado correlaciones significativas (p <.05) inversas con el índice de expresión de la ira (r =—.18), y con conductas sociales agresivas (r =—.11). Por consiguiente, los adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia de que el mundo es un lugar justo, también tenían: 1) alto autoconcepto, 2) muchas estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, 3) un alto nivel de control de los sentimientos de ira en situaciones de enfado, 4) muchas conductas sociales de conformidad social y sensibilidad social, 5) un bajo índice de expresión de sentimientos de ira en situaciones de enfado, y 6) pocas conductas sociales agresivas.

Por otro lado, los coeficientes obtenidos confirman la existencia de relaciones significativas positivas (p <.05) de las creencias personales en un mundo justo con autoconcepto (r =.26), con conocimiento de estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona (r =.11), con control de los sentimientos de ira (r =.18), con conductas sociales de conformidad social (r =.16), de

sensibilidad social (r =.27), y de ayuda-cooperación (r =.21). Así mismo se han encontrado correlaciones significativas (p <.01) inversas con expresión de la ira (r =—.12), con el índice de expresión de la ira (r =—.20), y con conductas sociales agresivas (r =—.12). Por lo tanto, los adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia de que el mundo es justo con ellos, también tenían: 1) alto autoconcepto, 2) muchas estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, 3) alto nivel de control de los sentimientos de ira, 4) muchas conductas sociales de conformidad social, de sensibilidad social, y de ayuda-cooperación, 5) bajo nivel de expresión de la ira y del índice de expresión de sentimientos de ira en situaciones de enfado, y 6) pocas conductas agresivas.

Efectos del programa de educación para la paz en las creencias sobre la justicia en el mundo

Las medias pre-test muestran que los jóvenes perciben al mundo en general como ligeramente injusto (media de 3,3 por debajo de la media teórica de 3,5, puntuaciones superiores a 3,5 indican que se percibe al mundo como un lugar en donde predomina la justicia). Perciben su propio mundo como más bien justo (media de 4 por encima de la media teórica de 3,5). Esto sugiere que un efecto positivo del programa sería aumentar la visión del mundo justo general y personal.

Con los datos obtenidos en la escala de creencias generales en un mundo justo (GBJW) y en la escala de creencias personales en un mundo justo (PBJW), aplicadas en la fase pretest y postest, se han realizado análisis de varianza multivariados. Los resultados del MANOVA (Traza de Pillai) indicaron diferencias pretest-postest estadísticamente significativas entre condiciones, $F(1, 274) = 4.17$, p <.05, pero la magnitud del efecto no fue muy grande, ^{2} =.035, r =.18. Por lo tanto, los participantes experimentales y control cambiaron significativamente de forma diferente por efecto del programa.

Los análisis de varianza (ANOVAs) llevados a cabo con las puntuaciones de los participantes experimentales (n = 191) y control (n = 85) (ver Tabla 4 y Gráfico 1), permiten observar en los experimentales un aumento estadísticamente significativo en la creencia de que el mundo es justo con ellos en su vida personal (M = 1.73) frente a los de control (M =—.84). Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre ambas condiciones en relación a las creencias sobre la justicia en el mundo. En síntesis, el programa de educación para la paz y la prevención de la violencia, potenció en los adolescentes un aumento significativo de la creencia de la justicia del mundo con ellos, pero no afectó la creencia del mundo como un lugar justo.

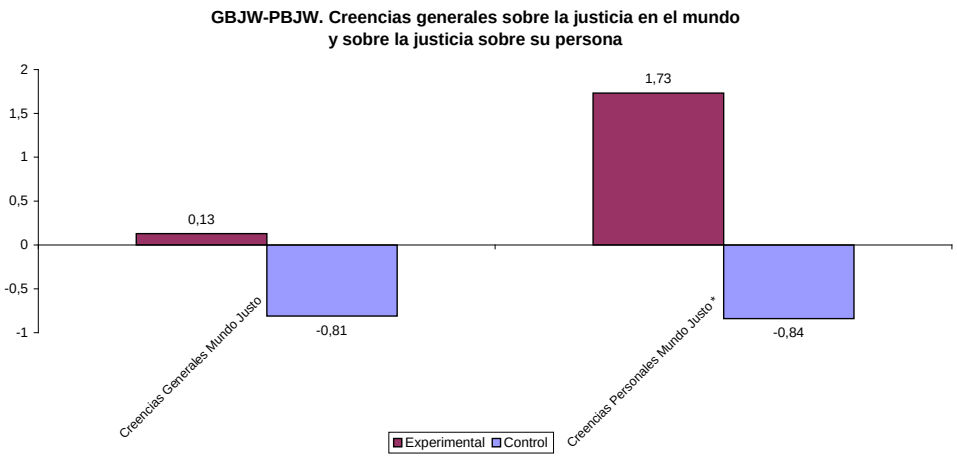
TABLA 4. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS, ANÁLISIS DE VARIANZA, EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

Y CONTROL, EN LAS CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO, EN LA FASE PRETEST, POSTEST Y EN LA DIFERENCIA PRETEST-POSTEST

	Grupo Experimental (n = 191)						Grupo Control (n = 85)						Experimental — Control		
	Pretest		Postest		Pre-Pos		Pretest		Postest		Pre-Pos		ANOVA		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest $F(1,274)$	Postest $F(1,274)$	Pre-Pos $F(1,274)$
GBJW															
Creencias Generales Mundo Justo	19.69	4.99	19.82	5.26	0.13	5.81	20.70	5.29	19.88	5.31	-0.81	5.14	1.89	0.00	1.35
PBJW															
Creencias Personales Mundo Justo	27.39	6.33	29.12	5.72	**1.73**	6.52	28.60	6.45	27.76	6.73	**-0.84**	5.80	1.77	2.50	**8.14 ****

* p <.05 ** p <.01 *** p <.001

GRÁFICO 1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL CAMBIO PRETEST-POSTEST EN EXPERIMENTALES Y CONTROL EN CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MUNDO



CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con este trabajo se ha podido mostrar los siguientes resultados:

1.- Los resultados de los estudios psicométricos han confirmado que tanto la escala GBJW de creencias generales en un mundo justo como la escala PBJW de creencias personales en un mundo justo tienen adecuada fiabilidad ya que se ha confirmado tanto un nivel medio-alto de consistencia interna como de estabilidad temporal (fiabilidad test-restest). No obstante, la consistencia interna y la estabilidad temporal fueron más altas en la escala PBJW que en la GBJW. Además, se ha confirmado la validez de constructo o concurrente de la GBJW hallando correlaciones significativas con un instrumento que evalúa valores prosociales relacionados con la justicia, el perdón, el diálogo y el arrepentimiento. También, se ha ratificado la validez de constructo y convergente de la PBJW ya que se han hallado correlaciones significativas positivas con otros instrumentos que miden empatía hacia las víctimas de la violencia, valores prosociales relacionados con la justicia, el diálogo y el arrepentimiento, capacidad de empatía, y estrategias de resolución de conflictos cooperativa. En esta línea, se han encontrado correlaciones significativas positivas de magnitud media entre ambas escalas. Además, la media de nuestra muestra de adolescentes era más alta en una desviación típica que las creencias medias de víctimarios y sobre todo de víctimas de un trauma colectivo como el genocidio de Ruanda.

Al igual que en otros estudios, las personas tienden a percibir que el mundo en general no es justo (puntúan 3,3 de media, por debajo de la media teórica de 3,5) y que su mundo personal es más bien justo (media de 4 por encima de 3,5).

En la interpretación de los resultados de la escala GBJW, los autores consideran que cuando la persona puntúa 19 o más puntos, esta tiene una visión general del mundo, en mayor medida que sus pares, como un lugar en el que predomina la justicia. Esto es similar a nuestra muestra en la que la media era 20. Además, puntuaciones totales de 15 corresponden al percentil 15, mientras que corresponde al percentil 50 de un grupo de víctimarios. En el mismo sentido, una puntuación de 11 corresponde al percentil 5, mientras que corresponde al 50 en una muestra de víctimas del genocidio. En la interpretación de los resultados de la escala PBJW que aporta el autor, si la persona obtiene una puntuación de 24 o más puntos esto indica que este tiene una visión justa del mundo personal. Sin embargo, en los baremos elaborados con los adolescentes de nuestra muestra se han evidenciado que puntuaciones directas de 24 corresponden a percentiles de 25, que indican puntuaciones bajas, es decir, la creencia de que el mundo no es justo con su persona, y puntuaciones directas de 33 corresponden a percentiles de 75, que indican una puntuación alta en la consideración de que el mundo es justo en relación a su persona.

2.- Los resultados de los análisis de varianza han evidenciado la ausencia de diferencias significativas en función del género en la escala de creencias generales en un mundo justo (GBJW) y en la escala de creencias personales en un mundo justo (PBJW), por consiguiente, se ratifica la hipótesis 1, que proponía que no se iban a

encontrar diferencias de género en las creencias generales y personales en un mundo justo, teniendo varones y mujeres similares creencias. Estos resultados corroboran los obtenidos en otros estudios que no han encontrado diferencias en función del género en las creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo (Alves y Correia, 2008; Dalbert, 1999, 2002; Dalbert y Stoeber, 2005; Durm y Stowers, 1998; O'Connor et al., 1996; Oppenheimer, 2005; Strelan, 2007; Wolfradt y Dalbert, 2003).

3.- Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos permiten sugerir que los adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia de que el mundo es un lugar justo, también tenían: 1) alto autoconcepto, 2) muchas estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, 3) alto nivel de control de los sentimientos de ira en situaciones de enfado, 4) muchas conductas sociales de conformidad social y sensibilidad social, 5) bajo índice de expresión de sentimientos de ira en situaciones de enfado, y 6) pocas conductas sociales agresivas. Por consiguiente, se ratifica la hipótesis 2.

En la misma dirección, los resultados de las correlaciones de Pearson han confirmado que los adolescentes que habían obtenido altas puntuaciones en la creencia de que el mundo es justo con ellos, también tenían: 1) alto autoconcepto, 2) muchas estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona, 3) alto nivel de control de los sentimientos de ira, 4) muchas conductas sociales de conformidad social, de sensibilidad social, y de ayuda-cooperación, 5) bajo nivel de expresión de la ira y del índice de expresión de sentimientos de ira en situaciones de enfado, y 6) pocas conductas agresivas. Por lo tanto, la hipótesis 3 se confirma.

En síntesis se puede concluir, que los adolescentes con un alto nivel de creencias generales y personales sobre la justicia en el mundo, muestran buena adaptación socio-emocional que se concreta en un alto autoconcepto, estrategias para afrontar constructivamente la conducta violenta de otra persona, baja expresión de la ira en situaciones de enfado, muchas conductas prosociales y pocas agresivas.

Estos resultados confirman los obtenidos en otros estudios que han hallado relaciones significativas positivas de la autoestima con las creencias personales en un mundo justo (Dalbert, 1999) y con las creencias generales en un mundo justo (Feather, 1991; Dalbert, 2002; Dzuka y Dalbert, 2002). Además, también ratifican los resultados de investigaciones que han encontrado relaciones significativas inversas entre expresión de sentimientos de ira y creencias generales y personales en un mundo justo (Dalbert, 2002; Lipkus y Siegler, 1993), así como los que han hallado relaciones positivas de las creencias sobre la justicia en el mundo con conductas de ayuda (Zuckerman, 1975), con el perdón hacia sí mismo y hacia los demás (Strelan, 2007), y con valores como conformidad y seguridad (Wolfradt y Dalbert, 2003).

Finalmente, los resultados obtenidos han evidenciado que el programa de educación para la paz y la prevención de la violencia potenció en los adolescentes un aumento significativo de la creencia de la justicia del mundo con ellos, es decir, de la consideración de que el mundo es justo con ellos, pero no disminuyó ni aumentó la creencia del mundo como un lugar justo. Por lo tanto, la hipótesis 4 se confirmó solo de forma parcial. Los resultados en su conjunto permiten sugerir que los programas de intervención que mejoren las creencias positivas sobre la justicia en el mundo, incidirán positivamente en la adaptación socio-emocional. Ahora bien, las creencias sobre el mundo justo en general no se ven afectadas, lo que plantea la necesidad de estudiar formas de educación más eficaces, así como replantearse su papel.

BIBLIOGRAFÍA

ALVES, H. y CORREIA, I. (2008): «On the Normativity of Expressing the Belief in a Just World: Empirical Evidence.» *Social Justice Research, 21*, 106-118.

AMBROSIO, A. L. y SHEEHAN, E. P. (1990): «Factor analysis of the just world scale.» *Journal of Social Psychology, 130*, 413-415.

BÈGUE, L. (2002): «Beliefs in justice and faith in people: just world, religiosity and interpersonal trust.» *Personality and Individual Differences, 32*, 375-382.

FEATHER, N. T. (1991): «Human Values, Global Self-Esteem, and Belief in a Just World.» *Journal of Personality, 59*(1), 83-107.

FERNÁNDEZ, I. *(*2004*): «Actitudes, creencias y conductas individualistas y colectivistas: su evaluación.» En D.* PÁEZ, I. FERNÁNDEZ, *S.* UBILLOS *y E.* ZUBIETA (eds.): *Psicología social, cultura y educación* (pp. 95-102). Madrid: Pearson Prentice Hall.

FOA, E. B., EHLERS, A., CLARK, D., TOLIN, D. F. y OSRILLO, S. M. (1999): «Post-traumatic Cognitions Inventory (PTCI): development and validation.» *Psychological Assessment, 11*, 303-314.

FURNHAM, A. (1985): «Just World Beliefs in an unjust society: A cross cultural comparison.» *European Journal of Social Psychology, 15*, 363-366.

FURNHAM, A. (1993): «Just World beliefs in twelve societies.» *Journal of Social Psychology, 133*, 317-329.

FURNHAM, A. (2003): «Belief in a just world: research progress over the past decade.» *Personality and Individual Differences, 34*, 795-817.

DALBERT, C. (1999): «The World is More Just for Me than Generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's Validity.» *Justice Social Research. 12*(2), 79-98.

DALBERT, C. (2000): «Beliefs in a just word questionnaire.» En J. MALTBY, C. A. LEWIS y A. HILL (eds.): *Commissioned reviews of 250 psychologial tests* (pp. 461-465). Lampeter, Wales: Edwin Mellen Press.

DALBERT, C. (2002): «Beliefs in a Just World as a Buffer Against Anger.» *Social Justice Research, 15*(2), 123-145.

DALBERT, C., MONTADA, L. y SCHMITT, M. (1987): «Glaube an eine gerechte Welt als

Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen [Croyance en un monde juste comme motif: validation par corrélation de deux échelles; Beliefs in a right world as motive: validation correlates of two scales].» *Psychologische Beiträge, 29* (4), 596-615.

DALBERT, C. y SALLAY, H. (eds.) (2004): *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood.* Routledge: UK.

DALBERT, C. y STOEBER, J. (2005): «The belief in a just world and distress at school.» *Social Psychology of Education, 8*, pp.123-135.

Davis, M. H. (1980): «A multidimensional approach to individual differences in empathy.» *Catalogue of Selected Documents in Psychology, 10*(85), 1-17.

DAVIS, M. H. (1983): «Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach.» *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126.

DURM, M. y STOWERS, D. (1998): «Just world beliefs and irrational beliefs: a sex difference?» *Psychological Reports, 83*, 328-330.

DZUKA, J. y DALBERT, C. (2002): «Mental health and personality of Slovak unemployed adolescents: The impact of belief in a just world.» *Journal of Applied Social Psychology, 32*(4), 732-757.

GARAIGORDOBIL, M. (2008a): LAEA. «Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos.» En GARAIGORDOBIL (ed.): *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz: Bakea eraikitzen duen gizartea.»* Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GARAIGORDOBIL, M. (2008a): CAVI. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta. En GARAIGORDOBIL (ed.): *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz: Bakea eraikitzen duen gizartea».* Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GARAIGORDOBIL, M. (2008b): *PROSOCIAL. Cuestionario de actitudes hacia valores y conductas prosociales.* En M. GARAIGORDOBIL (ed.): Evaluación del programa «Dando pasos hacia la paz- Bakerako urratsak»: Informe de la investigación. Material sin publicar.

GARAIGORDOBIL, M. (2008b): *VIOLENCIA. Cuestionario de actitudes hacia la conducta violenta*. En M. GARAIGORDOBIL (ed.): Evaluación del programa «Dando pasos hacia la paz – Bakerako urratsak»: Informe de la investigación. Material sin publicar.

GARCÍA, F. y MUSITU, G. (1999): *AF-5. Autoconcepto Forma 5* [AF-5. Self-concept, Form 5]. Madrid: TEA.

HAFER, C. L. y BÈGUE, L. (2005): «Experimental research on just-world theory: Problems, developments, and future challenges.» *Psychological Bulletin, 131*, 128-167.

HEAVEN, P. y CONNORS, J. (1998): «Personality, gender, and just world beliefs.» *Australian Journal of Psychology, 40*, 261-266.

JANOFF-BULMAN, R. (1992): *Shattered assumptions*. Nueva York: Free Press.

JAVALOY, F. (2007): *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: Injuve.

KANYANGARA, P. (2008): *Justice et Verite après un Genocide: Impact Psychosocial sur le Pardon et la Reconciliation*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología: Louvain, Bélgica.

KARNIOL, R. (1980): «A conceptual analysis of immanent justice responses in children.» *Child development*, *51*, 118-130.

KIMSEY, W. D. y FULLER, R. M. (2003): «Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles.» *Conflict Resolution Quarterly, 21*(1), 69-78.

LIPKUS, I. M. y SIEGLER I. C. (1993): «The belief in a just world and perceptions of discrimination.» *Journal of Psychology, 127*, 465-474.

MA, L. y SMITH, K. (1985): «Individual and social correlates of the just world belief. A study of Taiwan college students.» *Psychological Reports, 57*, 35-38.

MENDOZA, R. (2004): «Cultura y actitudes vinculadas a la ética protestante, a la competición y a la creencia en el mundo justo.» En D. PÁEZ et al. (eds.): *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp.327-328). Madrid: Pearson, Prentice Hall.

MIKKELSEN, E. G., y EINARSEN, S. (2001): «Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates.» *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 195-230.

MORALEDA, M., GONZÁLEZ, J. y GARCÍA-GALLO, J. (1998/2004): *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales.* Madrid: TEA.

O'CONNOR, W., MORRISON, T., MCLEOD, L. y ANDERSON, D. (1996): «A meta-analytic review of the relationship between gender and belief in a just world.» *Journal of Counselling Psychology, 47*, 59-70.

OPPENHEIMER, L. (2005): «Justice and the belief in a just world: a developmental perspective.» *Personality and Individual Differences, 38*, 1793-1803.

PIAGET, J. (1965): *The moral judgment of the child.* Nueva York: Free Press.

ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

RUBIN, Z. y PEPLAU, L. (1975): «Who believes in a just world?» *Journal of Social Issues, 31*, 65-90.

SCHWARTZ, S. H. y BILSKY, W. (1990): «Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications.» *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 878-891.

SPIELBERGER, C. D. (2000): *STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado/Rasgo.* Versión española de TOBAL, J., CASADO, M., CANO- VINDEL, A. y SPIELBERGER, C. D. (2001). Madrid: TEA.

STRELAN, P. (2007): «The prosocial, adaptive qualities of just world beliefs: Implications for the relationship between justice and forgiveness.» *Personality and Individual Differences, 43,* 881-890.

WHATLEY, M. A. (1993): «Belief in a Just World scale: unidimensional or multidimensional?» *Journal of Social Psychology, 133*, 547-551.

WOLFRADT, U. y DALBERT, C. (2003): «Personality, values and belief in a just world.» *Personality and Individual Differences, 35,* 1911-1918.

ZUCKERMAN, M. (1975): «Belief in a just world and altruisitic behaviour.» *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(5), 972-976.

ANEXO. ESCALAS DE CREENCIAS GENERALES Y PERSONALES EN UN MUNDO JUSTO. GBJW-PBJW

GBJW. Escala de Creencias Generales en un Mundo Justo
(Dalbert, Montada y Schmitt, 1987)

Indica tu grado de acuerdo con el contenido de las afirmaciones o frases que tienes a continuación utilizando una escala de 1 a 6 donde 1 indicaría que estás «fuertemente en desacuerdo con el contenido de la frase», 2 que estás «en desacuerdo», 3 «que estás ligeramente en desacuerdo», 4 que estás «ligeramente de acuerdo», 5 que estás «de acuerdo» y 6 «que estás fuertemente de acuerdo». Lee cada afirmación, decide en qué media estás de acuerdo o en desacuerdo con ella, y rodea con un círculo tu respuesta teniendo en cuenta la escala.

1 Fuertemente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ligeramente en desacuerdo	4 Ligeramente de acuerdo	5 De acuerdo	6 Fuertemente de acuerdo

9. Creo que básicamente el mundo es justo	1	2	3	4	5	6
10. En general creo que la gente recibe lo que se merece	1	2	3	4	5	6
11. Tengo confianza que la justicia prevalece o domina a la injusticia	1	2	3	4	5	6
12. Estoy convencido que a largo plazo la gente será compensada por las injusticias que ha vivido	1	2	3	4	5	6
13. Creo firmemente que en todas la áreas de la vida (profesional, familiar, política) las injusticias son la excepción más que la regla	1	2	3	4	5	6
14. Creo que la gente trata de ser justa y tomar decisiones con limpieza	1	2	3	4	5	6

PBJW. Escala de Creencias Personales en un Mundo Justo
(Dalbert, 1999)

Indica tu grado de acuerdo con el contenido de las afirmaciones o frases que tienes a continuación utilizando una escala de 1 a 6 donde 1 indicaría que estás «fuertemente en desacuerdo con el contenido de la frase», 2 que estás «en desacuerdo», 3 «que estás ligeramente en desacuerdo», 4 que estás «ligeramente de acuerdo», 5 que estás «de acuerdo» y 6 «que estás fuertemente de acuerdo». Lee cada afirmación, decide en qué media estás de acuerdo o en desacuerdo con ella, y rodea con un círculo tu respuesta teniendo en cuenta la escala.

1 Fuertemente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ligeramente en desacuerdo	4 Ligeramente de acuerdo	5 De acuerdo	6 Fuertemente de acuerdo

30. Creo que en general, y en gran medida, merezco lo que me ocurre	1	2	3	4	5	6
31. En general me tratan justamente, con limpieza	1	2	3	4	5	6
32. Creo que normalmente consigo lo que merezco	1	2	3	4	5	6
33. En general, los acontecimientos en mi vida son justos	1	2	3	4	5	6
34. En mi vida la justicia es la regla más que la excepción	1	2	3	4	5	6
35. Creo que la mayoría de las cosas que ocurren en mi vida son justas	1	2	3	4	5	6
36. Pienso que las decisiones importantes que se toman acerca de mí son, por lo general, justas	1	2	3	4	5	6

Capítulo 18
La enseñanza de la cultura de paz como un enfoque de la educación para la paz

Joseph de Rivera
Clark University

> *«... una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.»*
> Preámbulo de la Constitución de la UNESCO, 1945.

Si la paz sostenible depende de nuestra solidaridad intelectual y moral, la educación para la paz puede intentar desarrollar esta solidaridad mediante la construcción de culturas de paz.

Este capítulo comienza con la descripción del concepto de una cultura de paz y los métodos para su medición. Los resultados de la medición nos llevan a concluir que hay cuatro dimensiones que contribuyen a la paz en las culturas. Cada dimensión sugiere algunos temas y enfoques que deben ser integrados dentro del programa global de la educación para la paz. Cada una de ellas revela también las tensiones psicológicas específicas a las que prestar atención. Después de haber descrito estas dimensiones, se presenta un conjunto de instrumentos que son importantes para la educación para la paz y un conjunto de plantillas que puedan ayudar a implicar a los estudiantes en la evaluación de en qué medida la cultura en la que viven es una cultura de paz.

El concepto de la cultura de paz

El concepto de una cultura de paz puede utilizarse para hacer referencia tanto a hechos empíricos, como a desarrollos teóricos. Empíricamente se puede usar para referirse al hecho antropológico de que existen numerosas culturas que son pacíficas, en

el sentido de que no están involucradas en guerras y tienen un bajo nivel de homicidios, violaciones y robos (Fry, 2007), o para referirse al hecho sociológico de que es posible encontrar culturas de paz en de la mayoría de las sociedades, aun cuando estas coexisten con culturas de guerra (Boulding, 2000). Sin embargo, podemos también concebir un tipo de educación que desarrolle normas culturales que resuelvan todos los conflictos con medios no violentos (MacGregor, 1986), o para construir una cultura moderna que sea opuesta a una cultura de guerra (Adams y True, 1997).

Aunque los hechos demuestran que los seres humanos han podido desarrollar culturas pacíficas (así como belicosas), puede ser difícil imaginar la construcción de una cultura de paz en nuestro mundo contemporáneo. Esta dificultad se produce dado que actualmente vivimos en una cultura relativamente violenta y estamos acostumbrados a pensar que la paz puede ser garantizada solo a través de amenazar con la violencia. Desde una «perspectiva realista», imaginar una cultura de paz en el mundo actual implica el error de no valorar las luchas por el poder y el control del Estado. Sin embargo, a pesar de que la violencia debe ser controlada y de que se produzcan luchas por el poder, el Estado ha participado en demasiadas guerras y ha contribuido demasiado a la injusticia económica como para que podamos contar con el mero poder estatal. Más bien, tenemos que construir en nuestro mundo contemporáneo culturas más pacíficas. Para ello, primero, debemos ser capaces de imaginar qué caracterizaría a estas culturas y la forma en que podrían ser construidas.

Se han dado dos intentos destacados por definir cómo serían unas culturas pacíficas contemporáneas y la manera en que podrían construirse.

Boulding (2000, p. 1), define una cultura de paz como una cultura que promueva la diversidad pacífica. Propone una cultura que dispone de formas de vida, valores, comportamientos y arreglos institucionales que promueven el cuidado mutuo y el bienestar; reforzando «una igualdad que incluya la valoración de diferencias, la gestión responsable y el reparto equitativo de recursos de la tierra entre sus miembros y todos los seres vivos». Para esta autora, la construcción de la paz es una aventura emocionante de exploración de la diversidad, y no hay necesidad de violencia. Su libro muestra cómo podemos ofrecer una versión de la historia mundial que enfatice el cuidado por los demás y no la guerra, la construcción de lugares sociales positivos y pacíficos, y la reconstrucción de las sociedades a través de los movimientos por la paz. Nos muestra cómo podemos desarrollar relaciones creativas no violentas y cómo los roles de género y edad pueden ser reconstruidos con el objeto de ofrecer más oportunidades para la realización personal y la reciprocidad. La autora propone caminos para la substitución de los sistemas de dominación en los estados nacionales, en las corporaciones globales, los medios de comunicación y el sistema militar mundial. Su libro ofrece una visión de esperanza que se basa en la realidad de iniciativas que se están adoptando por parte de los educadores por la paz, por grupos de ciudadanos, por ONGs, e incluso por algunas naciones-estado.

El segundo enfoque, más colectivo, se refleja en la resolución de las Naciones Unidas (A/RES/52/13), que define una cultura de paz como aquella que se caracteriza por un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia, e intentan prevenir conflictos a través de abordar sus causas primarias y se esfuerzan por resolver problemas mediante el diálogo y la negociación.

Una forma de construir este tipo de cultura se sugiere en el programa de acción para el desarrollo de una cultura de paz que fue aprobado por la 53ª Asamblea General de Naciones Unidas (ONU A/RES/53/243). Este programa plantea ocho fundamentos diferentes para una cultura de paz. Si bien estas bases pudieran ser más necesarias que suficientes para construir una cultura contemporánea de paz, proporcionan una base excelente, sugieren valores comunes, y tienen la ventaja de unificar los movimientos sociales positivos de nuestros tiempos. Por lo tanto, pueden ser utilizados como una aproximación a la educación para la paz. Estas bases son los siguientes:

1. La educación (especialmente la educación para la resolución pacífica del conflicto)
2. El desarrollo sostenible (visto como algo vinculado a la erradicación de la pobreza, la reducción de las desigualdades, y la sostenibilidad del medio ambiente)
3. Los derechos humanos
4. La igualdad de género
5. La participación democrática
6. La comprensión, tolerancia y solidaridad (entre los pueblos, entre los grupos vulnerables, y entre los migrantes dentro de una nación y entre naciones)
7. La comunicación participativa y la libre circulación de información
8. La paz y la seguridad internacional (incluido el desarme y las diversas iniciativas positivas)

Cuatro dimensiones de una cultura de paz

Podemos explorar la medida en que estos ocho fundamentos existen y cómo se relacionan entre sí mediante el uso de indicadores objetivos de cada uno de estos aspectos para comprobar si se encuentran presentes en las diferentes naciones. Cuando recogemos datos sobre estos indicadores, los correlacionamos unos con otros y buscamos factores subyacentes, encontramos cuatro dimensiones. Es decir, se puede proponer que existen cuatro dimensiones subyacentes a una cultura de paz, y objetivamente podemos describir la medida en que cada nación tiene una cultura de paz, examinando sus puntuaciones en estos cuatro factores (de Rivera, 2004). Las cuatro dimensiones son las siguientes (entre paréntesis van los indicadores que componen cada una de ellas):

1. *El desarrollo liberal* (medido utilizando indicadores de libertad de prensa, el PIB, la esperanza de vida, la alfabetización, la democracia, los derechos humanos y el porcentaje de mujeres con cargos relevantes dentro del poder legislativo).
2. *La igualdad* (el índice de Gini de igualdad económica, las tasas de homicidios bajas y los derechos humanos).
3. *Los medios no violentos* (la inversa de los gastos militares y las amenazas militares). Estas variables correlacionan con el porcentaje de la población que se encuentra recluida en prisión.
4. *El cuidado* (el gasto en educación, la tolerancia hacia los refugiados y, en cierta medida, el porcentaje de mujeres en el poder legislativo).

Este conjunto de indicadores objetivos puede utilizarse para medir el grado en que las naciones actualmente poseen una cultura de paz y como una serie de puntos de referencia con los cuales establecer áreas de fortalezas y debilidades, así como también para medir el progreso hacia el objetivo de la sociedad: alcanzar una cultura de paz completa. Además, estos indicadores proporcionan una norma objetiva que puede estimular una competencia sana entre las naciones. Por ejemplo, los Estados Unidos pueden estar orgullosos de su gran desarrollo liberal y tienen una puntuación media en la dimensión de cuidado. Sin embargo, se encuentra ligeramente por debajo de la media en la dimensión de igualdad y muy por debajo de la media en el uso de medios no violentos. Estos indicadores sugieren también un enfoque hacia la educación para la paz, puesto que la existencia de cuatro factores independientes nos recuerda que los programas de educación para la paz deben hacer hincapié en las mencionadas dimensiones de una cultura de paz. Todo ello tiene unas implicaciones relevantes con respecto a lo que debiera incluirse en los planes de estudios e implica señalar algunas tensiones psicológicas importantes que deben ser abordadas en un programa de educación para la paz bien desarrollado.

LA EDUCACIÓN QUE SE REQUIERE PARA ALCANZAR ESTOS OBJETIVOS

Cada una de las cuatro dimensiones de una cultura de paz requiere una educación concreta e implica unas tensiones específicas. Analizaremos a continuación cada una de ellas.

I. El desarrollo liberal: la tensión entre el individualismo competitivo y la armonía cooperativa

El desarrollo liberal implica una serie de valores importantes entre los que se incluyen la libertad de expresión, la democracia, los derechos humanos, la disminución de pobreza y el aumento de la esperanza de vida. Sin embargo, esta dimensión se ha visto sometida a tres grandes tipos de críticas. En la medida en que se equipare con una economía neoliberal mundial, se considera que favorece la dominación imperialista de los grupos de élite; en la medida en que se equipare con la expansión del consumismo, se percibe como una amenaza a la sostenibilidad; y en la medida en que se identifique con el individualismo, se percibe como opuesta a los valores comunitarios. La existencia de estos problemas explica por qué el desarrollo liberal no está asociado con las otras dimensiones de una cultura de paz. Por lo tanto, necesitamos una educación que analice tanto los fundamentos del desarrollo liberal y considere la manera en la que estos puedan integrarse con todo aquello que es necesario para que se dé la igualdad, la no-violencia y el cuidado.

Teniendo en cuenta que el desarrollo liberal implica la libertad de expresión, la democracia y los derechos humanos, los programas de educación para la paz deben enseñar de una manera muy clara qué significan estos valores y los instrumentos de negociación y diálogo que son fundamentales para la cooperación productiva. Así, puede parecer extraño sugerir que la educación para la paz debiera promover también los valores de competición e individualismo. Sin embargo, parece claro que el desarrollo florece cuando hay competición económica. El control de la corrupción requiere la competición política y los índices nacionales en el factor de desarrollo liberal correlacionan +.57 con la medida en que las naciones valoran el individualismo (Basabe y Valencia, 2007). En consecuencia, la educación para la paz debe tener en cuenta los beneficios de la competición *y* cómo hacer que esta sea un factor positivo. Una visión positiva de la competición requiere una comprensión de la diferencia entre «competir con» y «competir contra», así como también una valoración de la importancia de que existan reglas que guíen esta competición (como en el arbitraje de los deportes o las leyes antimonopolios). Además, la educación para la paz debe abordar el tema de cómo pueden integrarse la cooperación y la competición. Es importante señalar que las puntuaciones de una nación en el factor de desarrollo liberal, es decir, la medida en que la gente valora la competición y el individualismo, *no están relacionados* con la medida en que una nación puntúa alto en las dimensiones de igualdad y de no-violencia. Estos últimos factores están asociados con la valoración de la armonía con el medio ambiente y la naturaleza. Así, algunas naciones han encontrado la manera de conciliar el valor del individualismo y el valor de la armonía. Podemos estudiar cómo se puede conseguir esta relación de una manera más óptima.

En lugar de integrar la competición con la armonía, una de las formas más comunes para regular dicha competición es hacer hincapié en la cooperación dentro de un grupo o equipo para que pueda ganarse a otros grupos. Esto contribuye a las difíciles cuestiones morales de cómo podemos extender los sistemas de cooperación y de mo-

ralidad que funcionan dentro de los grupos para que se apliquen también a los exogrupos. El mandamiento «No matar», tan poderoso cuando se refiere al asesinato, pierde mucha de su fuerza en el marco de la guerra. La codicia no se considera como tal cuando se trata de la explotación de tribus indígenas, ya que resulta difícil extender la ayuda proporcionada a un vecino cercano a la ayuda a miembros de grupos distantes geográfica y culturalmente. Sin embargo, la cooperación entre grupos, y la armonía resultante, es posible cuando existen objetivos supraordinales. La competición sana puede tener lugar, por ejemplo, en la lucha contra los efectos del calentamiento global y contra la propagación de enfermedades, como también en el restablecimiento de la armonía con el medio ambiente.

Existe una tensión natural entre los que valoran el conflicto y la competición y aquellos que priorizan la armonía y la cooperación. Algunas personas, especialmente las occidentales, consideran el conflicto emocionante y aprecian la competición por su utilidad para fomentar el desarrollo y la excelencia, así como también por su papel en prevenir la corrupción. Para ellos, la paz no significa ausencia de conflicto, sino la resolución pacífica de conflictos en lugar de fomentar resoluciones destructivas. Otros encuentran el conflicto en sí mismo inquietante y están preocupados porque produce «ganadores y perdedores», y por el hecho de que la competición por lo general aumenta la desigualdad. Para ellos, la paz significa armonía en lugar de la resolución pacífica del conflicto. Aunque esta actitud se encuentra especialmente presente en el Lejano Oriente, también es apoyada por muchos pacifistas occidentales. La educación para la paz tiene que abordar la manera de integrar las necesidades tanto de los que encuentran la competición emocionante como de aquellos a quienes les parece inquietante.

II. La igualdad: la tensión entre la compasión y la afirmación agresiva de justicia

Dado que las bases de la democracia —la comunicación abierta, los derechos humanos, o el desarrollo económico— no están relacionadas con los índices de la igualdad económica, ni con las tasas de homicidios, ni con la reducción de la pobreza, podemos concluir que la democracia en sí misma tiene poco que ver con el logro de la igualdad. El progreso hacia la igualdad solo parece ocurrir cuando se hace frente a grupos sociales poderosos. Si dicha confrontación busca evitar la violencia, entonces los planes de estudios deben incluir una materia relacionada con los principios de acción no violenta y, cuando sea posible, ofrecer capacitación en la acción no violenta.

No podemos tener una paz positiva sin justicia, ni justicia sin paz. Sin embargo, uno de los aspectos que con mayor fuerza divide al movimiento por la paz es la tensión entre los que se centran en la paz y los que se centran en la justicia. Muchos de

los que se centran en la paz tienden a trabajar desde adentro hacia afuera, es decir, priorizan el aumento de la capacidad de amar o tener compasión, y se sienten más cómodos con la reconciliación que con la confrontación. Las personas que están comprometidas con la paz a menudo son reacias a tomar parte en lo que parece ser una confrontación agresiva con aquellos que creen en la mayor importancia del poder. Por el contrario, aquellos que se centran en la justicia tienden a trabajar por el cambio de las estructuras sociales, y esto requiere una forma agresiva de movilización que diferencie entre amigos y enemigos.

Entre la actitud emocional de compasión y la motivación por la justicia existe un contraste interesante. Para que se dé la compasión es necesario creer que no existe ninguna diferencia esencial entre amigos y enemigos. Todos son seres humanos, todos quieren ser felices, y todos sufren y pueden sufrir aún más. La compasión se basa en este fundamento del sufrimiento y en la suposición de una identidad humana esencial. Las personas orientadas hacia la compasión sienten que es más factible que se produzca el cambio a través de la aceptación que mediante la imposición de valores. Sin embargo, estas personas a veces ignoran el peso de las estructuras sociales, las intenciones egoístas y las diferencias de poder que perpetúan la injusticia. Por el contrario, quienes están motivados para trabajar por la justicia recalcan con energía ciertos valores. Estas personas creen que *debe haber* justicia y al ver la injusticia son más propensas a sentir rabia que compasión. Si hay injusticia, debe ser corregida; la gente debe reconocer los errores, lo que se ha hecho mal, y las estructuras sociales deben cambiar. Por ello, la ira, más que la simpatía, tiene la capacidad de predecir la acción política (de Rivera, Gerstmann y Maisels, 2002). La persona que trabaja en pos de la justicia considera que existe una gran diferencia entre los amigos que también trabajan por la justicia y los opositores que no se preocupan por ella. En ocasiones es posible que a pesar de esto se olvide que los oponentes también son humanos, que se den respuestas violentas, o se consideren moralmente superior a los adversarios.

Una forma de resolución del conflicto entre la compasión y la agresión consiste en desarrollar formas de lucha no violenta. Las personas como Gandhi, King y Thich Nhat Hahn abogan a favor de enfrentarse con coraje a la injusticia, sin considerar a sus adversarios malvados. Han logrado resolver el conflicto entre la compasión y la agresión mediante la acción no violenta. Mantienen la idea de hacer frente a la injusticia, pero sin percibir a sus oponentes como malvados. Por lo tanto, consiguen integrar la paz con la justicia. Sin embargo, la combinación de una afirmación agresiva de lucha contra la injusticia y la compasión probablemente requiere una educación emocional que implica gestionar tanto el miedo como la ira, y transformar estas emociones con disciplina y formación.

III. La no violencia por parte del Estado: la tensión entre la autoridad

y la anarquía responsable

Por un lado, el Estado puede ser considerado como un sistema que crea leyes y las aplica con el fin de controlar la violencia. Los estados nacionales que cuenten con leyes justas y una policía de confianza, pueden promover normas no violentas, mientras que los estados sin leyes justas o con una policía corrupta generalmente sufren una fuerte violencia interna. Aquellos que han vivido los conflictos internos como en Colombia, y en muchos otros países asolados por la guerra civil, hablan de cómo la gente en estas sociedades no respeta las leyes, las normas o la autoridad. En estas condiciones muchas personas sienten que la seguridad solo puede obtenerse mediante una autoridad fuerte. Por otro lado, los estados-nación pueden considerarse como organizaciones sociales que promueven la violencia, el encarcelamiento injusto de los disidentes políticos y que amenazan a otros países con una intervención militar. Ciertamente, este es el caso de naciones como China, Rusia y los Estados Unidos, países en los que un fuerte aparato estatal es utilizado para encarcelar a muchos ciudadanos y amenazar a otros países. La falta de correlación entre la democracia liberal, la igualdad, y la medida en que las naciones utilizan las amenazas militares y encarcelan a sus propios ciudadanos sugiere que los investigadores deben abordar los factores estructurales del uso estatal de la no violencia. Deberían considerarse tanto los factores políticos (como una división adecuada de poderes en el gobierno y la separación de los militares de la política y la industria), como los factores sociales cruciales en la construcción de una sociedad civil (como la presencia de grupos cívicos que incluyan a personas de diferentes etnias y religiones).

El hecho de que la violencia patrocinada por el Estado sea un factor independiente tanto del desarrollo liberal, como de la igualdad, sugiere que un plan de estudios debe prestar una atención específica a la violencia estatal. Es importante señalar que este factor, que es una medida del comportamiento de los estados nacionales, está muy relacionado con la medida en que el *pueblo* valora más el dominio que la armonía. Culturas, como por ejemplo los Estados Unidos, donde se aprecia más el dominio que la armonía, refuerzan iniciativas de auto-afirmación, con el fin de dominar, dirigir y cambiar el entorno natural y social, y para que las personas puedan alcanzar sus metas personales o grupales. Estas culturas valoran la ambición, el éxito, la audacia y la competencia. En contraste, las culturas de armonía enfatizan acomodarse al mundo tal como es, tratando de entender y apreciar más que de cambiar, dirigir o explotar. Valores importantes en una cultura de armonía incluyen un mundo en paz, la unidad con la naturaleza, y la protección del medio ambiente. Las estructuras sociales problemáticas, como el complejo militar-industrial en los Estados Unidos, están respaldadas a menudo por una cultura de competición que quiere mantener la capacidad de ganar en los conflictos entre naciones y tiene miedo y vergüenza de perder. Una forma de empezar a cambiar este tipo de cultura puede ser la creación de Departamentos de Paz (de Rivera, 2007).

La educación con respecto al papel de los sistemas estatales implica una tensión entre los que creen en la benevolencia básica de la autoridad, aprueban la necesidad de establecer el poder estatal y abogan en favor del fortalecimiento de un gobierno mundial, y los que desconfían de la autoridad y favorecen el cultivo de la responsabilidad individual. Así como hay reformistas y revolucionarios, las personas que valoran la paz y la justicia se dividen entre aquellos que quieren fortalecer la democracia representativa y la autoridad transnacional como por ejemplo las Naciones Unidas, y aquellos que favorecen la democracia participativa y apoyan la perspectiva gandhista de desarrollo del mundo como una red de comunidades al servicio de las necesidades de la población. Estos últimos desconfían de las instituciones mundiales, temiendo que el gobierno mundial sea simplemente otro nivel de gobierno que frustrará la posibilidad de la acción local para resolver los problemas de ámbito local (Alger y Mendlovitz, 1987, p.350). Estas ideas pueden estar relacionadas con las diferentes maneras en que la gente controla el comportamiento sexual y agresivo. En este sentido, los freudianos plantean que los conservadores controlan su agresión mediante la identificación con la autoridad, mientras que los liberales y rebeldes tienen impulsos agresivos inconscientes en contra de la autoridad (esta es la razón por la cual a estos últimos les resulta más fácil derrocar un régimen que gobernar). La educación para la paz debiera abordar este conflicto, distinguiendo entre la autoridad y el dominio, discutiendo las ventajas e inconvenientes de las organizaciones jerárquicas y aceptando la responsabilidad de convertir lo real en algo más ideal. De igual manera, en la descripción de los movimientos sociales que hace Moyer (2001) se distingue entre el papel desempeñado por los ciudadanos, los rebeldes, los agentes del cambio o los reformadores, mostrando cómo todos los roles son necesarios y pueden ser desempeñados de manera eficaz o ineficaz.

IV. El cuidado: la gestión de la tensión entre las personas con diferentes perspectivas, y entre lo real y lo ideal

Además de la enseñanza de la negociación, de la acción no violenta, y de las estructuras sociopolíticas, una evaluación objetiva de las culturas de paz sugiere que es importante facilitar el cuidado social de los miembros de la sociedad. El cuidado, en el sentido de preocupación por los demás, está presente en todos los aspectos de la paz, y los programas de la educación para la paz pueden ser capaces de fomentar el cuidado vinculado tanto al desarrollo de la compasión, como a la preocupación por la justicia. Además, las culturas de paz parecen poner un énfasis particular en el valor que tiene la infancia, y un plan de estudios de educación para la paz puede servir como medio para cuidar a la infancia en todas las sociedades. Por último, una comprensión de la dinámica del cuidado nos puede ayudar en formarnos a nosotros mismos y a nuestros

estudiantes sobre la necesidad de cultivar el respeto entre todos los que trabajan por la paz y por la justicia, la conciencia de la humanidad de los que aún no son conscientes de la necesidad de cambiar las cosas, y ser una forma de mantener la tensión entre lo real y lo ideal. Necesitamos esta comprensión para hacer frente a los grandes tipos de divisiones que juegan en contra de la paz.

Las divisiones entre los diferentes grupos amenazan continuamente la unidad de los movimientos sociales para la paz y la justicia. Al margen de los conflictos articulados anteriormente, existen conflictos entre los que se dedican a diferentes causas, entre los que quieren centrarse en un objetivo alcanzable a corto plazo y los que trabajan a favor de un ideal de largo alcance, entre los que creen que es importante construir un amplio movimiento de paz atractivo para la clase media y los que quieren centrarse en las injusticias sufridas por los grupos minoritarios, entre los que enfatizan el militarismo, el sexismo, el racismo o el capitalismo, etc. Muchos de estos conflictos incluyen también conflictos de poder y entre personalidades.

La división, o incluso el abismo, que se produce entre quienes son conscientes de los factores estructurales que perpetúan la desigualdad y la violencia estatal, y aquellos que no son conscientes de lo mucho que su país está implicado en la violencia y la injusticia, impide que se forme un consenso acerca de cómo debieran comportarse las naciones. Afrontar este problema de crear un consenso requiere llamar la atención sobre la necesidad de cambiar las estructuras nacionales mediante el uso de una retórica que se base en los ideales nacionales más que una retórica que suene defensiva debida a su tono culpabilizante y anti-nacionalista.

La división entre lo real y lo ideal a menudo impide que las personas adopten medidas efectivas. El mundo real contiene mucho que no es ideal: la injusticia, estructuras que perpetúan esta injusticia, el egoísmo y la mentira de algunos que ejercen el poder. Sin embargo, los estudios de Lerner (1980) muestran cómo queremos creer que el mundo es justo. Así, cuando las personas toman conciencia de la injusticia y la «suciedad» que existe en la política, tienden a protegerse con la división entre lo real y lo ideal. Pueden llegar a ser «realistas» cínicos que analizan todo en términos de poder e interés propio, o idealistas que se sitúan al margen de la política. La capacidad de articular y sostener la tensión entre lo real y lo ideal de modo que se pueda participar en política y permitir que la orientación hacia el cuidado social sea más fuerte que el miedo puede encontrarse en el núcleo de la educación para la paz.

Todas estas divisiones pueden entenderse en términos de las dinámicas del cuidado propuestas por Macmurray (1961). En pocas palabras, su modelo percibe a los individuos como existentes solo en relación con otras personas. Estas relaciones siempre implican tanto el cuidado de los demás, como la preocupación por sí mismo; sin embargo, en cualquier momento de la vida domina uno de estos, ya sea el cuidado o el miedo. Para este autor el cuidado de lo que es distinto a uno mismo normalmente domina sobre el miedo. Sin embargo, cuando las personas son heridas, como ocurre inevitablemente en la vida, el temor por sí mismos empieza a dominar. Cuando esto

sucede, algunas personas, y culturas, eligen como solución el individualismo («Si los demás no se preocupan por mí, tengo que cuidarme yo mismo.»). Mientras que otras eligen el colectivismo conformista («Si soy bueno y hago lo que los otros quieren, los otros me cuidarán.»). En cualquier caso se originan divisiones entre las personas, entre el cuerpo y la mente, entre el pensamiento y la emoción, entre la realidad y lo ideal, etc. Macmurray (1961) afirma que la única manera de superar estos conflictos y recuperar la unidad es lograr el dominio del cuidado sobre el miedo (véase de Rivera, 1989). La enseñanza de estas dinámicas teóricas puede ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las elecciones emocionales que mejorarán la eficacia de su acción en favor de la paz y la justicia.

EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN

El plan de estudios necesario para el desarrollo de una cultura de paz puede apoyarse en una serie de instrumentos que aborden las cuatro dimensiones de una cultura de paz, así como la participación de los integrantes del curso en la evaluación de la medida en la que cada una de las 8 bases de una cultura de la paz existe en su entorno local y nacional.

Instrumentos para abordar las diferentes dimensiones de una cultura de paz

Enseñar a los alumnos los diferentes instrumentos les recuerda que deben usarse diferentes herramientas. Así como una casa no puede construirse solo con un martillo o un serrucho, una cultura de paz no puede construirse con un solo tipo de herramienta. Una descripción de cada una de las bases para una cultura de paz y de los instrumentos para el desarrollo de estas bases se puede encontrar en el *Manual sobre la creación de Culturas de Paz* (de Rivera, 2008). A continuación se las describe brevemente:

1. La negociación de principios intenta crear la solución de un conflicto alejándose de la negociación de posiciones y examinando los verdaderos intereses que tienen ambas partes en el conflicto. Los dos lados podrán entonces abordar el conflicto como un intento mutuo de solución de un problema y de construcción de una opción que satisfaga los intereses de ambas partes. Para llegar a una solución, un negociador intenta sustituir la tendencia a imponer su voluntad e intereses por unos principios objetivos, y busca separar el problema que debe abordarse de los ataques personales y personalidades problemáticas.
2. La negociación transformacional considera al conflicto como una oportunidad

para transformar la relación de temor y el odio entre contendientes. En lugar de examinar los intereses subyacentes, los facilitadores modelan, mediante talleres neutrales, la escucha respetuosa que puede permitir a los participantes compartir necesidades básicas. Cuando un contexto de seguridad permite a las diferentes partes compartir el dolor que subyace a su ira, la compasión puede sustituir a una actitud defensiva y la relación puede verse humanizada.

3. El diálogo deliberante implica un intento (a menudo facilitado por un profesional) de fomentar un tipo diferente de escucha entre las personas con puntos de vista radicalmente diferentes. Se pretende crear un espacio seguro en el que cada parte pueda preguntar y escuchar lo que subyace en las declaraciones de los demás. El objetivo no es tanto lograr un acuerdo, como profundizar en cada posición para que se revele el aspecto humano subyacente.
4. La lucha no violenta implica una amplia gama de medidas diseñadas para empujar a un oponente obstinado e injusto hacia la negociación. Estas acciones pueden incluir las protestas, la falta de cooperación, y el establecimiento de sistemas alternativos de gobierno que unen a la oposición a la injusticia, concitan el apoyo de aliados y aprovechan los puntos débiles y debilidades de las tiranías.
5. La transformación personal conlleva la disminución del egoísmo, y el aumento de nuestra preocupación por los demás y la capacidad para trabajar por el cambio. Esta transformación se ve apoyada por procedimientos tales como la escucha compasiva, la comunicación no violenta, la meditación y las técnicas desarrolladas por Macy (1983) y Watkins (1988).
6. La fuerza, en el sentido de «la paz por medio de la fuerza» es un método que puede utilizarse para proporcionar seguridad y justicia, cuando dicho método se basa en la autoridad consensuada más que en la dominación. Sin embargo, esta fuerza se puede corromper con facilidad y por ello ha de ser controlada por medio de contrapesos. Existen formas de asegurar estos controles, así como métodos de elección de representantes y postulados que pueden alentar la participación.
7. La supervisión por parte de la policía es a la vez necesaria y difícil, incluso cuando existe una adecuada financiación y control civil. Esto se debe a que las fuerzas policiales tienen poder y son reacias a revelar los abusos de este poder. Sin embargo, existen diversos métodos de entrenamiento y tipos de comisiones de control civil que pueden asegurar una supervisión que minimice el abuso policial.
8. Los procedimientos de justicia restaurativa, junto con reformas penitenciarias, son aspectos necesarios en una cultura de paz. Los estudios muestran que los procedimientos en los que facilitadores ayudan a las víctimas a reunirse de forma voluntaria con los delincuentes reducen claramente el temor de las víctimas y probablemente ayudan a los delincuentes a aceptar su responsabilidad.

9. La paz familiar es fundamental en el sentido de que estas familias pueden enseñar el respeto hacia los demás, la protección a los desasistidos, la toma de perspectiva y la negociación necesaria implicada en una cultura de paz. Sin embargo, las familias dependen de las estructuras que las rodean para poder funcionar y es crucial que los estados proporcionen recursos básicos que satisfagan sus necesidades y protejan a las familias.
10. El desarrollo comunitario puede verse reforzado por medio de metodologías participativas que conllevan un refuerzo del empoderamiento que derivará en la justicia social y económica. Estos enfoques centrados en las personas implican cuestiones de poder y de control social, identificando los grupos que son más débiles y marginados dentro de una comunidad empoderándoles mediante una transmisión de conocimientos y experiencia.
11. La reconciliación es fundamental para la construcción de una cultura de paz después de un conflicto armado. Al margen de los líderes negociando un acuerdo que por el momento gestione el conflicto, el gobierno y la población en general deben participar en una serie de esfuerzos que pueden cambiar el repertorio de creencias, actitudes y valores compartido por los miembros de una sociedad para que deje de alimentar el conflicto y se transforme en un repertorio que prepare a los miembros de la sociedad a vivir en una paz duradera (véase el capítulo de Bar-Tal). Uno de los principales componentes son aquellos métodos que ayuden a la reintegración de los niños y los jóvenes soldados.
12. La acción política, entendida como toda la gama de las actividades, desde la presentación de candidatos, la votación y la formación de grupos de presión, hasta la creación de estructuras gubernamentales que promuevan la paz y la justicia, y la creación de alternativas al gobierno actual, como los foros sociales, es también una herramienta importante.

Evaluación del uso de plantillas

Una forma de educar e involucrar a los estudiantes y a los miembros de la comunidad en una cultura de paz es pedirles una evaluación completa del estado actual de la paz en su nación, en sus campus o en su comunidad. Estas evaluaciones pueden basarse tanto en los datos objetivos acerca de los 8 fundamentos de una cultura de paz, como en los datos subjetivos acerca de actitudes, normas y valores. Se presentan a continuación una serie de plantillas que pueden utilizarse para evaluar la medida en que las culturas locales son culturas de paz.

TABLA 1. PLANTILLA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CULTURA LOCAL DE PAZ

ASPECTO DE LA CULTURA Y EL ÁMBITO DE ACCIÓN DE NACIONES UNIDAS	MEDIDAS OBJETIVAS
Normas sociales	
La educación para la paz	
¿En qué medida se ha educado a la gente (o está suficientemente socializada) para verse a sí misma como un pueblo pacífico con normas que enfatizan la cooperación y la resolución del conflicto mediante el diálogo, la negociación y la no-violencia?	¿Tienen las escuelas locales, de primaria y secundaria, programas de mediación entre pares y de lucha contra el acoso escolar? ¿Cuántas páginas de los libros de texto de historia están dedicadas a iniciativas de cooperación en comparación con las guerras? ¿Cuál es la ratio entre el número de mediadores y el número de abogados según el directorio telefónico local? ¿Se practican en la escuela deportes no violentos?
Valoración de la mujer y del cuidado	
¿En qué medida son las opiniones de las mujeres tan importantes como las de los hombres, y en qué medida se cuida y valora a los niños/as? ¿Tienen los padres tiempo para estar con sus hijos y educarlos en la resolución de conflictos?	¿Están las mujeres bien representadas en el gobierno local? ¿Son accesibles económicamente los servicios de guardería? ¿Están las escuelas bien financiadas de manera que las actividades artísticas, musicales y deportivas sean accesibles?
Cohesión social y tolerancia	
¿En qué medida la comprensión, la tolerancia, la solidaridad y la obligación mutua forman la base para una sociedad cohesiva (en lugar de la imagen de un enemigo común o un conjunto de normas rígidas)? ¿Existen formas de manifestar de manera clara la interdependencia entre la gente?	¿Existen desfiles y celebraciones que incluyan diferentes grupos y fomenten la reconciliación? ¿Cuál es la relación entre el porcentaje de voto entre los más ricos y los más pobres? ¿Cuál es la tasa de homicidios? ¿Existen programas de justicia restaurativa?
Las estructuras del Estado logran la estabilidad política a través de:	
La participación democrática	
¿En qué medida existe la participación democrática, con una sociedad civil que permita la libertad de reclamar sus derechos, a fin de que las necesidades personales puedan ser satisfechas?	¿Qué porcentaje de residentes mayores de 18 años se han registrado para votar? ¿Cuántas elecciones locales se impugnan y qué porcentaje de la población vota? ¿Siente la gente que tiene voz en las decisiones sobre problemas locales?
La comunicación abierta	
¿En qué medida existe una comunicación abierta con transparencia y responsabilidad, en lugar de control y corrupción en los medios de comunicación?	¿Existe prensa local? ¿Se publican todas las cartas al editor? ¿Existe una estación de radio y televisión local? ¿Se encuentran los medios de comunicación locales en manos de diferentes personas? ¿Están las artes creativas a disposición del público? ¿Muestran diferentes perspectivas en lugar de limitarse a unas pocas?
Los derechos humanos y la inclusión de todos los grupos	
¿Hasta qué punto los derechos humanos están garantizados por un gobierno que incluye a todos los grupos y tiene la suficiente autoridad para asegurar que estos derechos se mantengan?	¿Están las fuerzas policiales o de seguridad controladas por instituciones civiles como por ejemplo el ayuntamiento de la ciudad? ¿En qué medida tienen confianza las personas de todas las clases sociales en la policía local? ¿Hay acceso a una organización de derechos humanos?
Características del entorno	
Seguridad	
¿Hasta qué punto cuenta la comunidad con una policía sin armas y fomenta la seguridad internacional?	¿Se enfatiza la vigilancia comunitaria? ¿Hay policías desarmados? ¿Hasta qué punto la economía local implica el intercambio comercial libre en lugar de los contratos militares?
El desarrollo equitativo y sostenible	
¿Hasta qué punto se produce un desarrollo equitativo y sostenible con el fin de satisfacer las necesidades de manera que estas se encuentren en armonía con el medio ambiente?	¿Qué porcentaje de la energía que se consume procede de fuentes renovables? ¿Existen mercados de agricultores locales? ¿Hay fácil acceso a los espacios naturales (campos, arroyos) ? ¿Cuál es el índice de desigualdad de Gini?

Por medio del uso de estas plantillas podemos pedirles a las personas que evalúen la medida en la que viven dentro de una cultura de paz puesto que les ayudará a reflexionar sobre su realidad sin abandonar sus ideales. Se puede poner de relieve cuáles son los puntos fuertes de la cultura en cuestión y también cuáles son sus aspectos más débiles. A partir de esta evaluación se pueden crear las herramientas necesarias para

construir una cultura de paz mejorada.

Los diferentes aspectos de la educación para la paz son esenciales para la construcción de culturas contemporáneas de paz. Estos aspectos pueden fomentar actitudes, normas, valores y conocimientos técnicos. La práctica de la construcción de culturas de paz nos recuerda que la mera educación para la paz no es suficiente. Deben fomentarse mecanismos institucionales que refuercen las demás bases de una paz con justicia. De hecho, el cultivo de una conciencia de esta necesidad es una de las razones por las cuales la educación para la paz es tan esencial.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, D. y TRUE, M. (1997): «'UNESCO's Culture of Peace Program: An Introduction.» *International Peace Research Newsletter, 35*, 15-18.

ALGER, C. F. y MENDLOVITZ, S. H. (1987): «Grass-roots initiatives: The challenge of linkages.» En S. H. MENDLOVITZ y R. B. J. WALKER (eds.): *Towards a just world peace: Perspectives from social movements*. Boston: Butterworths.

BASABE, N. y VALENCIA, J. (2007): «Culture of peace: Sociostructural dimensions, cultural values, and emotional climate.» *Journal of Social Issues*, *63*(2), 405-419.

BOULDING, E. (2000): *Cultures of peace: The hidden side of human history.* Syracuse, NY: Syracuse University Press.

DE RIVERA, J. H. (1989): «Love, fear, and justice: Transforming selves for the new world.» *Social Justice Research*, *3*, 387-426.

DE RIVERA, J. H. (2004): «Assessing the basis for peace in contemporary societies.» *Journal of Peace Research*, *41*(5), 531-548.

DE RIVERA, J. H. (2007): «Transforming the empire with a department of peace.» *Peace and Change*, *32*(1), 4-19.

DE RIVERA, J. H. (ed.) (2008a): *Handbook on building cultures of peace*. Nueva York: Springer.

DE RIVERA, J. H. (2008b): «Using the Tools to Build the UN Bases.» En J. H. DE RIVERA (ed.) *Handbook on building cultures of peace*. Nueva York: Springer.

DE RIVERA, J. H., Gerstmann, E. y Maisels, L. (2002): «Acting righteously: The influence of attitude, moral responsibility, and emotional involvement.» En M. ROSS y D. T. MILLER (eds.) *The justice motive in everyday life* (pp. 271-288). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

FRY, D. P. (2007): *Beyond war: The human potential for peace*. Nueva York: Oxford University Press.

LERNER, M. J. (1980): *The belief in a just world*: *A fundamental delusion*. Nueva York: Plenum Press.

MACGREGOR, F. (1986): *Cultura de paz.* Lima, Perú: Ministerio de Educación.

MACMURRAY, J. (1961): *Persons in relation*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

MACY, J. (1983): *Despair and personal power in the nuclear age*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.

MOYER, B. (2001): *Doing democracy: The MAP model for organizing social movements*. Gabriola Island, BC, Canada: New Society Publishers.

NACIONES UNIDAS. RESOLUCIÓN DE NACIONES UNIDAS (A/RES/52/13).

WATKINS, M. (1988): «Imagination and peace: On the inner dynamics of promoting peace activism.» *Journal of Social Issues, 44*(2), 39-57.

Capítulo 19
El papel de la empatía en la reducción del conflicto y la mejora de las relaciones entre grupos

Carmen Huici
UNED
José Luis González Castro
Universidad de Burgos
Ángel Gómez
UNED
José Francisco Morales
UNED
Antonio Bustillos
UNED

Introducción

¿Cuál puede ser el origen de la fascinación común que ejercen ciertas obras literarias o artísticas como *Los persas* de Esquilo, el cuadro de *La rendición de Breda* de Velázquez o recientes películas como *Cartas desde Iwo Jima* de Clint Eastwood o *Los limoneros* del israelí Eran Riklis? El nexo entre ellas es que adoptan una perspectiva, no muy común en la historia de los seres humanos, que es la del enemigo vencido o en situación de desventaja y son capaces de conmover al lector o espectador al tratar al «otro» con compasión genuina. No se excluye que puedan ser interpretadas como propaganda, como una forma de mostrar la calidad, y superioridad, moral del vencedor o dominante. Pero al mismo tiempo la compasión, esa emoción moral esencia de la empatía, es el paso imprescindible para ser perdonado de los abusos que toda victoria conlleva.

Como se verá más adelante la necesidad de seguir coexistiendo tras un conflicto

depende de algún grado de reconciliación cuyo primer paso consiste muchas veces en un reconocimiento genuino de la humanidad del otro que ha sido negada en las fases de confrontación más aguda. Estos aspectos de la reconciliación complementan la acción de otros elementos sociales como por ejemplo los tribunales especialmente nombrados para tratar de establecer justicia tras el cese de hostilidades. Nadler y Shnabel (2008) distinguen entre la reconciliación instrumental y la socioemocional. La primera consiste en el proceso por el cual mediante la cooperación en pos de metas comunes un grupo aprende a confiar en el otro. Por su parte la segunda se refiere al proceso por el cual un grupo elimina las amenazas a su identidad consecuencia del conflicto existente entre las partes. Es decir, se refuerza la identidad positiva y el sentimiento de valía de cada grupo en conflicto, y no solo del vencedor o de la «víctima».

En el presente capítulo vamos a enfocar el análisis psicosocial de la empatía en las relaciones intergrupales, y especialmente en su valor como estrategia para mejorar y promover la *reconciliación grupal*, para centrarnos después en su papel en los procesos de reconstrucción social tras el conflicto. Se inicia con la definición de este sentimiento con su particular mezcla de emoción y cognición, y un breve esbozo de las características que convierten este fenómeno en un proceso tan relevante. También se aludirá a los niveles de análisis de la empatía para centrarnos, como se ha indicado, en el nivel intergrupal. Por último aludiremos a estudios que se han valido de la empatía en las situaciones posteriores al conflicto entre grupos o comunidades, sobre todo el de carácter civil, en las que se emprende la ardua tarea de reconstrucción de la convivencia y de la confianza entre personas y grupos previamente enfrentados.

LA DEFINICIÓN DE EMPATÍA Y SUS CARACTERÍSTICAS

Aunque se trata de un concepto de una larga tradición dentro de las ciencias sociales, existen diversas dificultades de definición de la empatía y la delimitación de los procesos que la caracterizan. Así Gordon Allport indicaba en la edición del *Handbook* de Psicología Social de 1968 que la naturaleza del mecanismo implicado en ella seguía siendo un enigma para la psicología social. En parecidos términos se han venido expresando autores como Wispé (1986) o Stephan y Finlay (1999). Davis (1994) ha tratado de sistematizar las contribuciones al estudio de la empatía desde una perspectiva psicosocial, apuntando que parte de los problemas de su definición tienen que ver con el uso indistinto del término empatía para referirse fundamentalmente a dos tipos de procesos: al proceso cognitivo de adopción del rol de la otra persona o su perspectiva en una situación, a lo que también se denomina lectura de la mente (*mentalizing*) en relación con las ideas e intenciones del otro, y a la reacción afectiva que se produce ante el estado afectivo del otro. Esta última implica el compartir en cierto grado su sentimiento o emoción o, en palabras de uno de los principales autores en este dominio, consiste en «una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia» (Hoffman, 1978). Delimitando aún más esta reacción afectiva, Batson (1991) propone que se trata de los sentimientos de preocupación y de compasión resultado de presenciar el sufrimiento de otra persona, lo cual va más allá de la simple sintonía o emparejamiento de sentimientos.

Otra de las dificultades en su definición deriva del hecho de incluir dentro del dominio de la empatía una serie de procesos que varían en cuanto a su grado de complejidad desde el contagio emocional y el mimetismo a la toma de perspectiva afectiva o cognitiva.

En un trabajo dentro del dominio intergrupal (Stephan y Finlay, 1999) se señala sin embargo que un punto de acuerdo entre los autores es la distinción entre la empatía cognitiva y la empatía emocional. También desde la perspectiva de la neurociencia Singer (2006) se vale de la distinción entre procesos cognitivos y empatía, en el sentido afectivo, para situar los estudios de los correspondientes circuitos neuronales en el cerebro.

La reacción afectiva empática coincide con la definición de Batson (1991) de empatía como preocupación empática por el bienestar de otra persona. Esta respuesta empática equivale a lo que se ha denominado empatía *reactiva* frente a *paralela* según la distinción hecha por Davis (1994) e importada al dominio intergrupal por Stephan y Finlay (1999). La empatía paralela consiste en experimentar lo mismo que la persona objeto de la empatía «estados afectivos que se corresponden o reproducen el afecto del objeto» (Davis, 1994 p. 105). En general se ha tratado de estados emocionales desagradables. La empatía reactiva se refiere a «la reacción del observador *al* afecto del objeto de la empatía». Se trata de emociones experimentadas por el observador pero no por el objeto. Este tipo de empatía exige un grado mayor de desarrollo que la paralela, e implica una mayor actividad cognitiva por parte del observador. Incluye sentimientos de simpatía, compasión, culpa, y rabia al ver que la víctima sufre injustamente (Davis 1994 p. 105).

Entre las características de la empatía cabe destacar las siguientes: en primer lugar *parece existir una cierta continuidad entre los humanos y otras especies*, al menos en su componente de malestar ante el sufrimiento de otros individuos de la especie. Desde esta perspectiva se establece una relación entre empatía y el vínculo existente entre el progenitor y la cría en los mamíferos y su tendencia a responder a las manifestaciones de malestar producido por diversas causas como la separación (MacLean, 1985). Los trabajos más recientes de Franz de Waal proponen directamente la existencia de la empatía en otras especies (de Waal, 2004). De hecho, desde la perspectiva etológica se considera a la empatía como un mecanismo especializado que hace que se responda a la experiencia emocional de otros como si fuera la propia (Hoffman, 1978). Se vincula la empatía con el apego y se sitúa su origen en el cuidado parental que exige una sensibilidad a las necesidades de las crías, lo que al generalizarse a otros miembros del propio grupo, sirve como elemento de unión entre sus integrantes (Gaviria, 2004).

Entre los factores que facilitan la manifestación de las reacciones de empatía están la semejanza y la familiaridad con el individuo objeto de la empatía.

En segundo lugar *diversas investigaciones indican la existencia de bases neurológicas de la empatía*, como los recientes trabajos sobre «neuronas en espejo» que se activan al observar los movimientos en los otros y al ejecutarlos y que están en la base de la imitación (Gallese, 2005). No obstante no dejan de reconocerse las limitaciones de estos mecanismos para dar cuenta de la empatía y se señala la necesidad de profundizar en el análisis de los circuitos interconectados del cerebro para lograrlo. Muestra del aumento del interés por este dominio de la neurociencia social son los trabajos de Decety y colaboradores (Decety y Chaminade, 2003; Decety y Ickes, 2009). Singer (2006) ofrece una panorámica de los estudios sobre los circuitos cerebrales activados en los procesos de carácter cognitivo como puede ser la comprensión de las actitudes proposicionales del otro (deseos intenciones y creencias), en línea con la teoría de la mente o con la toma de perspectiva, y los que se activan con los afectos compartidos, que denomina empatía, si bien matiza esta autora que dichos afectos se producen a partir de percibir o imaginar el estado emocional de otra persona. Particular interés revisten aquí los trabajos de la propia Singer (Singer et al. 2004) sobre las respuestas al dolor de otras personas. Si bien es verdad que se producen respuestas empáticas ante el dolor de desconocidos, la empatía es menor que cuando el que experimenta el dolor es una persona querida, mostrándose además que la modulación de las zonas cerebrales del dolor se produce en función del agrado que suscite en el observador la persona que experimenta el dolor.

Por último hay que destacar que en los humanos las manifestaciones de empatía se producen tempranamente, alrededor de los dieciocho meses y con mayor claridad a partir de los dos años de edad, tal como indican los trabajos de Dunn (2004) o Zahn-Waxler (2002). Para Eisenberg, Valiente y Champion (2004) las respuestas empáticas se basan en parte en procesos automáticos con una base biológica, y en parte en el grado en el que la persona decide centrar la atención en otras personas o controlar su activación emocional con el fin de responder de manera adecuada a situaciones angustiosas.

Todas estas características sirven para indicar lo arraigado de las respuestas empáticas y las diferencias en esa reacción en función del grado de semejanza y de relación de la persona objeto de empatía con respecto a la persona que observa o juzga la situación en que aquella se encuentra.

LOS NIVELES DE ANÁLISIS DE LA EMPATÍA

Todo lo considerado hasta aquí nos lleva a pensar que el nivel de análisis de la empatía en psicología social ha sido preferentemente interpersonal, vinculado al altruismo, la

prosociabilidad, y el comportamiento de ayuda (Batson 1991), o intragrupal, al estudiar la formación y mantenimiento de los vínculos grupales entre los miembros de un mismo grupo. Pero mucha menor atención se ha dirigido a otros posibles niveles como el intergrupal o el comunitario o societal. A continuación revisamos algunos de los argumentos que han servido de base a la atención preferente que se ha otorgado a determinados niveles de análisis.

Como señala Gaviria (2004), cuando se analizan algunas perspectivas que estudian las bases biológicas de la formación de los grupos como la etológica, se señala que el empleo de un mecanismo flexible de unión entre los integrantes de un grupo derivado del apego, como es la empatía, debe ir vinculado a un mecanismo que establezca los límites de hacia quién sentir esa emoción, proponiéndose un mecanismo de tipo cognitivo asociado a la identidad social. Esta visión de la formación de los grupos sirve para mostrar la complementariedad de la perspectiva etológica con otros modelos como el relacional, centrado en la identidad social y propuesto por Caporael y colaboradores (Caporael, Dawes, Orbell y Van de Kragt, 1989).

Si nos situamos dentro de la psicología social reciente, un autor como Elliot Smith que ha dedicado su atención a las emociones sociales vinculándolas directamente a la identidad social de los individuos, es decir a la derivada de su pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales, advierte que la empatía es una emoción especial y la deja explícitamente al margen de su análisis de las emociones intergrupales. No obstante, sugiere que solo se experimentará empatía hacia un miembro de un exogrupo si se llega a activar una categoría supraordenada común como la de ser humano que la persona que percibe comparte con el otro, lo que permitiría un acercamiento a su propio yo.

Toda una línea de investigación actual centrada en el fenómeno de la infrahumanización (Demoulin et al., 2004 para una revisión), consistente en la tendencia a atribuir menos características humanas a los miembros de otros grupos que a los del propio grupo, se ha centrado directamente en el tipo de emociones que suelen atribuirse a los miembros de ambos tipos de grupos, señalando que a los primeros se les suelen atribuir las emociones primarias que compartimos con otras especies, mientras que se reservan las emociones secundarias, de carácter más cognitivo y esencialmente más humanas, a los miembros del propio grupo. Así, el miedo o la sorpresa son emociones primarias mientras que la culpa y el amor son emociones secundarias. Si se toma como base esta perspectiva cabe preguntarse a quién debiera atribuirse con mayor probabilidad la empatía ¿al endogrupo o al exogrupo? Esta emoción que según algunos autores compartimos con los animales en su aspecto de malestar ante el sufrimiento de un miembro de la misma especie tiene un carácter fundamentalmente humano como es la capacidad de adoptar la perspectiva de los otros y los pensamientos y sentimientos que experimentan en una situación dada. No obstante, si se atribuye la empatía más al propio grupo, ello tiene como consecuencia la capacidad de detectar las emociones y sentimientos de los otros. Esto desde la perspectiva de la infrahumaniza-

ción implica una paradoja: la empatía es una emoción que humaniza al que la experimenta porque reconoce la humanidad del otro. En un estudio en que se atribuía al grupo propio superioridad en la comparación social con otros grupos en la dimensión de empatía se mostraba una reducción en la tendencia a infrahumanizar a exogrupos (Huici y Bustillos, 2005).

Stephan y Finlay (1999) señalan que, aunque suscitar empatía es de uso frecuente en los programas de intervención para mejora de las relaciones intergrupales, raras veces se mide esta, ya sea como resultado de la intervención o como proceso mediador de los cambios.

Vemos pues que el estudio de la empatía desde la perspectiva psicosocial ha enfocado más bien los procesos interpersonales e intragrupales. Huici (1996) atribuía la escasa atención dedicada en psicología social a la inducción de empatía en la reducción del prejuicio a la creencia dominante de que el potencial desactivador de conflictos de la empatía se reduciría al dominio interpersonal y no sería eficaz en el intergrupal. También sugería como posible estrategia de reducción del prejuicio la adopción de la perspectiva del miembro del grupo discriminado, que debería suscitar sentimientos de empatía por las experiencias sufridas como consecuencia de determinadas prácticas sociales discriminatorias.

Tratar de situar el estudio de la empatía a nivel intergrupal, en paralelo al del estudio de otras emociones intergrupales, se convierte en objeto de atención tan solo a partir de los años 90 del siglo pasado. Las contribuciones de autores como Elliot Smith y Dianne Mackie, han servido para corregir esta situación y poner a las emociones en el centro de la escena intergrupal (Smith y Mackie 2006). Smith (1993), propone la substitución del concepto de prejuicio, como evaluación general negativa del exogrupo, por la de emoción social específica que se da en situaciones concretas, en función de la valoración que se haga de cómo estas situaciones afectan al grupo con el que la persona se identifica, es decir, en función de la identidad social de este. En los últimos años, una serie de autores han tratado de enfocar las emociones teniendo en cuenta diversos niveles de análisis que van desde el intrapsíquico o intraorgánico, al cultural o societal, pasando por el interpersonal, intragrupal o intergrupal (Parkinson, Fischer y Manstead, 2005), mientras que otros han contribuido a su estudio vinculándolo a procesos intergrupales como los estereotipos y el prejuicio (Fiske, Cuddy y Glick, 2002), las imágenes grupales (Brewer y Alexander, 2002), o estudian las emociones vinculadas a la identidad social (Brown y Capozza, 2006). No obstante, hay que añadir que muchas de las emociones tratadas en estos modelos son de carácter negativo vinculadas a la amenaza representada por el exogrupo, o introducen algunos matices según el tipo de amenaza específica que implique (Cottrell y Neuberg, 2005). De acuerdo con algunos de estos trabajos, no todos los exogrupos suscitan emociones negativas, quedando al margen de ellas los grupos admirados o de referencia (Fiske et al., 2002), y los aliados (Brewer y Alexander, 2002). Ni todas las emociones son de carácter negativo, ni tienen el mismo potencial para suscitar y mantener el conflicto.

No obstante, se puede afirmar que la atención se dirige preferentemente a emociones negativas, aunque se consideren otras como la pena y la culpa que pueden favorecer la reconstrucción de las relaciones. Si nos centramos más directamente en la empatía, se advierte que en ocasiones la emoción de la compasión es presentada vinculada a la pena y a la percepción de la inferioridad del exogrupo que la suscita. Fiske et al. (2002) por ejemplo las consideran emociones paternalistas dirigidas a exogrupos no competitivos con el propio grupo pero de estatus inferior, grupos que se perciben como afectuosos pero incompetentes. No obstante, tal como veremos en el siguiente apartado, se han incrementado los estudios que enfocan los efectos de la empatía a nivel intergrupal.

Cuando se trata del nivel comunitario o societal, en particular en los estudios que se centran en la violencia masiva o el genocidio, llama aún más la atención el enfoque intrapsíquico o interpersonal que en muchas ocasiones se adopta. Así por ejemplo se presta atención a la empatía como un rasgo de personalidad de una categoría de personas que rescatan a las víctimas del genocidio y prestan su ayuda en circunstancias en las que arriesgan su seguridad o incluso su vida. También se propone la enseñanza de la empatía de forma muy genérica y descontextualizada, como forma de combatir los riesgos del genocidio a través de un mundo emocionalmente desarrollado (Baum 2008). Sin embargo, en estas situaciones no se tiene en cuenta que con frecuencia las causas que se aducen para la existencia del conflicto, y las interpretaciones que se realizan de dichas causas son una parte inexorable del propio conflicto. La búsqueda de un sentido en lo que ha ocurrido a menudo está arraigado en factores de identidad social y colectiva, y por lo tanto la posible solución también ha de tener en cuenta estas consideraciones más colectivas. No obstante, y en esta línea señalada, también se han realizado esfuerzos por otorgar un papel mucho más específico a la empatía en programas de educación para la paz aún en contextos de conflictos duraderos e intratables tal como propone Salomon (2002), o por especificar los requisitos que debe cumplir la empatía para contribuir a la reconciliación entre grupos que perdure en el tiempo (Halpern y Wernstein 2004). De hecho McCullough et al. (1998) encuentran que los factores sociocognitivos (atribuciones o empatía afectiva) tienen un mayor impacto en el perdón hacia los ofensores que las variables relacionadas con la ofensa (gravedad del hecho), o factores de personalidad (razonamiento moral, religiosidad).

A pesar del desequilibrio señalado en cuanto a los niveles de análisis en el estudio de la empatía, se observa que en los últimos diez años se ha ampliado el dominio de análisis, abarcando las relaciones intergrupales y comunitarias y los modos de resolver los conflictos que se dan en estos niveles.

LA EMPATÍA EN EL DOMINIO INTERGRUPAL. LOS EFECTOS DE LA INDUCCIÓN DE LA TOMA DE PERSPECTIVA Y DE LOS SENTIMIENTOS DE PREOCUPACIÓN EMPÁTICA EN LA MEJORA DE LAS

RELACIONES INTERGRUPALES Y EN LA AYUDA

Investigaciones realizadas a partir de finales de los noventa han tratado la empatía en el dominio intergrupal. La mayoría de los trabajos son de carácter experimental estudiando los efectos de inducir la toma de perspectiva del exogrupo, o de sus miembros, sobre las relaciones con el exogrupo en su conjunto. No obstante existen varios estudios de carácter correlacional como por ejemplo uno realizado en Australia en el que se estudiaban los correlatos sociodemográficos y psicosociales del prejuicio hacia los nativos australianos. En dicho estudio se muestra cómo la empatía sentida hacia los nativos australianos mantenía una relación alta negativa con el prejuicio, siendo mucho más débil, y también negativa, la relación entre prejuicio y empatía, entendida como disposición o rasgo individual en las relaciones interpersonales (Pedersen, Beven, Walker y Griffiths, 2004).

En cuanto a los estudios experimentales hay que destacar la contribución central de Batson y colaboradores (Batson et al., 1997) quienes abordan directamente los efectos de la inducción de toma de perspectiva hacia miembros individuales de exogrupos estigmatizados, a través de imaginar «cómo se sienten en esa situación» sobre las actitudes hacia el grupo en su conjunto. Estos autores proponen que la adopción de la perspectiva de un miembro de un grupo estigmatizado produce el aumento del sentimiento de empatía, entendida como preocupación empática, hacia ese individuo que conlleva la valoración de su bienestar. Si la pertenencia al grupo se hace saliente se produce una generalización de las actitudes más positivas hacia el grupo

FIGURA 3. MODELO DE BATSON Y COLABORADORES (1997)

instrucciones de adoptar la perspectiva afectiva de un miembro del grupo "imaginar como se siente"	Preocupación empática por el individuo si su situación depende de su pertenencia al grupo	Respuestas favorables hacia el grupo en su conjunto
Antecedente	Mediador	Resultados

Según pudieron demostrar los autores en una serie de estudios la inducción de la toma de perspectiva hacia miembros individuales de los grupos estigmatizados, aun cuando no fuesen representantes típicos del grupo, o aunque fueran responsables de la situación que sufrían, se traducía en actitudes más favorables hacia el grupo en su conjunto (Batson et al. 1997) o en conductas de ayuda hacia el grupo, tales como asignación de fondos al grupo estigmatizado (Batson, Chang, Orr y Rowland. 2002). Así, este último trabajo muestra que la relación entre sentimiento de preocupación empática y conducta de ayuda que se ha venido constatando en el plano interpersonal también se daba en el intergrupal. Otros estudios han variado las formas de inducir la toma de perspectiva y se han centrado en aspectos afectivos o cognitivos, o han variado la saliencia de la pertenencia grupal de los miembros del exogrupo. Muchos de estos estudios han abordado el análisis de las relaciones interétnicas y se han valido de presentar incidentes de discriminación de los que son objeto los miembros del exogrupo. Así Finlay y Stephan (2000) indujeron a los participantes a adoptar la perspectiva afectiva de miembros individuales de grupos, que eran objeto de discriminación. Esta discriminación la sufrían miembros del endogrupo o del exogrupo. Mostraron que tanto los incidentes de discriminación hacia el exogrupo, como las instrucciones de toma de perspectiva contribuían a reducir las diferencias entre el modo de percibir al grupo propio o al exogrupo. Dichos efectos parecían relacionarse con sentimientos de agresividad hacia los miembros del propio grupo que eran los causantes de la discriminación.

Esses y Dovidio (2002) mostraron que cuando los participantes de un estudio presenciaban, a través de un vídeo, incidentes de discriminación contra un miembro de la minoría afroamericana con instrucciones de centrarse en los afectos que les suscitaba la situación, aumentaba el deseo de entablar contacto con miembros de la minoría, y los sentimientos positivos hacia ellos así como los estereotipos positivos, reduciéndose los negativos, en comparación con la condición en la que se pedía a los participantes que se centraran en los pensamientos que les suscitaba dicha situación.

En la misma línea Dovidio et al. (2004) encontraron que presenciar, a través de un vídeo, incidentes de discriminación hacia miembros individuales con instrucciones de toma de perspectiva afectiva produjo una reducción del prejuicio contra el exogrupo, así como un aumento de sentimientos de ira asociados a los sentimientos de injusticia y un aumento del solapamiento entre el yo y el exogrupo. La reducción del prejuicio estaba mediada por los sentimientos de injusticia.

Vescio, Sechrest y Paolucci (2003) enfocan los sentimientos de empatía y las atribuciones a que da lugar la toma de perspectiva del miembro de un exogrupo que habla de sus experiencias negativas como consecuencia de pertenecer a él. En este estudio se observó que la toma de perspectiva mejoraba las actitudes intergrupales independientemente del grado en que el miembro del exogrupo fuera estereotípico del grupo en cuestión. En cuanto a los procesos de mediación de la toma de perspectiva se comprobó que se daban efectos mediadores de los sentimientos de empatía y de los procesos atributivos con un aumento de las atribuciones situacionales, propias de los actores. Igualmente se observó que las atribuciones tenían mayor fuerza que los sentimientos de empatía en esa mediación.

Por su parte Galinsky y Moskowitz (2000), trataron de comprobar si la toma de perspectiva hacia miembros de un exogrupo producía efectos positivos en cuanto a la reducción de estereotipos hacia ese grupo. Los autores sugieren como proceso mediador el aumento del *solapamiento entre la representación del yo y la del exogrupo,* tratando de replicar en el plano grupal los hallazgos obtenidos en el plano interpersonal por

Davis, Conklin, Smith y Luce (1996). Encontraron apoyo a esta hipótesis, ya que dicho solapamiento se asociaba a un menor uso de los estereotipos al describir al grupo. Con esta estrategia se busca no la supresión de los pensamientos indeseables hacia el otro grupo, sino la promoción de pensamientos deseables. Percibir a las personas como parte de sí mismo aumenta la empatía hacia esas personas. Este solapamiento se corresponde con el concepto de unicidad o «*oneness*» esgrimido por Cialdini y colaboradores (Cialdini et al., 1997) como indicación de la importancia de una motivación no altruista en la base de la conducta de ayuda frente al modelo de Batson. Epley, Keysar, Van Boven y Gilovich (2004) señalan que la toma de perspectiva está sesgada egocéntricamente, es decir, las personas anclan sus ideas en sus propias perspectivas y luego las ajustan para explicar las diferencias que encuentran con otras personas o grupos. Por ello, y dentro del campo de la educación en resolución de conflictos, al emplear la toma de perspectiva es importante dar tiempo a las personas para que piensen acerca de la posición de los otros. Una de las más recientes contribuciones a este debate lo constituye la investigación de Maner et al. (2002) en la que se empleaba una manipulación de la unicidad a través de variar el grado de supuesta coincidencia entre la actividad cerebral de la persona potencial receptora de ayuda y los participantes, así como de inducir o no la toma de perspectiva. En línea con Cialdini y colaboradores (1997) encontraron que, si bien existía una correlación significativa entre preocupación empática y conducta de ayuda, esta relación desaparecía cuando se tenían en cuenta otras motivaciones no altruistas como la unicidad y el afecto negativo experimentado por los participantes ante la situación.

Una serie de estudios llevados a cabo por algunos de los autores del presente trabajo (Huici, Tejero, Bustillos, Gómez, y Molero, 2007) se ocupan de los efectos de distintas estrategias de inducción directa e indirecta de toma de perspectiva afectiva hacia inmigrantes ecuatorianos y marroquíes en España. En uno de estos estudios se trata de establecer el papel relativo que juegan los procesos que supuestamente median el efecto de la toma de perspectiva sobre el cambio en la dirección positiva de las actitudes hacia el exogrupo. Como se ha visto con anterioridad, estos procesos son básicamente tres: el sentimiento y preocupación empática (Batson et al., 2002), el solapamiento entre la representación del yo y la del exogrupo (Galinsky y Moskowitz, 2000), y los procesos atributivos de carácter situacional frente a las experiencias negativas del miembro de la minoría (Vescio et al., 2003). En conjunto los resultados de este trabajo prestan un mayor apoyo al papel mediador de la preocupación empática sobre los cambios positivos, que a los otros dos procesos propuestos: solapamiento y atribuciones. Adicionalmente en estos estudios se ha mostrado la utilidad de una estrategia nueva de inducción indirecta del sentimiento de empatía, que se ha denominado información del metaestereotipo. Por metaestereotipo se entienden *las creencias de los miembros de un grupo acerca de cómo son percibidos y valorados por un exogrupo* (Gómez, 2002). En los estudios de Huici y colaboradores (Huici et al., 2007) la manipulación experimental consistía en que el miembro de la minoría aludía a cómo creía

que los miembros de su grupo eran percibidos por la mayoría, en este caso por los españoles. Entre las posibles explicaciones de la eficacia de esta estrategia para cambiar las actitudes grupales está el hacer saliente la relación intergrupal, y al mismo tiempo proporcionar una autoverificación de las creencias que el grupo mayoritario sostiene acerca de la minoría. Por otra parte, al tratarse de una interpretación: («lo que creen que nosotros creemos») esta puede verse sujeta a discusión y producir una menor necesidad de defenderse por parte de los miembros de la mayoría, que una acusación directa de discriminación o de rechazo. Cuando a través de la retroalimentación se proporciona información acerca de cómo el otro grupo percibe y valora al grupo propio parecen darse procesos que pueden mejorar las relaciones con el exogrupo, y no solo en el caso de que la información facilitada sea positiva.

González, Álvarez, Ubillos y González (2008) encontraron que participantes con una mayor puntuación en medidas de empatía presentaban menores índices de prejuicio y racismo medido tanto de manera explícita (Escala Racismo Moderno) como implícita (IAT). La empatía era una variable moduladora importante a la hora de predecir el prejuicio. Por último, los resultados sugieren que la eficacia de las distintas estrategias de inducción de la empatía varía en función del grupo objeto y de la estructura de las relaciones que el propio grupo mantenga con él. Tal como proponen algunos modelos recientes (Brewer y Alexander, 2002) esa estructura de relaciones se define a través de dimensiones como el poder y estatus relativo, la compatibilidad de metas, a lo que se podría añadir la semejanza de valores y otros aspectos culturales decisivos a la hora de intentar la mejora de las relaciones, así como las experiencias previas de contacto o la historia de conflicto.

En conjunto la investigación experimental reciente en el dominio intergrupal sobre los efectos de la toma de perspectiva muestra de forma consistente sus efectos positivos, que no quedan restringidos al individuo cuya perspectiva se adopta, sino que parecen extenderse al grupo al que pertenece o representa. El sentimiento de preocupación empática experimentado hacia miembros del exogrupo contribuye a que las conductas relativas a ellos se aproximen a las que normalmente se adoptan hacia miembros del propio grupo y que de algún modo se compense la asimetría en el trato. No obstante los trabajos de Stürmer (Stürmer, Snyder, Kropp y Siem, 2006) muestran que la empatía sentida hacia una persona necesitada de ayuda se traducía con mayor probabilidad en ayuda a ella cuando se consideraba miembro del propio grupo que del exogrupo.

El papel de la empatía en la reconciliación y la reconstrucción de relaciones entre comunidades tras el conflicto: el realismo empático

La empatía es fundamental en aquellos conflictos fuertemente anclados en temas identi-

tarios. Sin embargo es plausible preguntarse si existe espacio para las relaciones de empatía tras un conflicto entre comunidades, como los que se han multiplicado en distintos escenarios mundiales en las últimas décadas, en los que se han destruido no solo vidas y propiedades sino que han acabado con todo resquicio de confianza entre los individuos pertenecientes a los distintos grupos. Es de destacar, para exacerbar aún más el problema, que en numerosas ocasiones estas comunidades han podido coexistir pacíficamente durante un largo periodo de tiempo hasta el estallido del conflicto (Neuffer, 2001). Tal como sugiere el título del libro de Stover y Weinstein (2004) *My neighbor My enemy*, centrado en dos áreas, como la antigua Yugoslavia y Ruanda, a la reconstrucción material a la que se enfrentan los habitantes tras la conclusión de un conflicto de esa naturaleza se suma el tener que volver a convivir inmersos en una profunda desconfianza y con el sentimiento de haberse visto traicionados por los que aparentemente eran vecinos pero acabaron mostrando su rostro de enemigos. El resentimiento se extiende así no solo a los perpetradores de la violencia o a los que colaboraron con ellos sino a los que encubrieron o no avisaron a sus convecinos de que iban a ser víctimas de un ataque (Adjukovic y Corkalo, 2004). En estas circunstancias ¿hasta qué punto cabe esperar que el sentimiento empático que, como se ha visto tiene fuerte arraigo pero también es selectivo, sirva de antídoto a esa combinación de cohesión endogrupal y rechazo hacia el exogrupo que puede ser manipulada con facilidad por los políticos y medios de comunicación dando lugar a una violencia extrema?

En una investigación reciente llevada a cabo con musulmanes bosnios referida a su disposición a perdonar a los serbio-bosnios por los daños cometidos durante el curso de la guerra de Yugoslavia, se trataba de ver la influencia de la identificación con una categoría común, y la calidad y frecuencia del contacto con miembros del exogrupo (Cehajic, Brown y Castano, 2008). El contacto frecuente y positivo con miembros del exogrupo se relacionaba con la disposición a perdonar, pero lo más relevante en este caso es que la relación estaba mediada por la empatía y confianza hacia el exogrupo, y por la percepción de la heterogeneidad de este. Vemos pues que la familiaridad, obtenida a través del contacto, junto con la identificación fomenta la aparición de sentimientos de empatía. Al mismo tiempo, la disposición a perdonar se ve facilitada por una percepción menos monolítica del exogrupo, estableciendo diferencias entre sus integrantes, lo que en esas circunstancias puede implicar no considerar a todo el grupo como perpetrador de las atrocidades. Quizás se podría pensar en la formación de subgrupos diferenciados en los que se deshumaniza a algunos integrantes mientras que a otros miembros se les «humaniza».

En los procesos de reconciliación es importante la búsqueda de la armonía social y cerrar traumas tanto personales como sociales. Sin embargo esto puede ser problemático puesto que como señalan Moeschberger, Dixon, Niens y Cairns (2005) en Irlanda del Norte un elemento esencial en el perdón y la reconciliación social era permanecer leal al propio grupo y a la comunidad. Es decir, a la vez que las personas recuerdan y asientan su identidad colectiva por medio de memoriales y celebraciones

han de aprender a convivir con personas, grupos o estados contra los que han luchado y en quienes han perdido la confianza. La recuperación individual se relaciona fuertemente con la recuperación de la comunidad como un todo.

Por ello parece difícil suscitar ese sentimiento empático hacia el enemigo tras el conflicto. En el estudio llevado a cabo por Halpern y Weinstein (2004) entrevistando a serbios y croatas a los seis años de terminar la guerra en la antigua Yugoslavia no encuentran una sola expresión de empatía ni en las entrevistas individuales a noventa informadores clave ni en las entrevistas a veinticuatro grupos. Así no obtienen indicios de curiosidad ni de apertura emocional hacia el punto de vista de nadie del exogrupo étnico. Los autores concluyen que existen fuertes barreras para que se dé empatía tras la violencia masiva, por lo que esta debe tener ciertas características que permitan edificar con el tiempo una relación que vaya más allá de la mera coexistencia. Iguales resultados encontraron Schechtman y Tanus (2006) en el contexto árabe-israelí al comprobar que tras recibir un programa de terapia en educación para la paz aunque se producían índices moderados de mejora de las percepciones, los jóvenes musulmanes, en comparación con los cristianos no aumentaban significativamente su nivel de empatía puesto que el contexto conflictivo y las propias narrativas colectivas de los grupos hacían difícil llegar a sentir esta empatía. Según la caracterización que hace Halpern (2001) es necesario conseguir una empatía realista que vaya más allá del mero compartir sentimientos en un momento dado, lo que estos autores consideran como simple simpatía que puede precipitar la humanización del otro, pero que a menudo, es solo una visión parcial e idealizada. La empatía en este contexto debe en primer lugar servir para combatir lo que consideran la base de la violencia, la deshumanización del otro, y debe por ello centrarse en una visión individualizada y particularizada de la persona o grupo, buscando activamente su perspectiva única en lugar de generalizar y dar una visión estereotipada de esa perspectiva. En segundo lugar, debe implicar una genuina curiosidad por la otra persona en lugar del cierre mental que supone creer que se puede predecir su conducta, el «ya se sabe cómo son los.....». En tercer lugar se caracteriza por la apertura emocional, lo que implica tolerar la ambivalencia que despierta. Un aspecto importante es que se pueda desarrollar en el tiempo a través de la colaboración en un objetivo común que exprese el conflicto y la ambivalencia y se vaya trasformando en el tiempo compartiendo metas y valores, lo que conduce al respeto mutuo como agentes morales. Pero los esfuerzos individuales son insuficientes para restablecer la empatía tras la violencia masiva y es preciso que se den una serie de requisitos en la sociedad para que se pueda pasar de la mera coexistencia a la reconciliación y a la reconstrucción social. A menudo la empatía y el reconocer que la otra parte ha sufrido no es suficiente para cerrar las heridas. Es necesario que se acepte cierta responsabilidad por el sufrimiento causado a la otra parte puesto que ello permite a las víctimas recuperar la sensación de control y autonomía (Nadler y Shnabel, 2008). Es necesario que se organice una sociedad civil que permita traspasar las fronteras con el fin de lograr objetivos comunes. Las intervenciones basadas en la

empatía deben llevarse a cabo con una perspectiva temporal amplia que permita el desarrollo y el cambio en un contexto social determinado. Además deben darse los requisitos del cumplimiento de la ley como algo normal, el que se respeten los derechos humanos y el que se proteja la seguridad de todos los grupos e individuos.

Otra forma de considerar el papel de la empatía en el dominio societal es a través de los programas de educación para la paz (ver capítulo por de Rivera en este libro). Esto se ha contemplado incluso en aquellos conflictos caracterizados como intratables o prolongados en el tiempo (Bar-Tal y Teichman, 2005; ver capítulo de Bar-Tal en este libro). Estos conflictos se definen por tener un carácter totalizador al implicar cuestiones de supervivencia y necesidades básicas, por su carácter duradero al implicar violencia, por ser centrales en las preocupaciones de los individuos, y por la percepción de que las posiciones de los bandos son irreconciliables. En ellos se da sistemáticamente la deslegitimación de la narrativa que hace el otro bando de los hechos, de forma que la superioridad moral y la bondad están siempre del lado del propio grupo. En este sentido Salomon (2002, p. 9) propone que la educación para la paz en esos contextos esté dirigida a cambiar la percepción de la narración de los otros: aceptar el discurso de otros grupos como legítimo. Ello implica tratar de verlo desde otra perspectiva, el examen crítico de la contribución del propio grupo al conflicto, la empatía hacia el sufrimiento de los otros y hacia sus aspiraciones, y entablar actividades no violentas. El autor no obstante señala la importancia de la simetría en las relaciones entre los grupos, y que ambos lleguen a realizar esa nueva percepción de la narración del otro, pues cuando hay una asimetría de poder y el perpetrador de la violencia, de la discriminación y del trato injusto ha sido preferentemente el grupo con mayor fuerza y poder, lo más urgente es corregir la desigualdad. Por ello, según advierte Salomon (2002) en esas circunstancias la educación para la paz y la acción política tienden a fundirse. También hay que resaltar que cuando un grupo ha sido de forma desproporcionada causante de daños contra otro grupo es imprescindible el reconocimiento moral e instrumental de su responsabilidad. En esta línea los ejemplos que se proponían al inicio del capítulo podrían servir de ilustración de que en situaciones de clara asimetría, el proceso debe iniciarlo el grupo en situación de mayor poder, el vencedor, o el que tiene sobre sus espaldas la carga mayor de violencia perpetrada contra el otro grupo.

CONCLUSIONES

Tal como se ha visto, podemos hablar de una ampliación del marco de consideración de la empatía desde el plano interpersonal a otros dominios de análisis como el intergrupal o el intercomunitario. La investigación a que ha dado lugar aporta evidencias del papel de la empatía en la mejora de las relaciones intergrupales. Se han propuesto

diversas estrategias para suscitar sentimientos de empatía hacia los miembros de los exogrupos que pueden extenderse a los demás integrantes del grupo y mejorar las actitudes hacia el grupo en su conjunto. Estas estrategias se han centrado en instrucciones directas encaminadas a adoptar la perspectiva del miembro del exogrupo, en presenciar u obtener información de la discriminación de que es objeto por el mero hecho de pertenecer a él, o conocer sus creencias acerca de cómo su grupo es percibido por el grupo mayoritario. También se observa que el contacto frecuente y positivo que es capaz de suscitar empatía y confianza, incluso tras un conflicto de graves consecuencias, puede constituir un primer paso hacia el acercamiento y la reconciliación. No obstante, parecen existir límites a estos efectos beneficiosos, como el que la traducción de la empatía a la conducta de ayuda se dé en menor medida cuando el otro pertenece a un exogrupo que al propio grupo. Tal como indican Stürmer et al. (2006), dado que el papel de la empatía en la ayuda depende de la percepción de semejanzas o diferencias a nivel grupal, los programas de intervención que incluyen la empatía, deben ir en la dirección de destacar las semejanzas entre el propio grupo y el exogrupo.

Un aspecto importante a destacar es la necesidad de llevar a cabo estudios de campo en contextos intergrupales naturales, dado que la mayor parte de la evidencia obtenida hasta el momento procede de estudios experimentales.

Cuando pasamos a considerar el papel de la empatía en situaciones de conflicto grave, o intratable y prolongado, es necesario tener en cuenta las limitaciones del grado de empatía que se puede lograr, y sobre todo no pensar que el mero compartir sentimientos con algún miembro del exogrupo o sentirse conmovido o incluso sentirse momentáneamente identificado sea suficiente.

Tal y como proponen Halpern y Weinstein (2004), debe tratarse de una empatía que se desarrolla en el tiempo, con objetivos a medio y largo plazo, que se ejecuta en paralelo a una labor de cooperación, y que se ve respaldada institucionalmente en un clima de seguridad para los grupos implicados. Del mismo modo, lograr la empatía hacia el sufrimiento de los otros, como parte de la educación para la paz, solo se podrá obtener en contextos en que las desigualdades y desequilibrios de poder hayan sido previamente explicitados y reducidos.

BIBLIOGRAFÍA

ADJUKOVIC, D. y CORKALO, D. (2004): «Trust and betrayal in war.» En E. STOVER y H. M. WEINSTEN (eds.): *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity* (pp. 287-302). Cambridge: Cambridge University Press.

BAR-TAL, D. y TEICHMAN, Y. (2005): *Stereotypes and prejudice in conflict. Representations of Arabs and Israeli Jewish society*. Nueva York: Cambridge University Press.

BATSON, C. D. (1991): *The altruism question. Toward a sociopsychological answer*.

Mahwah, NJ: Erlbaum.

BATSON, C. D., CHANG, J., ORR, R. y ROWLAND, J. (2002): «Empathy, attitudes, and action: Can feelings for a member of a stigmatized group motivate one to help the group.» *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1656-1666.

BATSON, C. D., POLYCARPU, M. P., HARMON-JONES, E., IMHOFF, H. J., MITCHENER, E. C., VENDAR, L. L., KLEIN, T. R., y HIGHBERGER, L. (1997): «Empathy and Attitudes: Can feelings for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?» *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 105-118.

BAUM, S. K. (2008): *The Psychology of Genocide. Perpetrators, bystanders and rescuers*. Cambridge: Cambridge Unversity Press.

BREWER, M. B. y ALEXANDER, M. G. (2002): «Intergroup images and emotions.» En D. M. MACKIE y E. R. SMITH (eds.): *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions* (pp. 209-225). Filadelfia, PA: Psychology.

BROWN, R. y CAPOZZA, D. (eds.) (2006): *Social Identities: Motivational, Emotional, Cultural Influences*. Nueva York: Psychology Press.

CEHAJIC, S., BROWN, R. y CASTANO, E. (2008): «Forgive and Forget? Antecedents and Consequences of Intergroup Forgiveness in Bosnia and Herzegovina.» *Political Psychology*, *29*, 351-367.

CAPORAEL, L. R.; DAWES, R. M.; ORBELL, J. M. y VAN DE KRAGT, A. J. C. (1989): «Selfishness examined: Cooperation in absence of egoistic incentives.» *Behaviour and Brain Sciences*, *12*, 683-739.

CIALDINI, R. B., BROWN, S. L., LEWIS, B. P., LUCE, C. y NEUBERG, S. L. (1997): «Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 481-494.

COTTRELL, C. A. y NEUBERG, S. L. (2005): «Different Emotional Reactions to Different Groups: A Sociofunctional Threat-Based Approach to 'Prejudice». *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*, 770-789.

DE WAAL, F. B. M. (2004): «On the possibility of animal empathy.» En A. S. R. MANSTEAD, N. FRIJDA y A. FISCHER (eds.): *Feelings and emotions. The Amsterdam Symposium* (pp. 381-401). Cambridge. U.K: Cambridge University Press.

DAVIS M. H. (1994): *Empathy a social psychological approach*. Boulder: CO Westview Press.

DAVIS, M. H. CONKLIN, L. SMITH; A. y LUCE, C. (1996): «Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 713-725.

DECETY, J. y CHAMINADE, J. (2003): «Neural correlates of feeling sympathy.» *Neuropsychologia*, 41, 127-138.

DECETY, J. y ICKES, W. (eds.) (2009): *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, MA: MIT Press.

DEMOULIN, S., RODRÍGUEZ, R. T., RODRÍGUEZ, A. P.,VAES, J., PALADINO, M. P., GAUNT, R., CORTÉS, B. y LEYENS, J. PH. (2004): «Emotional prejudice can lead to infrahumanisation.» En W. STROEBE y M. HEWSTONE (eds.): *European Review of Social Psychology, vol. 15,* (pp. 259-296). Sussex: Psychology Press.

DOVIDIO, J. F., TEN VERGERT, M.; STEWART, T. L.; GAERTNER, S. L.; JOHNSON, J. D.; ESSES, V. M.; RIEK, B. M. y PEARSON, A. R. (2004): «Perspective and prejudice: Antedecents and Mediating Mechanisms.» *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30,* 1537-1549.

DUNN, J. (2004): «The development of individual differences in understanding emotion and mind.» En A. S. R. MANSTEAD, N. FRIJDA y A. FISCHER (eds.): *Feelings and emotions. The Amsterdam Symposium* (pp. 303-320). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

EISENBERG, N.; VALIENTE, C. y CHAMPION, C. (2004): «Empathy-related responding. Moral, social, and socialization correlates.» En A. G. MILLER (ed.): *The social psychology of good and evil* (pp. 386-415). New York: The Guilford Press.

EPLEY, N.; KEYSAR, B.; VAN BOVEN, L. y GILOVICH, T. (2004): «Perspective taking and egocentric anchoring and adjustment.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 327-339.

ESSES, V. M. y DOVIDIO, J. F. (2002): «The role of emotions in determining willingness to engage in intergroup contact.» *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28,* 1202-1214.

FINLAY, K. y STEPHAN, W. G. (2000): «Improving intergroup relations: The effects of empathy on racial attitudes.» *Journal of Applied Social Psychology*, *30*, 1720-1727.

FISKE, S. T., CUDDY, A. J. C. y GLICK, P., (2002): «Emotions up and down: Intergroup emotions result from perceived status and competition.» En D. M. MACKIE y E. R. SMITH (eds.): *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups* (pp. 247-264). New York: Psychology Press.

GALINSKY, A. D. y MOSKOWITZ, G. B. (2000): «Perspective taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility and ingroup favouritism.» *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 708-724.

GALLESE, V. (2005): «'Being like me': Self-Other identity, Mirror Neurons and Empathy.» En S. HURLEY y CHATER, N. (eds.): *Perspectives on Imitation: From Cognitive Science to Social Science* (pp. 101-118). Boston: MIT Press.

GAVIRIA, E. (2004): «El grupo como contexto evolutivo de la conducta humana.» En C. HUICI y J. F. MORALES (dirs.): *Psicología de Grupos I: Estructura y Procesos* (pp.80-104). Madrid: UNED.

GÓMEZ, A. (2002): «If my group stereotypes others, other stereotype my group and... we know. Concept, research lines and future perspectives of meta-stereotypes.» *Revista de Psicología Social, 17*, 253-282.

GONZÁLEZ, J. L.; ÁLVAREZ, J. L.; UBILLOS, S. y GONZÁLEZ, H. (2008): «Effectiveness of a perspective taking strategy towards reducing cultural stereotypes and prejudices.» *XXIX International Congress of Psychology*, Berlín, 20-25 Julio.

HALPERN, J. (2001): *From Detached Concern to Empathy: Humanizing Medical Practice*.

Nueva York: Oxford University Press.

HALPERN, J. y WEINSTEIN, H. M. (2004): «Empathy and rehumanization after mass violence.» En E. STOVER y H. M. WEINSTEN (eds.): *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity* (pp. 303-322). Cambridge: Cambridge University Press.

HOFFMAN, M. L. (1978): «Psychological and biological perspectives on altruism.» *International Journal of Behavioral Development, 1*, 323-339.

HUICI, C. (1996): «La psicología social de las relaciones intergrupales y del prejuicio.» En J. F. MORALES y S. YUBERO (coords.): *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales* (pp. 23-35). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

HUICI, C. y BUSTILLOS, A. (2005): *Infrahumanización y efectos de la inducción en superioridad empática.* En J. E. REAL, S. IGLESIAS y G. BLANCO (2005): *Epistemología, procesos grupales y procesos psicosociales básicos* (pp. 271-277). Madrid: Biblioteca Nueva.

HUICI, C., TEJERO, B., BUSTILLOS, A., GÓMEZ, A. y MOLERO, F. (2007): «Perspective taking and positive responses to immigrant groups in Spain.» *Seminario Internacional Integrating New Migrants in the New Europe*. Sevilla.

MACLEAN, P. D. (1985): «Brain evolution relating to family, play and the separation call.» *Archives of General Psychiatry, 42*, 405-417.

MANER, J. K., LUCE, C. L., NEUBERG, S. L.; CIALDINI, R. B.; BROWN, S. y SAGARIN, B. J. (2002): «The Effects of Perspective Taking on Motivations for Helping: Still no Evidence for Altruism.» *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 1601-1610.

MCCULLOUGH, M. E., SANDAGE, S. J., BROWN, S. W., RACHAL, K. C.; WORTHINGTON, E. L. y HIGHT, T. L. (1998): «Interpersonal forgiving in close relationships II. Theoretical elaboration and measurement.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *75,* 1586-1603.

MOESCHBERGER, S. L.; DIXON, D. N.; NIENS, U. y CAIRNS, E. (2005): «Forgiveness in Northern Ireland: A model for peace in the midst of the 'troubles'.» *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *11*, 199-214.

NADLER, A. y SHNABEL, N. (2008): «Intergroup reconciliation: The instrumental and socio-emotional paths and the need based model of socio-emotional reconciliation.» En A. NADLER, T. MALLOY y J. D. FISHER (eds.): *Social Psychology of intergroup reconciliation (*pp. 3-12*)*. Nueva York: Oxford University Press.

NEUFFER, E. (2001): *The key to my neighbour house. Seeking justice in Bosnia and Rwanda*. Nueva York: Picador.

PARKINSON, B. FISCHER, A. H. y MANSTEAD, A. R. (2005): *Emotion in social relations*. Nueva York: Psychology Press.

PEDERSEN, A. BEVEN, J., WALKER, I. y GRIFFITHS, B. (2004): «Attitudes toward indigenous Australians: The role of empathy and guilt.» *Journal of Community and Applied Social Psychology*. *14*, 233-249.

SALOMON, G. (2002): «The nature of peace education: Not all programs are created

equal.» En G. SALOMON y B. NEVO (eds.): *Peace Education: The concept principles and practices around the world* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: LEA.

SCHECHTMAN, Z. y TANUS, H (2006): Counselling Groups for Arab Adolescents in an Intergroup Conflict in Israel: Report of an Outcome Study. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *12*,119-137.

SINGER, T. (2006): «The Neuronal Basis and Ontogeny of Empathy and Mind Reading: Review of Literature and Implications for Future Research.» *Neuroscience Biobehavioral Review*, *30*, 855-863.

SINGER, T.; SEYMOUR, B., O'DOHERTY, J. P.; STEPHAN, K. E.; DOLAN, R. J. y FRITH, C. (2004): «Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain.» *Science*, *303*, 1157-1162.

SMITH, E. R. (1993): «Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice.» En D. M. MACKIE y D. L. HAMILTON (eds): *Affect, Cognition, and Stereotyping: Interactive Processes in Group Perception* (pp. 297-315). San Diego, CA: Academic Press.

SMITH, E. R. y MACKIE, D. M. (2006): «It's about Time: Intergroup Emotions as Time-Dependent Phenomena.» En R. BROWN y CAPOZZA, D. (eds.): *Social Identities: Motivational, Emotional, Cultural Influences* (pp. 173-187). Nueva York: Psychology Press.

STEPHAN, W. G. y FINLAY, K. (1999): «The role of empathy in improving intergroup relations.» *Journal of Social Issues*, 55, 729-743.

STOVER, E. y WEINSTEN, H. M. (eds.) (2004): *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity.* Cambridge: Cambridge University Press.

STÜRMER, S.; SNYDER, M.; KROPP, A. y SIEM, B. (2006): «Empathy-Motivated Helping: The Moderating Role of Group Membership.» *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 943-956.

VESCIO, T. K., SECHREST, G. B. y PAOLUCCI, M. P. (2003): «Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions.» *European Journal of Social Psychology*, *33*, 455-472.

WISPÉ, L. (1986): «The distinction between Sympathy and Empathy: To call forth a concept a word is needed.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 314-32.

ZAHN-WAXLER, C. (2002): «Caregiving, emotion and concern for others.» *Behavioural and Brain Sciences*, 25, 48-49.

Capítulo 20
Aprender cooperativamente como instrumento de mejora de la convivencia: hacia la educación para la paz y la prevención de conflictos en la escuela[1]

Dolores Muñoz
Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Romero
Universidad de Alcalá
Amparo Caballero
Universidad Autónoma de Madrid
Pilar Carrera
Universidad Autónoma de Madrid
Luis Oceja
Universidad Autónoma de Madrid

El aprendizaje cooperativo

El desarrollo de habilidades cooperativas para el trabajo en equipo es una de las herramientas más eficaces para superar conflictos, prevenir comportamientos violentos y disruptivos en el contexto escolar y desarrollar habilidades de relación directamente relacionadas con la mejora de la convivencia en el aula. El trabajo cooperativo promueve la implicación y la interdependencia entre todos los miembros y el apoyo mutuo entre los compañeros de trabajo.

Aunque el interés por la cooperación y sus consecuencias sobre el aprendizaje no es nuevo, no será hasta los años setenta del siglo pasado cuando se aplicarán de forma sistemática los principios surgidos de la investigación sobre cooperación a los contextos educativos, dando lugar a las técnicas más conocidas y clásicas de aprendizaje

[1] El trabajo empírico presentado en este proyecto ha sido parcialmente financiado con el proyecto PSI2008-04849

cooperativo. En este tipo de intervenciones los estudiantes se organizan en grupos donde tendrán que cooperar con los compañeros para alcanzar una meta común (aprender algo juntos) mediante un trabajo interdependiente. O dicho de otro modo, el elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la *total interdependencia de los logros* de todos los miembros del grupo: cada participante no podrá lograr sus objetivos si todos y cada uno de sus compañeros de grupo no colaboran en la consecución de los mismos realizando su parte del trabajo.

Cualquier persona que haya pasado por alguna experiencia de trabajo grupal conoce bien que no siempre es fácil ni satisfactorio trabajar en grupo. El cuadro 1 muestra las diferencias más importantes entre los equipos de trabajo cooperativo y los grupos de trabajo tradicionales, y nos puede servir como referencia para entender por qué a veces trabajar en grupo ha tenido tan mala fama.

CUADRO 1. DIFERENCIAS ENTRE LOS EQUIPOS COOPERATIVOS Y EQUIPOS DE TRABAJO TRADICIONALES (ADAPTADO DE PUTNAM, 1993).

Equipo de trabajo cooperativo	**Equipo de trabajo tradicional**
Interdependencia positiva	No necesariamente
Responsabilidad individual	No se asegura
Habilidades cooperativas directamente enseñadas	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas
Liderazgo compartido y reparto de responsabilidades	Liderazgo generalmente nombrado y no se reparten necesariamente responsabilidades
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo	A veces el éxito del equipo depende de uno o algunos de sus miembros
Observación y *feedback* del profesor al equipo	El profesor no sigue necesariamente el trabajo del equipo
El equipo revisa su funcionamiento y propone objetivos de mejora	El equipo no revisa sistemáticamente su funcionamiento

Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, por tanto, nos referimos a un modo particular de trabajar en grupo que facilita el apoyo mutuo y promueve la responsabilidad individual. Aunque las dimensiones que se señalan en el cuadro 1 describen en general este tipo de aprendizaje, son múltiples y diversas las técnicas con las que se trabaja en este ámbito (STAD, TGT, *Jigsaw*, Aprendiendo Juntos, Coop-coop, *Finding out*, TAI, aprender a pensar-filosofía para niños...), sin embargo, todas ellas coinciden en un conjunto de características comunes:

1. La **interdependencia positiva**: dos son los elementos más comúnmente utilizados para promover tal interdependencia entre los miembros del grupo: la distribución o especialización de roles o tareas entre los diferentes miembros del grupo, y la asignación de recompensas grupales al trabajo realizado por los integrantes del grupo.
2. La **responsabilidad individual**: la cooperación debe permitir que, a pesar de que exista un trabajo conjunto, sea posible identificar las aportaciones que los distintos miembros han realizado, esto es, cooperar no supone suplir la responsabilidad individual de cada miembro del grupo, bien al contrario, la fomenta. Este aspecto puede verse ayudado si se diseña la tarea a realizar promoviendo una cierta división del trabajo.
3. La **igualdad de oportunidades de éxito**: las recompensas no pueden ser escasas, de manera que todos los grupos podrían conseguir la máxima recompensa (p. e. la máxima calificación); por otra parte, muchas técnicas de aprendizaje cooperativo incorporan un interesante concepto a la hora de evaluar el trabajo de los miembros del grupo, que no es otro que el de «ganancia de aprendizaje» (se recompensa no solo por una buena ejecución en un momento dado, sino por la mejora en relación con las calificaciones precedentes).
4. La **interacción cara a cara** de los estudiantes.
5. La utilización de **habilidades interpersonales y grupales** por parte de los miembros del grupo (escucha, refuerzo, turnos de palabra, explicaciones, dar y pedir ayuda, estructuración del trabajo, resumir...).
6. La **reflexión** sobre el propio trabajo: una vez concluida la tarea, los miembros de equipo evalúan cómo la han llevado a cabo con el objeto de detectar posibles dificultades y proponer mecanismos de mejora para el futuro.

Elegir una u otra técnica dependerá de diferentes factores: desde el estilo del profesor, a las características del grupo (edad, heterogeneidad, disciplina, nivel,...) o de la propia materia a aprender. El profesor, por tanto, deberá tener en cuenta cuáles son sus objetivos y conocer a los miembros de su clase, para establecer el método que mejor se adecue a sus necesidades y características.

El uso continuado de este tipo de propuesta educativa basada en la cooperación ha mostrado unos interesantes efectos tanto sobre los objetivos académicos de aprendizaje (mejores resultados de aprendizaje) como sobre los más directamente relacionados con las relaciones interpersonales en el aula: los estudiantes se interesan más por la tarea, promueve la motivación intrínseca (que tiene una directa relación con la persistencia en la tarea y la satisfacción); facilita la integración de minorías, ya sean estas étnicas o de otro tipo, tales como alumnos con necesidades especiales de aprendizaje; disminuye las hostilidades entre los grupos y se muestra como un instrumento privilegiado para superar los conflictos y disminuir las conductas disruptivas en el aula. Por otra parte, se fomenta la autodisciplina, con lo que el profesor pierde menos

tiempo interviniendo para mantener el orden y puede dedicarse más a tareas de aprendizaje, pudiendo brindar más atención a quienes lo necesiten más.

Al trabajar de forma cooperativa en grupos heterogéneos, los estudiantes llegan a comprender que todos los miembros del grupo son responsables del aprendizaje, que todos son necesarios y no puede marginarse a nadie. En este sentido, encontraremos en la cooperación un aliado excepcional para integrar en el grupo a aquellos estudiantes con dificultades (fracaso escolar, alumnos pasivos, marginados por la clase...), previniendo la aparición de actitudes discriminatorias y xenófobas. Estos alumnos con dificultades suelen sentir que la escuela no tiene un lugar para ellos. Trabajar de forma cooperativa mejora su sentimiento de pertenencia y se sienten más integrados en la dinámica escolar. Podríamos decir que un contexto cooperativo es la mejor, y quizá única, forma de que la integración social de personas con necesidades especiales y de minorías sea realmente eficaz y satisfactoria (Johnson y Johnson, 1981; Johnson, Johnson, Tiffany y Zaidman, 1983; Brewer y Miller, 1984; Díaz-Aguado, 1992, 1996, 1997).

En resumen, la experiencia de trabajo con estas técnicas nos muestra su eficacia en la adquisición de destrezas, conocimientos y habilidades de relación social, que repercuten en el establecimiento de un mayor éxito académico, una mejor interacción entre compañeros y un autoconcepto más positivo; además, los estudiantes que aprenden con estas técnicas, entienden el valor de la cooperación con los compañeros, sentándose así las bases del desarrollo de personas más tolerantes, flexibles y solidarias, con curiosidad creativa y capacidad crítica. Así las cosas, parece que estas estrategias de aprendizaje inciden positivamente en la mejora de la convivencia e incentivan actitudes prosociales.

¿POR QUÉ RESULTA EFICAZ EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

Aunque los métodos de aprendizaje cooperativo no cuentan con un marco conceptual general suficiente que nos ayude a explicar los hallazgos empíricos, siguiendo a Ovejero (1990), podemos atribuir la eficacia de estas técnicas fundamentalmente a variables de tipo social, concretamente:

1. Cuando los alumnos trabajan en grupos de aprendizaje cooperativo, mantienen una implicación activa en la tarea que generalmente exige la presentación oral de información, la escucha activa y la discusión constructiva en grupo. Estas variables han mostrado reiteradamente su relación con el uso de estrategias cognitivas de alta calidad durante el aprendizaje, así como con una mayor retención a largo plazo de la información y el fomento de capacidades críticas en el alumnado —Johnson, Skon y Johnson (1980); Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981); Skon, Johnson y Johnson (1981)—. Por otra parte, durante el trabajo cooperativo, los alumnos darán y pedirán explicaciones a sus compañeros. Según Webb (1985), dar explicaciones y no solo información, se relaciona íntimamente con el rendimiento. Será la necesidad de enseñar a los compañeros y de aprender de ellos lo que ponga en juego habilidades metacognitivas que se han mostrado muy relevantes en el éxito académico. Sin embargo, estos efectos positivos del intercambio de explicaciones y la discusión sobre la curiosidad y motivación por aprender solo aparecen cuando se producen en un contexto cooperativo, de lo contrario, no necesariamente encontraremos este tipo de resultados. Es más, en un entorno competitivo o individualista, la discusión puede dar lugar a rivalidad y conflicto entre los participantes perjudicando tanto al aprendizaje como a las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1990).
2. Por otra parte, el rol activo en la planificación e implementación de las actividades de aprendizaje cooperativo, ligado al apoyo mutuo entre los compañeros del grupo de trabajo (p. e. uso de normas y sanciones grupales, refuerzo positivo por los logros obtenidos...), promueve un mayor entusiasmo, compromiso e interés por aprender, elementos relacionados con la motivación intrínseca y el incremento de actitudes positivas hacia las materias escolares.
3. Además, en una situación cooperativa de aprendizaje, los estudiantes perciben un mayor control en relación con los resultados de su trabajo, tendiendo a atribuir su éxito a variables internas y controlables, como la capacidad o el esfuerzo del grupo. La interacción entre atribución, expectativa de éxito y logro ha recibido gran atención por parte de la psicología social, mostrándose su clara relación con una mejora de la autoestima de los estudiantes, con efectos positivos tanto en el rendimiento como en la mejora de las habilidades de relación.

En el trabajo que presentamos, hemos explorado en qué medida la aplicación del proyecto *Aprender a pensar, filosofía para niños y niñas* (Lipman, 1969)[2] —basado en el aprendizaje cooperativo en la asamblea de estudiantes o comunidad de investigación— puede mejorar una de las habilidades básicas para establecer comportamientos prosociales: la empatía.

Filosofía para niños y niñas aparece como un intento de respuesta a unos problemas educativos graves en los años setenta del siglo pasado, un momento de crisis educativa. Tiene en cuenta las aportaciones y orientaciones de la psicología y pretende ofrecer un currículo de filosofía sin renunciar a los contenidos y métodos propiamente filosóficos. La insistente apuesta del proyecto por la discusión en el aula (comunidad

[2] Para mayor información sobre este proyecto de enseñanza-aprendizaje puede consultarse, entre otros enlaces, los siguientes: En inglés: http://plato.stanford.edu/entries/children/; http://www.icpic.org/?0414ace0 y http://www.chss.montclair.edu/ict/homepage.html. En castellano: http://www.filosofiaparaninos.org/ y http://www.izar.net/fpn-argentina/

de investigación) se deriva de Mead, Vygotsky y Bruner. Para los tres el diálogo en clase es clave para desarrollar el pensamiento y mejorar el aprendizaje. Lipman toma de Dewey la idea de organizar los materiales de aprendizaje en un relato que ayude a comenzar la clase con una experiencia sobre la que reflexionar. De este modo, Lipman y su equipo elaboran un conjunto de novelas en las que los protagonistas son chicos y chicas de la misma edad que los alumnos a los que van dirigidas y en estos relatos se presentan cuestiones filosóficas fundamentales en lenguaje ordinario, siguiendo las intuiciones de De Ryle y Wittgenstein. Cada novela se acompaña de un manual de ejercicios con preguntas, planos de discusión y estrategias de investigación, para profundizar en la discusión, en la tradición del diálogo socrático.

Cinco son los pasos metodológicos en la comunidad de investigación (Lipman, 1997):

1. El ofrecimiento del texto. Los estudiantes leen en voz alta y de forma rotativa cada párrafo del relato.
2. La construcción del plan de discusión. Tras la lectura, los miembros de la clase van aportando las preguntas que les ha sugerido el relato. Es la respuesta inicial de la clase al texto. Cada pregunta se anota en la pizarra con el nombre de quien la formuló y el lugar del texto que la ha sugerido.
3. La solidificación de la comunidad. La comunidad de investigación —aula— decide qué preguntas le resultan más interesantes para comenzar el diálogo e inician esta tarea. En dicho diálogo, los alumnos deben aportar razones para sus afirmaciones, articular los acuerdos y desacuerdos, pedir y dar explicaciones para comprender las ideas de los otros, hallar supuestos, generalizar, ejemplificar... En definitiva compartir el razonamiento cooperativo (por ejemplo: construir las ideas sobre la de los demás, ofrecer contraejemplos, plantear hipótesis alternativas, etc.). El pensamiento del grupo se construye colectivamente.
4. La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión. Después, el profesor plantea ejercicios o tareas para profundizar en los tópicos de la tradición académica, clarificar, llegar a conclusiones...
5. Alentar compromisos para el futuro. Por último se valora lo aprendido colectivamente y se plantean aplicaciones o tareas futuras (en forma de narración oral o escrita de relatos, poesía, pintura, dibujo y otras formas de expresión).

La elección de este proyecto no resulta casual. Al utilizar la cooperación como instrumento fundamental del aprendizaje, tal como hemos visto, esperamos que su aplicación tenga un efecto sobre variables no solo de índole instruccional, sino también, de carácter psicosocial, relacional y/o emocional. Es en este sentido en el que hemos

considerado relevante explorar el efecto de este proyecto sobre la empatía[3]. Además, valoraremos los efectos del proyecto sobre la percepción de conflicto en el aula y sobre la cooperación entre estudiantes.

El estudio sobre la empatía tiene como antecesores a autores como Kohlberg, W. James o G. H. Mead, sin embargo, en los últimos años ha resurgido el interés por ella de la mano del concepto de «inteligencia emocional» propuesto por Mayer y Salovey (1997) precisamente para el contexto educativo. Tal como indican Fernández-Dols, Carrera y Oceja (2002), podríamos entender la empatía como la capacidad de detectar y compartir las emociones de los demás, ponerse en el lugar de los otros, sentir compasión o poder compartir el sufrimiento de otras personas. Ver sufrir a otras personas activa una reacción emocional vicaria que recibe el nombre de empatía, sin embargo la naturaleza de esta experiencia emocional puede ser muy diversa. Para algunos autores (Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981; Cialdini, Brown, Lewis, Luce y Neuberg, 1997) se trata de una experiencia emocional negativa, estrés emocional, que aparece a edades muy tempranas (p. e. contagio del llanto entre recién nacidos) en todas las culturas y que genera una motivación egoísta de la ayuda. Para esta visión egoísta de la empatía, esta ayuda a reducir el propio malestar (o emociones como miedo, tristeza) provocado por la observación de los problemas ajenos. La visión más positiva de la empatía la defiende Daniel Batson (1991) entendiendo que la experiencia empática tendría más que ver con emociones como la preocupación, la simpatía o la compasión, emociones focalizadas en conseguir el bienestar de la persona que tiene necesidad, lo que se define como motivación altruista. Batson (1987, 1991) nos ofrece una escala para medir la empatía situacional, esto es, la empatía provocada por la situación de necesidad de una persona concreta en un contexto específico.

Aunque el debate sigue abierto parece que al menos en algunas circunstancias como en situaciones donde es fácil el escape y donde los costes de la ayuda son altos, el altruismo puede ocurrir entre los seres humanos (Batson, 1998). Desde la perspectiva del que recibe la ayuda, que la motivación haya sido egoísta o altruista es solo relevante en la medida que afecta a la reciprocidad por devolver el favor recibido, es decir, en el establecimiento de un vínculo de intercambio y con ello una relación interpersonal duradera. La controversia sobre la cualidad de la motivación de la ayuda es tan apasionante como compleja por lo que no la abordaremos en este capítulo, dejando al lector interesado algunas referencias que le puedan orientar (p. e. Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder, 2005).

El estudio del papel de la empatía en los comportamientos cooperativos no ha sido tan amplio como la investigación sobre su papel en la ayuda interpersonal. En esta última las personas implicadas no tienen papeles equivalentes, una de las partes está

[3] Los resultados a los que aquí se hace referencia parten de un estudio más amplio sobre los efectos de este proyecto en el clima social del aula. Una descripción más pormenorizada del mismo puede encontrarse en Romero (2005). *Hacia una pedagogía del contexto*. Madrid: Ediciones de la UAH.

en una situación de necesidad y la otra tiene la capacidad de poder solucionar el problema de la primera. Por contraste en la conducta de cooperación las personas implicadas, dos o más, son interdependientes para lograr una meta común que beneficiará a todos los implicados. La mayoría de la investigación sobre empatía y cooperación se ha desarrollado en el contexto de los llamados «dilemas sociales» (p. e. Komorita y Parks, 1999; Weber, Kopelman y Messick, 2004). Sus características fundamentales son: a) cada individuo recibirá la máxima recompensa si decide no hacer aquella conducta que beneficiaría más al resto del grupo, y b) todos los participantes ganarán más si cooperan que si compiten entre sí. Aunque para explicar los resultados de estos dilemas se han barajado numerosas variables de personalidad (p. e. orientación altruista); en el trabajo que vamos a presentar aquí nos interesamos fundamentalmente por la generalización de la motivación altruista, conceptualizada como empatía, hacia la conducta cooperativa. Batson y Moran (1999) indujeron en el conocido «dilema del prisionero» la preocupación empática por el compañero. Los resultados mostraron que se registraba una mayor cooperación en los grupos donde se había inducido empatía en comparación con los grupos control donde no se había realizado esta inducción emocional. Este estudio es uno de los pocos que cuestionan la estrategia racional de «acusar al otro» cuando sabemos que el compañero ya ha optado por esa estrategia egoísta y que nuestra respuesta cooperativa nos perjudicará. Las personas a las que se indujo empatía hacia el compañero, aún sabiendo que este les había delatado en el juego del «prisionero», optaron por la estrategia cooperativa; lo hicieron tanto cuando el dilema se presentó en un contexto de relaciones interpersonales (relaciones comunales) como en un contexto laboral (relaciones de intercambio). Cuando no se inducía empatía hacia el compañero, especialmente en el contexto de trabajo, los participantes no optaban por la cooperación. En otro estudio Batson y Ahmad (2001) replicaron estos resultados; los participantes que habían experimentado preocupación empática por el compañero tendían a mostrar mayores respuestas de cooperación incluso después de conocer que el compañero había optado por una estrategia competitiva para resolver el problema planteado. Las implicaciones de estos resultados van mucho más lejos de ser un mero juego de laboratorio, nos muestran que el egoísmo no es necesariamente la única motivación que aparece en los intercambios sociales. En los estudios clásicos sobre dilemas sociales los participantes no conocen ningún dato de las circunstancias personales del compañero, esta falta de información impide que se activen procesos de empatía/simpatía hacia ellos, saber del sufrimiento del otro o de su situación de precariedad puede, si no activar estrategias cooperativas, al menos frenar el conflicto y la competición. Conocer la situación de necesidad de otra persona y empatizar con ella es un potente motivador de estrategias altruistas, incluso cuando, como en los trabajos de Batson, el participante sabe que no va a tener que interaccionar personalmente con el compañero, de hecho no conocen ni su nombre (situación de alto escape). Saber, por ejemplo, que el interlocutor en el juego acababa de sufrir un desengaño amoroso fue suficiente para disparar las respuestas cooperativas, incluso cuando significaba perder opciones de obtener ganancias personales.

Estas investigaciones parecen mostrar que la empatía aparece asociada tanto a la conducta de ayuda como a los comportamientos cooperativos, reduciendo por tanto la presencia de estrategias competitivas que pueden llevar añadidas conductas agresivas. Así, en la medida en que los estudiantes sean capaces de desarrollar empatía hacia sus compañeros, profesores u otras personas, las conductas de ayuda para con estos podrán ser más frecuentes, y por contra menos frecuentes las de agresión, favoreciendo en definitiva un mejor clima de convivencia.

MÉTODO

Nuestro diseño de investigación se ha desarrollado en un contexto real, es por tanto cuasiexperimental, esto implica que será mayor su validez ecológica, mientras que debemos reconocer una menor validez interna. Se aplica por tanto, en grupos no aleatorizados, de manera que debemos considerar la existencia de posibles diferencias previas que no se deben a la manipulación introducida por la intervención.

Los objetivos de este trabajo se organizan en tres propuestas:

1. Comprobar que la aplicación del proyecto *Aprender a pensar* aumenta el nivel de empatía en el alumnado.
2. Valorar si la aplicación del proyecto *Aprender a pensar* favorece un bajo nivel de conflicto interpersonal en el aula.
3. Evaluar si la aplicación del proyecto *Aprender a pensar* aumenta la percepción del nivel de cooperación entre estudiantes.

En el estudio participaron un total de 191 estudiantes de 4º curso de la ESO de dos institutos públicos de la zona sur de la Comunidad de Madrid (59 formaron parte del grupo control y 122 del grupo experimental), así como dos profesores, los profesores que impartían ética a dichos estudiantes. En la tabla 1 se describen las características generales de la muestra de estudiantes.

TABLA 1. NÚMERO DE PARTICIPANTES, SEGÚN GRUPO, GÉNERO Y MEDIA DE EDAD.

Grupo	Varones	Mujeres	Total	Media edad varones (Dt)	Media edad mujeres (Dt)	Media edad total (Dt)
Control	26	33	59	15.62 (.92)	15.28 (.52)	15.43 (.74)
Experimental	63	59	122	15.52 (.74)	15.17 (.67)	15.34 (.73)
Total	99	92	191	15.55 (.79)	15.20 (.62)	15.37 (.73)

Como se puede observar, el número de participantes del grupo control es inferior al del grupo experimental, dado que se utilizaron los grupos naturales que constituían los estudiantes de 4º curso de la ESO de ambos centros, control y experimental. A pesar de la diferencia en el número de participantes en cada condición, en conjunto ambos grupos resultaban comparables.

En la tabla 2 presentamos la distribución muestral teniendo en cuenta que en la submuestra control participaron tres aulas y en la experimental 5.

TABLA 2. NÚMERO DE PARTICIPANTES, SEGÚN GRUPO, AULA, GÉNERO Y MEDIA DE EDAD.

Grupo	Aula	Varones	Mujeres	Total	Media edad (Dt)
Control	a	12	15	27	15.22 (.84)
	b	7	14	21	15.53 (.51)
	c	7	4	11	16 (.57)
Experimental	d	12	19	31	14.97 (.54)
	e	21	10	31	15.10 (.48)
	f	12	8	20	15.74 (.65)
	g	9	1	10	15.89 (.92)
	h	9	21	30	15.57 (.81)
Total		99	92	191	15.38 (.73)

Utilizamos un diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente. Asimismo, se trata de un diseño de temporalización longitudinal porque ha conllevado una evaluación pretest de los grupos control y experimental, la aplicación de un proyecto de intervención (*Aprender a pensar*) durante un curso académico, y una evaluación postest para analizar los posibles cambios que se hayan producido en los grupos.

De acuerdo con estas especificaciones, en las primeras semanas del curso se inició la primera fase de recogida de datos (fase pretest) en todos los grupos participantes. Tanto en la condición control como en la experimental, los profesores eran nuevos para los estudiantes.

El grupo experimental lo componían los estudiantes de cinco grupos de 4º de la ESO cuyo profesor impartiría la asignatura de Ética aplicando el proyecto *Aprender a pensar, filosofía para niños y niñas (FpN).* Se eligió este centro para el estudio dado que su profesor es experto en el proyecto a aplicar y había colaborado anteriormente en otras investigaciones sobre el mismo.

Se buscó en la misma localidad un instituto que por sus características sociodemográficas pudiera ser comparable al grupo experimental, para que participara como centro control. Los estudiantes de los tres grupos de 4º de la ESO de dicho instituto participaron en calidad de grupo control, dado que su profesor utilizaba una metodología tradicional basada en la impartición de lecciones magistrales y no aplicaba el proyecto FpN. Ninguno de los profesores conocía los objetivos de la investigación ni que iban a ser comparados en los resultados obtenidos en cada condición.

En ambos casos la acogida y participación fueron muy positivas, facilitándose en todo momento la aplicación de las pruebas, que se realizó de forma grupal garantizándose la confidencialidad de los datos y la respuesta individual de los estudiantes. Los participantes no conocían los objetivos del estudio ni que iban a ser evaluados también al final del curso. Una vez realizadas las medidas pretest, los estudiantes participantes cursaron la asignatura de ética en dos formatos, en función de la condición de cada caso (grupo experimental con aplicación del proyecto FpN y control, no aplicación de dicho proyecto). Ocho meses después de la aplicación inicial, se procedió a aplicar la fase postest de la investigación. Para ello, en las últimas semanas del mes de mayo se procedió a repetir las medidas que ya se habían aplicado en la fase pretest.

EFECTOS DEL PROYECTO APRENDER A PENSAR SOBRE LA EMPATÍA

Instrumento

Para medir la empatía situacional hemos utilizado una escala (ver apéndice 1) que es una adaptación (Oceja y Jiménez, 2007) de la escala de Batson (1987, 1991) por considerar que en este instrumento se respondía adecuadamente a esa concepción emocional del concepto que nos interesa. Se utilizaron dos versiones de la misma escala, una para varones y otra para mujeres (solo cambiaba el personaje protagonista, que era en cada caso del mismo género que la muestra). Se tomaron dos medidas (pre y post) de la empatía en cada aula participante en el estudio (5 experimentales y 3 control).

Resultados sobre la empatía

La tabla 3 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas para los grupos control y experimentales antes y después de la intervención. Así mismo se muestran los resultados del análisis de contraste de medias entre la empatía pre y post de los grupos control y experimental.

TABLA 3. EMPATÍA PRE Y POSTEST EN LAS CONDICIONES CONTROL Y EXPERIMENTAL.

	Media Pretest (Dt)	Media Postest (Dt)	T (pre-post)
CONTROL	4.58 (1.1)	4.34 (1.17)	0.82
EXPERIMENTAL	3.85 (1.1)	4.49 (1.2)	-4.46***

***p<.001.

Como se puede observar, se ha producido un incremento significativo del nivel de empatía en los grupos experimentales, tras la experiencia con el proyecto FpN. En los grupos control, sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en esta variable al comparar los resultados, pre-post intervención.

Estos resultados apoyarían la hipótesis de partida que proponíamos según la cual, la aplicación del proyecto FpN favorecería un incremento de la empatía en los participantes. Sin embargo, dado que se observaron diferencias significativas[4] entre las medidas de empatía preintervención de los participantes en la condición control y experimental, realizamos un conjunto de análisis complementarios para conocer en mayor profundidad cómo se comporta esta variable en nuestro estudio.

Así, en primer lugar, descartamos la idea de que la diferencia observada entre la evolución de la empatía en la muestra experimental y control se debiera a que en el caso de la medida pre de la submuestra control se estuviera dando un efecto techo por lo que no era posible su incremento en la medida postest. Descartamos esta explicación, dado que la puntuación en la escala de empatía oscila entre 1 y 7 puntos y el nivel alcanzado en la muestra control pretest se podría situar en un nivel moderado (4.58).

Por otra parte, realizamos un Anova de un factor para contrastar las diferencias entre las puntuaciones pre y post, control y experimental, segregando la muestra en función del género (varones *vs* mujeres), dado que esta variable había resultado relevante en anteriores estudios (p. e. Batson, 1987, 1991). La tabla 4 muestra los resultados obtenidos.

TABLA 4. PUNTUACIONES EN EMPATÍA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

	GÉNERO	MEDIA EMPATÍA PRETEST (Dt)	MEDIA EMPATÍA POSTEST (Dt)	T (pre-post) (g.l.)
CONTROL	varones	4.56 (1.1)	4.59 (1.09)	1.22 (9g.l.)
	mujeres	4.59 (1.1)	4.81 (1.3)	.17 (19g.l.)
EXPERIMENTAL	varones	3.49 (1.2)	4.44 (1.2)	-4.07(45g.l.) ***
	mujeres	4.31 (1.1)	4.54 (1.3)	-2.13 (49 g.l.) *

*** p<.001
* p<.05

Al contrastar las puntuaciones de empatía obtenidas entre las submuestras control y experimental pretest de varones, encontramos una diferencia significativa[5], siendo superior en empatía la media de los grupos control. Del mismo modo, el análisis de contraste efectuado para la submuestra de mujeres no arrojó diferencias significativas estadísticamente[6], siendo esta homogeneidad entre las muestras control y experimental iniciales la esperable en una medida pretest.

En estudios experimentales previos sobre empatía (Batson, 1987, 1991, Oceja y Jiménez, 2007) ya se había observado la existencia de diferencias en la inducción de empatía entre varones y mujeres. Aunque en nuestro trabajo no se induce experimentalmente empatía, sino que se mide la que espontáneamente tiene cada participante, los datos experimentales previos y la diferencia observada en nuestra propia muestra, nos hizo plantearnos la necesidad de reanalizar los datos, atendiendo solo a la muestra de mujeres que es la que resultaba homogénea en el pretest (submuestra control y experimental sin diferencias estadísticamente significativas). Así, tal como puede observarse en la tabla 4, si para la muestra de mujeres comparamos las puntuaciones obtenidas en los grupos control pre y post, no se observan diferencias significativas, mientras que por el contrario, sí se ha producido un incremento significativo en la empatía manifestada por las mujeres del grupo experimental tras la aplicación del proyecto Filosofía para niños/as (condición experimental).

Este resultado, apoya nuevamente nuestra hipótesis de partida, según la cual, suponíamos que la aplicación del proyecto FpN mejoraría la empatía de los participantes.

EFECTOS DEL PROYECTO APRENDER A PENSAR SOBRE EL CONFLICTO PERCIBIDO

Instrumento

Para evaluar los efectos del proyecto sobre el nivel de conflicto interpersonal, contamos con dos tipos de medidas, en primer lugar, una medida subjetiva como es la percepción de la frecuencia de conflictos que tienen lugar en el aula, tanto entre los compañeros, como con el profesor; y por otra parte, una medida más objetiva, como es el número de conflictos ocasionados en el aula y que han dado lugar a amonestación o elaboración de un parte disciplinario.

En primer lugar, nuestro interés fue conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre la frecuencia de conflictos que se desarrollaron en su aula en esa asignatura a lo largo del curso, tanto en lo relativo a los conflictos entre el profesor y los alumnos/as, como los alumnos/as entre sí. Dada la naturaleza de estas variables, no podíamos tener una medida pre-intervención, puesto que esta se tomaba al principio del curso y los estudiantes no tenían experiencia de trato previa con el profesor, por tanto, la medida se tomó en cada una de las aulas participantes en el estudio (5 experimentales y 3 control), al final del curso, a partir de dos ítems: *En esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre el profesor y los alumnos/as*; *en esta asignatura con frecuen-*

4 (t=3.06, p<.003)
5 (F=9.3, g.l.=1, p<.003)
6 (F=1.10, g.l.=1, p>.296)

cia hay conflictos entre compañeros/as. Los estudiantes tenían que indicar su grado de acuerdo con dichos ítems a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = nada de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Posteriormente, se realizaron entrevistas con ambos profesores para recoger su percepción de la situación, los conflictos efectivamente ocasionados durante el curso en cada grupo y las medidas sancionadoras aplicadas en su caso.

Resultados sobre percepción de conflicto

La tabla 5 muestra las puntuaciones medias obtenidas para los grupos control y experimentales. También se presenta el contraste de medias entre la percepción de conflicto para ambos ítems entre los grupos control y experimental.

TABLA 5. FRECUENCIA MEDIA DE CONFLICTOS

Ítems	Media (dt) (por grupos según condición)			Media (dt)	T (control-experimental)
Conflictos profesor-alumno	**Grupos control**	**a**	1.78 (.99)		
		b	2.58 (1.38)	2.24 (1.27)	
		c	2.75 (1.38)		
	Grupos experimentales	**d**	1.33 (.60)		2.32 (p<.02)
		e	1.30 (.54)		
		f	2.05 (1.12)	1.77 (.94)	
		g	2.25 (1.16)		
		h	2.57 (.81)		
Conflictos entre alumnos	**Grupos control**	**a**	1.91 (.99)		
		b	1.89 (.99)	1.92 (1.04)	
		c	2.00 (1.41)		
	Grupos experimentales	**d**	2.53 (1.22)		-1.6
		e	1.93 (.67)		
		f	2.42 (1.21)	2.23 (1.08)	
		g	2.57 (.81)		
		h	1.95 (1.16)		

Tal como muestra la tabla 5, los estudiantes manifestaron un nivel de acuerdo medio bajo o bajo en todos los casos, sin embargo, se observa una diferencia significativa en el ítem referido a la frecuencia de conflictos entre profesor y estudiantes, siendo menor la frecuencia de los conflictos de esta naturaleza que los estudiantes perciben en el grupo experimental.

Por otra parte, no se observan diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en cuanto a los conflictos entre estudiantes, esto es, tanto en los grupos control como experimentales, los estudiantes muestran un acuerdo bajo con la afirmación «*en esta asignatura con frecuencia hay conflictos entre compañeros/as*», lo que nos indicaría una percepción de baja frecuencia de conflictos de esta naturaleza.

Nuestra hipótesis de partida suponía que la aplicación del proyecto *Aprender a pensar-FpN* facilitaría un bajo nivel de conflicto interpersonal. Los resultados expuestos hasta aquí apoyarían parcialmente esta hipótesis, dado que aunque para ambos grupos (control y experimental) el nivel de conflicto percibido es bajo, en el caso de los conflictos profesor-alumnos/as, el grupo experimental obtiene una puntuación significativamente más baja que el grupo control, mientras que para los conflictos percibidos entre estudiantes, no se aprecian diferencias significativas entre los grupos control y experimental, siendo en ambos casos bajo.

La segunda medida utilizada para contrastar nuestra hipótesis de partida en relación con el conflicto la obtuvimos a partir de una entrevista realizada a los profesores en la que entre otras cuestiones se les pedía información sobre el número de conflictos que en el aula hubieran podido ocasionarse a lo largo del curso y el modo de abordarlos (amonestación verbal, escrita, parte, expediente disciplinario...). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 6.

TABLA 6. NÚMERO DE CONFLICTOS POR GRUPO QUE HAN DADO LUGAR A INTERVENCIÓN

GRUPOS		Nº conflictos	Tipo de intervención
Grupos control	a	0	
	b	2	Partes disciplinarios de expulsión
	c	1	Parte de amonestación
Grupos experimentales	d	1	Amonestación escrita del jefe de estudios por falta de asistencia
	e	0	
	f	0	
	g	1	Amonestación escrita y suspensión de participación en actividades extraescolares
	h	4	Amonestaciones escritas del jefe de estudios

La gradación de intervenciones disciplinarias en ambos centros es similar, por orden de gravedad (menos a más), serían: a) amonestación verbal, b) amonestación escrita, c) parte, d) expediente.

Como se observa en la tabla 8, los resultados obtenidos indican que ni en los grupos control ni en los experimentales se ha recurrido como medida sancionadora a la apertura de expedientes disciplinarios, sin embargo, sí se han realizado partes de amonestación

y expulsión en el caso de dos de los grupos control, no así en los experimentales, en los que observamos que en todo caso solo se ha llegado a realizar amonestaciones escritas, sin necesidad de parte ni expediente. Además, dos de los grupos experimentales y un grupo control no han sufrido conflictos que hayan hecho necesario la implementación de intervenciones sancionadoras.

Por último, las conclusiones más relevantes de las entrevistas realizadas a los profesores en relación con su percepción de conflicto en el aula, se recogen en la tabla 7. Un análisis cualitativo pormenorizado de los datos que se presentan en dicha tabla, nos permite afirmar que existen diferencias entre la percepción de conflicto que tienen los profesores en cada grupo, tanto en relación con el conflicto entre estudiantes, como conflictos profesor-alumno. Asimismo, si comparamos estos datos con los que se ofrecen en la tabla, veremos que, en general, existe bastante coherencia entre las percepciones del profesor y las de los estudiantes en relación con los conflictos ocurridos en el aula.

TABLA 7. PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES

Ítems	Control	Experimental
Nivel de conflicto entre alumnos	a - 1	d - 3
(escala 0-5, siendo 0 ningún conflicto y 5 mucho conflicto)	b - 3	e - 1
	c - 2	f - 3
		g - 1
		h - 2
Nivel de conflicto con el profesor	a - 1	d - 1
(escala 0-5, siendo 0 ningún conflicto y 5 mucho conflicto)	b - 2	e - 2
	c - 3	f - 2
		g - 3
		h - 4
Convivencia entre los alumnos	a - 4	d - 3
(escala 0-5, siendo 0 muy negativa y 5 muy positiva)	b - 2	e - 4
	c - 2	f - 3
		g - 3
		h - 2
Medida en que el profesor se ha sentido cómodo con el grupo	a - 5	d - 5
	b - 3	e - 4
(escala 0-5, siendo 0 muy a disgusto y 5 muy a gusto)	c - 2	f - 2
		g - 2
		h - 1

No obstante, tan importante como la frecuencia de los conflictos, es el modo en el que se abordan. En este sentido, un análisis comparado de los resultados que se ofrecen en

las tablas 5, 6 y 7, podría indicarnos que existen diferencias en el modo en el que en cada condición (centro control *vs* experimental) se abordan los conflictos y se interviene. Si tomamos el caso de los grupos en los que han tenido lugar intervenciones más graves (el grupo b control y h experimental), para comparar las intervenciones realizadas, observamos niveles prácticamente idénticos de percepción de conflicto profesor-alumnos, por parte de los alumnos (2.58 en el control, frente a 2.57 en el experimental), una mayor percepción de este tipo de conflicto por parte del profesor del grupo experimental (4 en el experimental, frente a 2 en el control), y sin embargo, dichos conflictos han dado lugar a intervenciones de diferente nivel de gravedad disciplinario en cada caso. Así, en el grupo control, aún percibiendo el profesor menor conflicto que en el experimental, las intervenciones han sido de mayor nivel disciplinario, podríamos decir que más punitivas, ya que se abrieron partes disciplinarios de expulsión a dos de los alumnos del grupo, mientras que en el centro experimental, aún teniendo el profesor mayor percepción de conflicto, solo se llevaron a cabo amonestaciones escritas, sin hacer partes de expulsión al respecto. A la luz de estos resultados, podemos decir que el estilo de afrontamiento de los conflictos en una y otra condición es diferente, siendo más punitivo en la condición control. Un estilo de afrontamiento punitivo, suele estar relacionado con un empeoramiento del clima de convivencia en el aula, mientras que medidas sancionadoras más dialogantes, suelen favorecer la mejor solución de los conflictos que se planteen.

EFECTOS DEL PROYECTO APRENDER A PENSAR SOBRE CONDUCTAS BÁSICAS DE COOPERACIÓN

Instrumento

Como medida complementaria, se aplicó el cuestionario de clima social de aula (CES) de Moos y Trickett (1979). Hemos analizado algunos ítems en particular de dicho cuestionario para conocer si se producen con mayor o menor medida algunas conductas básicas de cooperación. En concreto, hemos analizado las diferencias entre las submuestras control y experimental en dos ítems: «*En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos*»; y «*En esta clase se hacen muchas amistades*». En ambos casos, dada la estructura de dicho cuestionario, los estudiantes tenían que indicar si dicho ítem representaba (V) o no (F) lo habitual entre los compañeros de su clase, esto es, su percepción personal sobre la existencia o no de conductas cooperativas entre compañeros.

Resultados sobre conductas básicas de cooperación

Realizamos un análisis de contingencia comparando los resultados obtenidos en ambos ítems en las submuestras control y experimental. Los resultados mostraron que en el grupo control, el 32.2% de los estudiantes indicaron que en su grupo *se hacen fácilmente amistades*, mientras que en el grupo experimental son casi el doble de alumnos los que coincidían con esta opinión (63.1%). Las diferencias entre ambos porcentajes son claramente significativas.

Por otra parte, en relación con el ítem que exploraba si *a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos en esa clase,* los resultados también ofrecieron diferencias significativas entre los grupos control (33.9% indican que sí les agrada) y los experimentales (67.2% indican lo mismo).

En resumen, los participantes de la submuestra experimental informan en un porcentaje significativamente mayor que en las submuestras control, tanto que a los alumnos de su clase les agrada colaborar en los trabajos, como que en esa clase se hacen muchas amistades. Estos resultados apoyarían la idea de que la aplicación del proyecto FpN facilita algunos de los comportamientos básicos de cooperación, como son la formación de amistades y la colaboración en trabajos grupales.

CONCLUSIONES

En el presente estudio, se han indagado los efectos que sobre la empatía, el nivel de conflicto y conductas de cooperación básica podría tener un proyecto de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación como es *Aprender a pensar -FpN*.

Los resultados obtenidos han supuesto un apoyo general a nuestras hipótesis de partida. En concreto, respecto a la empatía, aunque los niveles de partida eran significativamente inferiores en la submuestra experimental que en el grupo control, se produjo un incremento significativo de los niveles de empatía en los grupos experimentales tras la experiencia con el proyecto FpN; mientras que los grupos control mantuvieron las puntuaciones de empatía iniciales. Además, al realizar un análisis segregado en función del género, se observó que las mujeres de los grupos control y experimentales puntuaban inicialmente de manera similar en empatía; tras la intervención, la submuestra control de mujeres no incrementó dicha puntuación, mientras que en el caso de las mujeres pertenecientes a los grupos experimentales se observó un incremento significativo de la empatía tras la intervención. Dadas las diferencias pre-intervención en la muestra de varones entre los grupos control y experimental, sus resultados no son tan informativos.

También en el caso del conflicto percibido nuestros resultados avalan la hipótesis. Aunque para ambos grupos (control y experimental) el nivel de conflicto percibido fuera bajo, en el caso de los conflictos profesor-alumnos/as, el grupo experimental obtuvo una puntuación significativamente más baja que el grupo control, mientras que para los conflictos entre estudiantes, no se apreciaron diferencias significativas, siendo en ambos casos bajo el nivel de conflicto percibido.

Por otra parte, si resulta importante tener en cuenta el número de conflictos que han tenido lugar en las aulas, más interesante si cabe es considerar las medidas que se adoptan para gestionar dichos conflictos. Así, a partir de los datos recabados en las entrevistas con los profesores, observamos que en el centro control las intervenciones han sido más punitivas, mientras que en el centro experimental, aún teniendo el profesor mayor percepción de conflicto, se llevaron a cabo medidas más dialogantes (no se abrieron partes y tan solo se hizo uso en el caso más grave de amonestaciones escritas). Tomados en su conjunto, estos resultados nos permiten afirmar que la aplicación del proyecto favoreció un bajo nivel de conflicto interpersonal, así como una gestión más adecuada de los conflictos que aparecieron.

Por último, hemos explorado si la aplicación del proyecto favorecía la aparición de comportamientos básicos de cooperación, tales como colaborar en trabajos grupales o hacer amigos fácilmente en el grupo. En estos aspectos, también se han observado diferencias entre el grupo que aplicó el proyecto y el que no lo hizo, en el sentido de que más del 67% de los estudiantes que trabajaron con el proyecto *Aprender a pensar* señalaron que les agradaba colaborar con sus compañeros haciendo trabajos en equipo, frente a solo un 34% de los de las submuestras control. Así mismo, más del 63% de los estudiantes de las submuestras experimentales, indicaron que en su clase se hacía muchas amistades, frente al 32% del grupo control.

Aplicar un proyecto cooperativo de enseñanza-aprendizaje, como es el caso del proyecto *Aprender a pensar – Filosofía para niños y niñas*, supone abordar la tarea docente de un modo particular que modifica la dinámica de relaciones que tienen lugar en las aulas, facilitando un clima de convivencia más cooperativo y menos conflictivo.

Cada vez tenemos más evidencias de que el uso de metodologías cooperativas de enseñanza aprendizaje en el aula mejora el clima de convivencia en las mismas (Díaz-Aguado, 2003, 2006, Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ovejero, 1990, 1993, Slavin, 1990). La cooperación facilita la integración y mejora el rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, bien sea por discapacidades físicas o psíquicas, o por su pertenencia a minorías sociales que les hacen aparecer frente al grupo como diferentes, se aumenta la satisfacción de los alumnos y la cohesión en el aula. La cooperación también ha resultado útil como instrumento de mejora de la convivencia y resolución de conflictos en el aula, como bien recoge el imprescindible trabajo de Elliot Aronson (2001), *Nobody to left hate. Teaching compasion after Columbine*. No son fórmulas mágicas, son la aplicación de la investigación social a la resolución de problemas reales de nuestra cotidianidad educativa. Aún conscientes de sus límites, nuestro trabajo quiere inscribirse en esa tradición. Si entendemos que las aulas son un espacio privilegiado de socialización y convivencia, trabajar en la aplicación de metodologías cooperativas basadas en el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento puede ser el camino a seguir para romper el bucle destructivo de individualismo y la exclusión que impera en nuestras sociedades. No es tarea sencilla, pero es urgente

abordarla.

BIBLIOGRAFÍA

AARONSON, E. (2001): *Nobody to left hate. Teaching compassion after Columbine*. New York: Henry Holt and Company.

BATSON, C. D. (1991): *The Altruism Question. Toward a Social-Psychology Answer.* Hillsdale, NY: Erlbaum.

BATSON, C. D. y AHMAD, N. (2001): «Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma II: What if the target of empathy has defected?» *European Journal of Social Psychology, 31*, 25-36.

BATSON, C. D. y MORAN, T. (1999): «Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma.» *European Journal of Social Psychology, 29*, 909-924.

BATSON, C. D. (1987): «Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic?» En L. BERKOWITZ (ed.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 20, pp. 65-122). Nueva York: Academic Press.

BATSON, C. D. (1998): «Altruism and prosocial behavior.» En D. T. GILBERT, S. T. FISKE y G. LINDZEY (eds.): *The Handbook of Social Psychology* (4ª ed.), Vol. II, (pp.282-316). Boston: McGrawHill.

BREWER, M. B. y MILLER, N. (1984): «Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation.» En N. MILLER y M. B. BREWER (eds.): *Groups in contact: The psychology of school desegregation* (pp. 381-302). Nueva York: Academic Press.

CIALDINI, R. B., BROWN, S. L., LEWIS, B. P., LUCE, C. y NEUBERG, S. L. (1997): «Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness.» *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 749-758.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1997): «Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.» Madrid, INJUVE-MEC (Cajas azules).

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice-Hall.

FERNÁNDEZ-DOLS, J. M., CARRERA, P., OCEJA, L. y BERENGUER, J. (2002): «Altruismo y conducta de ayuda.» En J. M. PEIRÓ, J. F. MORALES y J. M. FERNÁNDEZ DOLS (eds.), *Tratado de Psicología Social*, vol. II. (pp.53-70). Madrid: Síntesis.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, O. y SKON, L. (1981): «Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis.» *Psychological Bulletin, 89*, 47-62.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1981): «Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction.» *Journal of Educational Psychology*, 73(3), pp. 454-459.

JOHNSON, D., SKON, L. y JOHNSON, R. (1980): «The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on students' achievement on different types of task.» *American Educational Research Journal, 17*, 83-93.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1990): *Cooperation and competition: theory and research*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., TIFFANY, M. y ZAIDMAN, B. (1983): «Are low achievers disliked in a cooperative situation? A test of rival theories in a mixed-ethnic situation.» *Contemporary Educational Psychology*, 8, 189-200.

KOMORITA S. S. y PARKS, C. D. (1999): «Reciprocity and cooperation in social dilemmas: review and future directions.» En D. BUDESCU y I. EREV (eds.): *Games and Human* Behavior: *Essays in Honor of Ammon Rapoport*. (pp.315-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.

LIPMAN, M. (1969): *Harry Stottlemeier's discovery*. New Jersey: Institute for the Advancement for the Philosophy for Children.

LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?» En P. SALOVEY y D. J. SLUYTER (eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (3-31); Nueva York: Basic Book.

MOOS, R. H. y TRICKETT, E. (1979): *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey Bass.

OCEJA, L. V. y JIMÉNEZ, I. (2007): «Beyond Egoism and Group Identity: Empathy for the Other and Awareness of Others in a Social Dilemma.» *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 369-379.

OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

OVEJERO, A. (1993): «Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI», *Psicothema,* 5, 373-391.

PENNER, L. A., DOVIDIO, J. F., PILIAVIN, J. A. y SCHROEDER, D. A. (2005): «Prosocial Behavior: Multilevel Perspectivas.» *Annual Review of Psychology, 56*, 365-392.

PILIAVIN, J. A., DOVIDIO, J. F., GAERTNER, S. L. y CLARK, R. D. (1981): *Emergency Intervention.* Nueva York: Academia.

ROMERO, G. (2005): *Hacia una pedagogía del contexto*. Madrid: Ediciones de la UAH.

SKON, L., JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1981): «Cooperative peer interaction vs. individual competition and individualistic efforts: effects on the acquisition of cognitive

reasoning strategies.» *Journal of Educational Psychology, 73,* 83-92.
SLAVIN, R. E. (1990): *Cooperative learning: theory, research and practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
WEBB, N. M. (1985): «Student interaction and learning in cooperative small groups: A research summary.» En R. E. SLAVIN ET AL. (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*, (pp. 147-172). New York: Plenum Press.
WEBER, J. M., KOPELMAN, S. y MESSICK, D. M. (2004): «A conceptual review of decision making in social dilemmas: applying a logic of appropriateness.» *Personality and Social Psychology Review, 8*(3), 281-307.

APÉNDICE 1. ESCALA PARA MEDIR EMPATÍA SITUACIONAL (OCEJA Y JIMÉNEZ, 2007)*

Hemos pedido a un grupo de chicos y chicas de tu edad que nos cuenten algo interesante que les haya pasado recientemente. Aquí te presentamos lo que nos ha contado Paula. Por favor, léelo con cuidado y trata de responder con sinceridad sobre lo que sientes después de leer su carta. Desde luego no hay respuestas correctas ni incorrectas, solo nos interesa lo que tú sientes. Muchas gracias.

La carta de Paula

Se supone que tengo que escribir algo interesante que me haya ocurrido recientemente. Bueno, no sé si esto será interesante para alguien, pero lo único que se me ocurre es que hace dos días que he roto con mi novio. Hemos estado saliendo todo el último año de instituto y hemos estado muy unidos y me pareció genial que fuéramos a estudiar en la misma universidad. Creía que él pensaba lo mismo, pero las cosas han cambiado. Ahora él quiere conocer a otras personas. Dice que todavía me quiere pero que no quiere estar atado a una sola persona. Estoy hecha polvo. No puedo dejar de pensar en ello. Todos mis amigos me dicen que conoceré a otros chicos y también todos me dicen que lo que necesito es que me pase algo bueno, que me alegre. Supongo que tienen razón, pero desde luego todavía no me ha pasado.

En qué medida ahora mismo **tus sentimientos sobre Paula** son los siguientes:

	Nada						Totalmente
1. Afectuosa	1	2	3	4	5	6	7
2. Siento mucho cómo lo puede estar pasando	1	2	3	4	5	6	7

3. Enfadada	1	2	3	4	5	6	7
4. Conmovida	1	2	3	4	5	6	7
5. Estoy molesta con esta persona	1	2	3	4	5	6	7
6. No entiendo lo que le ha pasado	1	2	3	4	5	6	7
7. Ternura	1	2	3	4	5	6	7
8. Irritada	1	2	3	4	5	6	7
9. Me da pena lo que le ha ocurrido	1	2	3	4	5	6	7
10. Triste	1	2	3	4	5	6	7
11. Compasión	1	2	3	4	5	6	7
12. Tengo simpatía por esta persona	1	2	3	4	5	6	7
13. Bondadosa	1	2	3	4	5	6	7
14. Recelo	1	2	3	4	5	6	7

*Para la aplicación de esta escala debe adaptarse la situación inicial descrita al contexto, género, edad, experiencia, cultura... que mejor se ajuste a la población en la que se va a aplicar y a los objetivos de la investigación.

Para obtener el índice de empatía debe calcularse la media de los ítems nº 1, 2, 4, 7, 9, 11, 12 y 13. La media de una población adolescente como la descrita en este capítulo es de 4.21. Valores por encima de 5 y por debajo de 3 en la escala deberían considerarse como alta y baja empatía, respectivamente.

Capítulo 21
Comunicación mediática, persuasión narrativa y educación para la paz

Juan José Igartua
Universidad de Salamanca

> «Estimado profesor, soy un sobreviviente de un campo de concentración. He visto cosas que ningún hombre debería ver: cámaras de gases construidas por ingenieros bien preparados, niños envenenados por doctos médicos, bebés asesinados por enfermeras entrenadas, madres y recién nacidos tiroteados y quemados por estudiantes universitarios. Por lo cual no confío en la educación. Mi exigencia es que ayude a sus estudiantes a ser humanos. Sus esfuerzos no deberían nunca más producir monstruos bien entrenados, psicópatas habilidosos, Eichman bien educados. Leer, escribir y la aritmética son importantes solo si sirven a hacer más humanos a nuestros niños.» (Haim Ginot, 1972)
>
> «Enseñamos a nuestros hijos que el mundo es una selva, que la vida es el proceso de sobrevivir en ella y que el poder es la herramienta esencial para vencer en este violento y conflictivo mundo.» (Danesh, 2006, p. 58)

¿Medios de comunicación y cultura de paz?

Los medios de comunicación se han convertido en un corto espacio de tiempo en uno de los principales agentes de socialización para una gran parte de la población (Shanahan y Morgan, 1999). La investigación empírica ha contrastado que la comunicación mediática ejerce un efecto significativo en la percepción del mundo social y en los comportamientos de las personas (Preiss, Gayle, Burrell, Allen y Bryant, 2007). Por su parte, Harris (2002) considera que para que la educación para la paz sea efectiva se debe estimular el respeto a la vida y hacer todo lo posible por acabar con la violencia. Dado que los medios de comunicación constituyen potentes agentes de socialización cabe preguntarse lo siguiente: ¿están contribuyendo a una cultura de paz que estimule el respeto a la vida? La respuesta a este interrogante parece ser concluyente,

ya que la evidencia empírica indica que los medios de comunicación han contribuido de manera decisiva al fomento de la violencia y la conflictividad social. Y así lo atestiguan las investigaciones empíricas desarrolladas en los últimos setenta años.

Propaganda bélica

El análisis de influencia de la propaganda bélica constituyó uno de los primeros objetos de estudio en la investigación de los medios de comunicación. Dicho programa de estudio fue dirigido por Carl Hovland, durante la Segunda Guerra Mundial. El objetivo general de su programa de investigación fue la evaluación de la eficacia de las películas de instrucción y de adoctrinamiento a las que eran expuestos los soldados que se alistaban en el ejército norteamericano (Bryant y Thompson, 2002). Las películas de orientación se consideraron, en un principio, el medio más eficaz para formar e informar a los nuevos soldados en un breve plazo de tiempo. Preparadas por el director Frank Capra, tenían sobre todo carácter documental y aportaban información básica que gran parte de los nuevos alistados al ejército desconocían. Se produjeron siete películas de 50 minutos de duración, en los que se explicaba la historia de la II Guerra Mundial, el auge del fascismo en Italia y Alemania, y se justificaba la movilización del pueblo norteamericano después del ataque de los japoneses a Pearl Harbor, el 7 de diciembre de 1941. El título de la serie (*Why we fight*) dejaba muy claro su objetivo y contenía títulos como *Prelude to war*, *The Nazis strike*, *Divide and Conquer* y *The battle of Britain*, entre otros. En el desarrollo de tales obras, el Departamento de Guerra de los EE.UU. pensó que la simple entrega de información factual (sobre la guerra, el enemigo y los aliados) se traduciría en actitudes favorables hacia la guerra, como por ejemplo aceptar sacrificios personales, incrementar el compromiso con la guerra y la moral, modificar las actitudes hacia los aliados británicos, generar resentimiento hacia el enemigo y fomentar el *espíritu* de lucha. La evaluación del impacto se realizó de manera sistemática y objetiva por una unidad especial del Departamento de Guerra, la División de Educación e Información, que contó con la colaboración de investigadores sociales de gran prestigio entre los que cabe destacar Carl I. Hovland, Arthur A. Lumsdaine y Fred D. Sheffield, autores del informe titulado *Experiments on Mass Communication*, que recogía los principales resultados de este programa de investigación. Mediante diseños experimentales, que garantizaban el control de la exposición a las películas y también la evaluación de los mismos y sus efectos, Hovland y su equipo observaron que el impacto actitudinal de estas obras propagandísticas era limitado: permitían el aprendizaje de información factual pero el cambio de actitudes estaba *moderado* por una serie de variables (tanto relacionadas con las características de la audiencia como vinculadas con el tipo de mensaje) (Lowery y DeFleur, 1995). Con todo, lo que pone de manifiesto la investigación llevada a cambo por Hovland es que la persuasión, como tecnología social, ha sido utilizada al unísono con otras estrategias

militares para enfrentarse a los conflictos bélicos. Además, la investigación en la denominada *Mass Communication Research* se institucionalizó como tal en el período de entre guerras (I y II Guerra Mundial), siendo el estudio de la propaganda uno de sus principales temas investigación en la época (Bratic, 2006a).

Televisión, videojuegos y conducta agresiva

La violencia constituye un ingrediente básico en las opciones de entretenimiento audiovisual (cine y televisión) y ocio digital (videojuegos) (Dietz, 1998; National Television Violence Study, 1998). El programa de investigación iniciado por George Gerbner en los años sesenta en los Estados Unidos, tuvo como objetivo principal analizar la presencia de la violencia en los programas de ficción emitidos en la franja de máxima audiencia (*prime time*) y en la programación infantil. Dicho estudio se inscribió dentro del denominado proyecto de Indicadores Culturales, el cual se desarrolló al contar con el apoyo de la Comisión Nacional sobre las Causas y la Prevención de la Violencia dependiente del Gobierno de los Estados Unidos. Gerbner y Gross (1976), analizando los contenidos transmitidos en televisión durante el *prime time* en EE.UU., con datos recogidos en un período de nueve años (desde 1967 hasta 1975), encontraron que el 79.8% de los programas analizados (de un total de 924) contenían hechos violentos. Estudios más recientes, como el *National Television Violence Study* (1998), han constatado que el 61% de los programas de televisión emitidos en Estados Unidos contenían algún incidente violento. Además, el 71% de todas las escenas violentas no contenían ningún tipo de condena o castigo inmediato. Por otro lado, el 51% de las interacciones violentas no mostraban el dolor provocado en las víctimas.

Tomando como referencia este tipo de datos de análisis de contenido Gerbner y colaboradores concluyeron que el mundo de la televisión es un mundo violento, indicando que la violencia televisiva constituye, ante todo, una *demostración de poder*, ya que se describen las condiciones en que esta es legítima y quiénes pueden ser las víctimas más probables (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002). Además, la evidencia empírica ha constatado que la violencia televisiva ejerce un efecto significativo en la conducta agresiva (Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003). Paik y Comstock, (1994) llevaron a cabo un meta-análisis a partir de 217 estudios sobre la asociación entre la visión de contenidos violentos en la televisión y la conducta agresiva, conducidos entre 1957 y 1990. En dicho estudio se observó una correlación media de.31, lo que significa que la violencia televisada puede llegar a explicar el 10% de la varianza de los comportamientos agresivos.

En cuando a los contenidos y efectos de los videojuegos, la evidencia empírica también es consistente. Por un lado, un porcentaje elevado de videojuegos (los denominados *shooter vídeo games*) basan su estrategia de juego en la violencia (Schneider,

Lang, Shin y Bradley, 2004). Además, las revisiones de meta-análisis recientes han contrastado que existe una asociación moderada entre el consumo de videojuegos violentos y la conducta agresiva: entre r =.15 (Sherry, 2001) y r =.26 (Anderson, 2004). También existe evidencia longitudinal y transcultural sobre el impacto de los videojuegos violentos en la conducta agresiva de escolares de entre 9 y 12 años procedentes de culturas con baja (Japón) y alta (Estados Unidos) presencia de violencia social (Anderson et al., 2008).

Noticias y construcción social de la realidad

Uno de los hechos más ubicuos en los medios de comunicación es que estos ofrecen un constante flujo de información en forma de noticias. La investigación sobre el impacto de las noticias ha contrastado que los medios priorizan y jerarquizan los asuntos sociales y que, gracias a ello, condicionan la percepción de la realidad social (Dearing y Rogers, 1996). La revisión meta-analítica de Wanta y Ghanem (2007) confirmó que existía una fuerte relación (r =.53) entre el énfasis sobre los temas y acontecimientos sociales en las noticias (qué temas tienen una mayor visibilidad y un emplazamiento más privilegiado) y la saliencia de estos como asuntos valorados como importantes o problemáticos por la opinión pública. En este sentido, la configuración de las preocupaciones sociales, de los problemas y conflictos está fuertemente influida por la cobertura informativa.

Uno de los más claros resultados empíricos en este campo es la preferencia por los hechos dramáticos, anómalos y negativos: cuanto más negativas sean las consecuencias de un acontecimiento, más probabilidades tiene este de llegar a ser noticia (véase Simon, 1997, sobre los factores que influyen en el grado de cobertura informativa de los terremotos). Por esta razón, son noticiables los acontecimientos que constituyen y representan una infracción, una desviación, una ruptura de la normalidad como, por ejemplo, guerras, matanzas, terremotos o atentados. De este modo, los medios de comunicación no se comportan como *notarios* de la realidad, que se limitan a describir los hechos tal como han ocurrido, sino que al conceder espacio informativo a unos temas o actores frente a otros (que por lo tanto se invisibilizan) están influyendo también en la percepción y en la construcción social de la realidad (López y Sabucedo, 2007). En este contexto, es como determinados conflictos pueden tener una mayor influencia en la opinión pública frente a otros menos tratados.

Los medios informativos, además de seleccionar los temas de la agenda y jerarquizarlos, realizan una tercera operación en la producción de noticias: el *tratamiento*. Desde la teoría del encuadre noticioso (*Framing Theory*) se asume que una información no es un conjunto aleatorio de hechos, sino que más bien se debería hablar de historias informativas (*news story*) que poseen un tema organizador que encuadra los

hechos. Así, cuando se alude al concepto de «encuadre noticioso» (*news frame*) se está haciendo referencia a la manera en que el comunicador enfoca un tema, fija una agenda de atributos y utiliza un ángulo determinado. Un encuadre noticioso ofrece una perspectiva determinada y, por ello, invita a la audiencia a observar un tema dado desde una perspectiva particular (Entman, 1993).

Se ha observado que las noticias sobre protestas y manifestaciones sociales suelen confeccionarse utilizando una especie de plantilla denominada *paradigma de la protesta social*. Según este paradigma, que se apoya en estudios sobre el contenido de las noticias acerca de manifestaciones sociales, el encuadre dominante para enfocar este asunto social se caracteriza por lo siguiente: a) se enfatiza la violencia, la cobertura se centra casi con exclusividad en el enfrentamiento violento entre manifestantes y policía, b) se produce una alta dependencia informativa de las fuentes oficiales (como la policía), con lo que la historia se cuenta desde la perspectiva de los que ostentan el poder; c) invocación de la opinión pública mediante la presentación de testimonios de ciudadanos corrientes, testimonios de testigos de los incidentes o la inclusión de datos de encuesta que recogen la opinión sobre los incidentes o sus causas, todo ello para presentar a los manifestantes como una minoría aislada; y, d) se emplean técnicas literarias por parte de los periodistas para deslegitimar, marginalizar y demonizar a los manifestantes, centrando sus comentarios en la apariencia de estos y en lo *radicales* que son sus metas y el lenguaje que utilizan para expresar sus ideas (McLeod y Detenber, 1999). McLeod y Detenber asumen que este enfoque negativo descrito no solo guía el trabajo de los periodistas, sino que influye en las interpretaciones que la opinión pública desarrolla sobre la conveniencia de las protestas sociales y su eficacia, y también condiciona la evaluación que se realiza de los actores sociales que participan en ellas.

En el terreno político, los debates sobre asuntos complejos y temas controvertidos se hacen cada vez menos frecuentes. Desde esta perspectiva teórica se ha señalado que la percepción de los conflictos bélicos puede estar condicionada por el tratamiento informativo de la misma que se presente en las noticias (López y Sabucedo, 2007). Uno de los estudios más representativos en este campo fue el desarrollado por Iyengar y Simon (1993), en donde se analizó la relación entre la exposición a los programas informativos sobre la Guerra del Golfo Pérsico de 1991 y el grado de apoyo a la intervención militar como medio de resolución de dicho conflicto por parte de la opinión pública norteamericana. Los análisis efectuados por Iyengar y Simon (1993) tomaron en consideración datos que provenían de tres fuentes diferentes. Por un lado, se realizó un estudio acerca del contenido de una muestra aleatoria de programas informativos, difundidos por la cadena televisiva *ABC* durante la contienda bélica (sobre la operación denominada «tormenta del desierto»). En segundo lugar, se utilizaron los datos provenientes de encuestas realizadas periódicamente (cada mes) entre abril de 1990 y marzo de 1991. Estas encuestas, desarrolladas por la Organización Gallup, utilizaban muestras aleatorias y representativas de los EE.UU. Por último, se contó con datos de otra encuesta poblacional, realizada entre

noviembre de 1990 y enero de 1991 (el conflicto bélico comenzó el 16 de enero de 1991).

Los autores del estudio comprobaron que existía una asociación positiva entre la cantidad de atención otorgada por los medios al conflicto y el porcentaje de personas que señalaban que dicha guerra era uno de los problemas más importantes de la nación. Además, mediante el análisis de contenido efectuado sobre los programas informativos, se comprobó que estos adoptaban una orientación *episódica*: se presentaba una imagen simplista del conflicto mostrando a Irak como el transgresor, a Kuwait como la víctima y a los EE.UU. como los responsables de restablecer la «ley y el orden mundial». Por otro lado, en los informativos no se aportaba información sobre los antecedentes históricos del conflicto; únicamente se mostraban episodios concretos de la guerra o se aludía al papel de los militares en la contienda. Este tipo de mensajes fueron difundidos por los medios durante meses y con anterioridad al inicio del conflicto bélico. Finalmente, utilizando los datos de la encuesta realizada en la fase inicial del conflicto (entre noviembre de 1990 y enero de 1991), se comprobó que la exposición a los programas informativos (los cuales mostraban una orientación episódica y simplista de los hechos), se asociaba a una mayor preferencia por la opción militar. De este modo, se observaba que las noticias televisivas, más allá de fijar la agenda pública, habían provocado una influencia significativa en la forma en que las personas reflexionaron sobre el conflicto bélico.

Los medios informativos participan activamente en la difusión de imágenes estereotípicas de regiones del mundo en desarrollo (África o Latinoamérica, por ejemplo) (Golan, 2008; Igartua, Cheng y Muñiz, 2005). Golan (2008) analizó la cobertura sobre África en cuatro cadenas televisivas de los Estados Unidos y los factores que predecían un mayor seguimiento informativo de los diferentes países africanos. En primer lugar se observó que los principales temas asociados a la cobertura de África eran los conflictos armados y los desastres naturales. Además, la cobertura informativa se concentraba en un grupo muy reducido de países (como Liberia, Egipto, Libia, Sudáfrica y Kenia) mientras que 12 países no protagonizaron ninguna noticia en el período analizado (entre enero de 2002 y diciembre de 2004). En segundo lugar se observó que los factores que predecían una mayor cobertura de los diferentes países africanos eran el nivel de relaciones comerciales con Estados Unidos, el producto interior bruto y el tamaño poblacional. De este modo, se contrastó que las naciones más prominentes o importantes para Estados Unidos (en términos económicos) eran las que recibieron una mayor cobertura informativa. Este resultado implica que para la audiencia de los informativos televisivos de Estados Unidos, la mayor parte del continente africano se *invisibiliza*, lo cual puede dar lugar a la formación de estereotipos nacionales (Perry, 1985).

Uno de los procesos sociales que está siendo tratado con mayor intensidad durante las últimas décadas en los medios informativos son los movimientos migratorios, en especial desde los países del Sur al Norte (van Dijk, 1996). Tanto los estudios de análisis de contenido, como los estudios cualitativos que se basan en el análisis crítico del discurso, han puesto de manifiesto que se tiende a vincular la inmigración con la delincuencia, el crimen y otros problemas sociales, teniendo una presencia mucho menor las informaciones sobre la contribución positiva de la inmigración para los países de acogida (Igartua, Muñiz y Cheng, 2005; Igartua, Muñiz, Otero y de la Fuente, 2007; Romer, Jamieson y de Coteau, 1998). En este sentido, van Dijk (1996) ha señalado que los inmigrantes, refugiados, minorías étnicas y otras poblaciones procedentes del Sur, en general se asocian cada vez más en los medios de comunicación con las amenazas socioeconómicas y culturales, la desviación, la delincuencia y la violencia. Por tanto, se puede comprobar cómo los medios de comunicación basan su estrategia informativa, en gran medida, en la diferenciación entre las poblaciones del Norte y del Sur, siendo estas últimas las que conforman el grueso de los movimientos migratorios en regiones como Europa o Estados Unidos. Al mismo tiempo, presentan una imagen problemática de los inmigrantes y de las minorías étnicas que influye en la opinión pública, reforzando actitudes de rechazo ante los inmigrantes y dificultando los procesos de aculturación de las personas procedentes de otros países (véase, por ejemplo, Domke, McCoy y Torres, 1999; Igartua, Muñiz, Otero, Cheng y Gómez-Isla, 2008; Keum et al., 2005).

Fomentando la educación para la paz a través de la comunicación mediática

En el documento *Hacia una cultura de la paz*, elaborado por la UNESCO (1998), se indica que «una cultura de paz implica un esfuerzo global para cambiar cómo las personas piensan y actúan con el fin de promocionar la paz» (véase también, Danesh, 2006, p. 60). Para lograr este objetivo se pueden desarrollar diversas estrategias basadas en intervenciones de educación formal. Sin embargo, dado que los medios de comunicación son eficaces herramientas para cambiar la forma de pensar de las personas y sus comportamientos, también la comunicación mediática se ha convertido en una estrategia utilizada para impulsar procesos de persuasión en materia de educación para la paz. Dos de los ejemplos más característicos del uso estratégico de los medios de comunicación para promocionar la paz son las campañas publicitarias insertas en intervenciones de marketing social (Bratic, 2006a, b) y el uso de producciones audiovisuales de educación-entretenimiento (Cole et al., 2003; Singhal y Rogers, 1999; Singhal, Cody, Rogers y Sabido, 2004).

Las campañas basadas en el marketing social han tenido como objetivo principal concienciar o entregar información sobre determinados conflictos. Se han diseñado campañas de este tipo en Bosnia, Irlanda del Norte, Macedonia, la región de los Grandes Lagos en África y Sierra Leona. Por ejemplo, en Macedonia e Irlanda del Norte se emplearon campañas de corte publicitario para promover los acuerdos de paz, destacando sus beneficios para las partes en conflicto. Dichas campañas se implementaron varios meses antes del desarrollo de los referéndums que tuvieron lugar en ambos

países, y en los cuales la población se manifestó claramente a favor de los acuerdos de paz. En Bosnia, donde el conflicto supuso que una gran parte de la población se viera desplazada de sus hogares, se diseñó una campaña similar en 1999 con objeto de promover el respeto a la ley en relación con los derechos de los refugiados a reclamar sus propiedades y el retorno a los lugares donde vivían antes de la guerra. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR/UNHCR) dirigió una campaña entre 1995 y 1996 en la región de las Grandes Lagos en África, con objeto de facilitar la repatriación de los refugiados de Ruanda, que habían sido desplazados a los países vecinos de la República Democrática del Congo, Tanzania y Burundi. La campaña se apoyó en materiales de vídeo que eran distribuidos en los campos de refugiados de los tres países mencionados, con el objeto de mostrar ejemplos de repatriaciones exitosas y facilitar el retorno a sus hogares en Ruanda. Se ha considerado que esta campaña, que tuvo un amplio seguimiento, contribuyó a erradicar los conflictos en la región. También en Sierra Leona, ACNUR enfrentó el problema de la repatriación de los refugiados a través de una campaña en 1997. En este caso, mediante dicha campaña, se pretendía ofrecer a los refugiados información objetiva, exacta y relevante para su repatriación, de modo que la decisión sobre el retorno se hiciera sobre la base de un conocimiento detallado de los hechos. Sin embargo, la campaña no pudo completarse debido a que surgieron nuevos enfrentamientos violentos (Bratic, 2006b).

Las estrategias anteriores se han apoyado en la industria publicitaria tomando como referencia un modelo de influencia en la población muy similar al utilizado para *vender* productos de consumo. Precisamente por esta razón, y porque la promoción de la paz es una tarea mucho más compleja, se han diseñado otras estrategias mediáticas más complejas que parten de considerar el gran potencial de la narración (*storytelling*) y el entretenimiento mediático para vehicular mensajes de educación para la paz. Esta estrategia se basa en la aproximación educación-entretenimiento (*entertainment-education*), y reconoce la prevalencia e importancia de las opciones de entretenimiento en los medios de comunicación.

La aproximación educación-entretenimiento se ha convertido en los últimos años en una estrategia de amplia utilización y eficacia para hacer frente a problemas sociales y sanitarios (Singhal y Rogers, 1999; Singhal et al., 2004). Básicamente consiste en insertar un contenido educativo en mensajes destinados al entretenimiento (telenovelas, seriales radiofónicos, series de televisión, películas, vídeos musicales, cómics, juegos, canciones, etc.) con el fin de incrementar el conocimiento sobre el tema, generar actitudes favorables y provocar cambios comportamentales y sociales. El pionero de este tipo de intervenciones fue Miguel Sabido (investigador del Instituto para la Investigación de la Comunicación de Televisa) a partir de constatar el enorme el éxito de las telenovelas en Latinoamérica (Poindexter, 2004) y, en particular, tras comprobar el impacto social de la telenovela *Simplemente María* (emitida en Perú entre 1969 y 1971). Dicha novela, que narra las desventuras de una joven que emigra a la gran ciudad para labrarse un futuro, remitía al sueño de la movilidad social ascendente y de la emigración exitosa. Esta telenovela no solo marco altas cotas de audiencias (*rating* medio del 85% en los 448 capítulos emitidos) sino que impulsó procesos y cambios sociales importantes. Tras su emisión se comprobó que aumentaron las matrículas en educación para adultos entre las jóvenes y también la venta de máquinas de coser de la marca *Singer* (la que utilizaba la protagonista).

A partir de la constatación de estos efectos provocados por una obra de ficción televisiva, Miguel Sabido elaboró una nueva metodología para el desarrollo o producción de telenovelas con mensaje social. De esta forma, inspirado en el impacto de *Simplemente María*, y apoyándose en la Teoría Socio-Cognitiva de Albert Bandura, Miguel Sabido creó siete telenovelas (desde 1975 hasta 1982) aplicando la aproximación educación-entretenimiento (*Ven conmigo*, *Acompáñame*, *Vamos juntos*, *El Combate*, *Caminemos*, *Nosotras las mujeres* y *Por amor*) (Singhal y Rogers, 2002). En la actualidad, se han desarrollado más de 200 campañas basadas en la estrategia de educación-entretenimiento ejecutadas en cerca de 50 países de África, Asia, Europa y América, para hacer frente a problemas sociales como la planificación familiar, la discriminación por razón de género, la violencia de género, el Sida, la alfabetización de adultos, el consumo de drogas, o el cáncer, entre otros muchos temas (Greenberg, Salmon, Patel, Beck y Cole, 2004). Entre ellas cabe citar las intervenciones diseñadas e implementadas por la organización sudafricana *Soul City* (http://www.soulcity.org.za) y las experiencias de Tanzania, en donde por ejemplo se han desarrollado productos mediáticos eficaces para la prevención del Sida o la violencia de género (Usdin, Singhal, Shongwe, Goldstein y Shabalala, 2004). Una característica básica de estas producciones audiovisuales es la implicación y trabajo colaborativo entre organizaciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, guionistas e investigadores, lo que permite diseñar intervenciones contemplando una fase de investigación formativa (para desarrollar un cuidado proceso de diseño de personajes y tramas narrativas) y la evaluación sumativa con técnicas cualitativas y cuantitativas (para conocer el impacto real de dichas intervenciones) (Sood, Menard y Witte, 2004).

Aunque las intervenciones mediáticas mediante estrategias de educación-entretenimiento se han centrado en la mayoría de los casos en temas de salud, existen también numerosos ejemplos de intervenciones diseñadas para promover la paz y estimular la resolución de conflictos, siendo el formato más utilizado la *soap opera* (en forma de serial radiofónico o de telenovela). En Indonesia, en 2002, se emitieron 135 capítulos de 24 minutos de duración, del serial radiofónico *Menteng Pangkalan*. Los objetivos del serial fueron suministrar información sobre las habilidades necesarias para enfrentar y resolver conflictos comunitarios, promover el diálogo a nivel comunitario e incrementar la capacidad de las comunidades locales para resolver los conflictos utilizando las herramientas de resolución de conflictos apropiadas. La radionovela «Il-Dar Dar Abuna» (*Home is our home*), de 26 episodios, fue emitida en Gaza en 2003;

los protagonistas son jóvenes palestinos y el objetivo de la serie radiofónica consistió en modelar comportamientos o estrategias de resistencia no violentas para hacer frente a los conflictos entre Israel y Palestina. Se han llevado a cabo otras experiencias exitosas de promoción de la paz a través de seriales radiofónicos en Liberia (*Today is not tomorrow*, en 2003), en Angola (*Voces que falam*, en 2002) y en otras regiones en conflicto en el continente africano (Bratic, 2006b) [1].

Otras alternativas de educación-entretenimiento para fomentar la resolución de conflictos se han basado en la programación infantil. Así, en Israel y Palestina se emitió la serie de televisión *Rechov Sumsum/Shara'a Simisim* (en hebreo y árabe), basada en el popular programa infantil Barrio Sésamo (*Sesame Street*) en las décadas de los años ochenta (Israel) y noventa (Palestina). Dicha serie tuvo como público diana los niños de entre 3 y 7 años de edad, y su objetivo consistió en cambiar los estereotipos culturales sobre árabes y judíos, y fomentar el respeto mutuo, la tolerancia y la cooperación, en el contexto del conflicto entre Palestina e Israel. La evaluación del impacto de la serie efectuada por Cole y colaboradores (2003), sobre una muestra de 275 escolares (que fueron entrevistados antes y después de ver la serie), mostró que se producía una reducción de los estereotipos (sobre árabes y judíos), se incrementaba la descripción del exogrupo utilizando atributos positivos y también se mostraba un mayor acuerdo con utilizar estrategias prosociales para resolver los conflictos.

TABLA 1. ALGUNAS PRODUCCIONES DE EDUCACIÓN-ENTRETENIMIENTO PARA PROMOCIONAR UNA CULTURA DE PAZ

INDONESIA

Comic *Gebora* «Geng Bola Gembira» (The Happy Football Gang)

Cuenta la historia de un grupo de cinco adolescentes de diferente origen social que forman un equipo de fútbol. Gracias a su amor por el fútbol Dara (Dayak), Nurli (Chinese), Ical (Dayak-Malay), Matra'i (Madurese) y Beben (Javanese-Sundanese) descubren que a pesar de las diferencias existentes entre ellos, pueden formar un buen equipo de fútbol. Se convierten así en un grupo de amigos que vivirán muchas aventuras, al tiempo que aprenderán acerca de las diferencias y los aspectos en común existentes entre ellos.

Gebora es un comic divertido y fácil de seguir que contiene mensajes de tolerancia en un contexto humorístico. Adopta un formato de serial, de modo que cada nuevo episodio se basa en los anteriores.

Los objetivos de este cómic son:

Influir en las actitudes y la conducta de los adolescentes, especialmente de aquellos que son propensos a participar en conflictos violentos.

Crear un cómic entretenido y que al mismo tiempo entregue información sobre cómo hacer frente a los conflictos de diferentes formas, siempre de manera no violenta.

Utilizar una versión adaptada del cómic en el curriculum escolar para tratar diferentes tipos de conflictos.

Gebora se distribuye se distribuye a través de organizaciones locales en Kalimantan Occidental y Madura, con objeto de servir de apoyo a las actividades educativas con los adolescentes en conflicto las zonas vulnerables.

Para más información:
http://www.sfcg.org/programmes/indonesia/indonesia_comic.html

Radio novela (soap opera) «Menteng Pangkalan»

«Meski berbeda, betah bersama (We may be different but we like to be together)» es el lema de *Menteng Pangkalan*, el primer drama de radio en Indonesia sobre la posibilidad de transformación de los conflictos. Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel activo para aliviar las tensiones mediante el empleo de metodologías orientadas hacia las soluciones para fomentar un mayor entendimiento y popularizar la tolerancia, en lugar de la división o el enfrentamiento.

Menteng Pangkalan es una novela cuya acción se sitúa en una zona pobre de Yakarta, lugar en donde viven personas de toda Indonesia. Algunos de los temas desarrollados a lo largo de la serie han incluido las tensiones religiosas entre cristianos y musulmanes, los estereotipos de las personas de la región de Aceh (Indonesia), la justicia en la calle; las visiones negativas hacia los homosexuales, los prejuicios y problemas que sienten los Dayaks y Madurese; los chismes y cómo estos pueden dar lugar a malentendidos y las herramientas apropiadas para resolver los conflictos.

Menteng Pangkalan es una radionovela que se difundió tres veces por semana (se comenzó a emitir en enero de 2002), en más de 135 emisoras de toda Indonesia, desde Aceh a Papúa. Cada episodio tenía una duración de 24 minutos. Aunque *Menteng Pangkalan* tiene una trama para favorecer el entretenimiento de las audiencias, con historias de amor, incidentes reales diarios y contenido de humor, la radionovela se propone:

Aumentar la cantidad, y la circulación de información práctica sobre las capacidades o habilidades para resolver conflictos en la comunidad.

Promover el diálogo a nivel comunitario.

Incrementar la capacidad de las comunidades locales para solventar los conflictos utilizando herramientas de resolución de conflictos.

Crear un programa que mezcle el entretenimiento y un contenido informativo o educativo.

Para más información:
http://www.sfcg.org/programmes/indonesia/indonesia_radio.html

[1] Para más información, se puede consultar la página web de la organización *Search for Common Ground* (SFCG), cuyo objetivo es la promoción de estrategias de resolución de conflictos a través de la cooperación, utilizando como herramientas la televisión, la radio, el cine o la música para promover el cambio social: http://www.sfcg.org.

PALESTINA

Radio novela «Al-Dar Dar Abuna»

En asociación con MEND (Middle East Non-violence & Democracy), una organización no gubernamental palestina con sede en Jerusalén oriental, *Search for Common Ground* (SFCG, Buscando un Terreno Común) produjo dos temporadas de la radionovela *Al-Dar Dar Abuna* (Home es our home). Se produjeron 26 episodios, entre la primavera de 2003 y la primavera de 2004, que fueron emitidos por nueve emisoras de radio en Cisjordania y la Franja de Gaza.

Search for Common Ground originalmente desarrolló esta telenovela, en colaboración con MEND, porque se puedo constatar un alto consumo de la radio en casi todos los hogares en los territorios palestinos. De este modo, la radio era un medio de alto alcance y comparativamente de bajo costo, para difundir conocimiento, especialmente entre los jóvenes, acerca de la efectividad de la no-violencia como una estrategia para el cambio social. Se decidió que la radionovela se centrara en el grupo de edad de 16 a 25 años, tanto por su tamaño demográfico como por su relativa apertura a nuevas ideas. La serie se diseñó de tal modo que promoviera la capacidad analítica y reforzara el papel que los individuos pueden jugar en la construcción de la sociedad civil, utilizando el enfoque y la metodología de la no violencia.

Los principales personajes de la popular serie eran jóvenes palestinos, que vivían y estudiaban en Cisjordania. Los amigos Nadis, Lamees, Sally, Samer, Nadine y Ameer son estudiantes en la Universidad de Birzeit (justo en las afueras de la ciudad de Ramala). Les gusta reunirse y discutir diversas cuestiones. Los episodios tienen lugar en lugares populares de Palestina como la cafetería Birzeit o en cafés de Ramala. Las cuestiones abordadas abarcan una amplia gama de temas, que van desde historias personales sobre el amor, los problemas con los padres, la búsqueda de un puesto de trabajo, los programas de televisión favoritos, y las cuestiones políticas como la estrategia de la intifada, etc.

En cada uno de los episodios se han incorporado técnicas no violentas de resolución de conflictos en todos los niveles de la sociedad. He aquí algunos ejemplos del tipo de los mensajes de *Al Dar Dar Abuna*: «escuchar a los demás ayuda a entender a los otros y darse cuenta de que las personas son diferentes», «el debate dentro de la familia ayuda a mantenerse juntos y crear una atmósfera de confianza y de responsabilidad», «la igualdad de deberes y responsabilidades entre los sexos es un requisito previo para una sociedad que se centra en la cooperación y el respeto al sexo opuesto», «la diversidad y la integración son componentes necesarios de una sociedad sana», «la libertad de pensamiento va más allá de la religión y la ideología». El mensaje de cada episodio tiene un valor realmente universal, haciendo continuamente hincapié en los principios de la democracia, la resolución de conflictos y la no violencia.

Para más información:
http://www.sfcg.org/programmes/middleeast/middleeast_radiosoap.html

REPÚBLICA DE MACEDONIA

Serie de televisión juvenil «Nashe maalo» (Our neighborhood)

Nashe Maalo («Nuestro Barrio») una serie televisiva dirigida a niños de entre 7 y 12 años, cuyo objetivo es fomentar la tolerancia multi-étnica. Es el primer programa de televisión para niños creado en Macedonia para promover el entendimiento intercultural e impartir conocimientos sobre la resolución de conflictos que se presentan en la vida diaria de los niños. Co-producido por *Common Ground Productions* y *Children's Television Workshop* (ahora denominada *Sesame Workshop*), el programa de ficción contiene un variado elenco de personas de origen macedonio, albanés, turco y de origen gitano, que deben lidiar con cuestiones como los prejuicios, los estereotipos, la amistad y el amor. Se han producido y emitido cinco temporadas en varias emisoras de televisión en Macedonia entre 1998 y 2003.

Nashe Maalo está situado en un edificio de apartamentos con gran diversidad étnica en un barrio residencial de Skopje (capital de la República de Macedonia). Los niños que viven allí comparten un secreto: solo ellos saben que su edificio está vivo. Karmen, el espíritu del edificio, actúa como mentor de los niños, ya que les ayuda a negociar en torno a los problemas y tribulaciones de la vida de los jóvenes y adolescentes protagonistas de la serie. Utilizando sus poderes mágicos, Karmen les muestra las visiones que explican las esperanzas, temores y creencias que guían las acciones de la gente; por lo tanto, les enseña a ver las situaciones desde la perspectiva de otra persona. A través de este proceso, los niños aprenden acerca de las culturas diferentes que coexisten en Macedonia.

Desde el inicio, *Nashe Maalo* fue diseñada como un programa con unos claros objetivos educacionales. Como instrumento de transformación social fue cuidadosamente planificado, monitoreado y evaluado. En 2004, un estudio dirigido por el grupo independiente *Channel Research* concluyó que la serie *Nashe Maalo* ejerció un efecto positivo en la educación de los niños acerca de los distintos grupos étnicos en Macedonia. Además, más del 90% de los niños interrogados declararon haber visto al menos un episodio, lo que indica su amplia popularidad en Macedonia.

Para más información:
http://www.sfcg.org/programmes/cgp/cgp_nashe2.html

Sobre la evaluación de la serie, véase:
http://www.sfcg.org/sfcg/evaluations/eval2004.pdf

Se pueden visionar varias secuencias de la serie en *You Tube*, incluyendo «Nashe Maalo» como palabras de búsqueda. Por ejemplo:

http://www.youtube.com/watch?v=2Cnd0hwfr7w

EDUCACIÓN-ENTRETENIMIENTO Y PERSUASIÓN NARRATIVA

Existe evidencia empírica que indica que las narraciones de ficción ejercen efectos significativos más allá del puro entretenimiento, la diversión y el impacto afectivo. Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la Teoría del Cultivo han permitido concluir que la exposición continuada y repetida a contenidos televisivos de ficción influye en las actitudes y creencias de los televidentes (Shanahan y Morgan, 1999). La investigación empírica también ha constatado que la exposición a contenidos específicos de ficción como relatos escritos, largometrajes (*JFK*, *The Day After*, *Fahrenheit 9/11, Ay, Carmela, Un día sin mexicanos*), series de televisión (*Law and Order*) o producciones audiovisuales desarrolladas en el campo de la educación-entretenimiento, ejerce efectos significativos en las actitudes y creencias sobre los tópicos abordados en dichas narraciones (Butler, Koopman y Zimbardo, 1995; Green y Brock, 2000; Igartua, 2007; Igartua, Cheng y Lopes, 2003; Igartua y Páez, 1997; Schofield y Pavelchak, 1989; Slater, Rouner y Long, 2006; Wilkin et al., 2007).

Sin embargo, el nivel de desarrollo teórico para comprender los mecanismos y procesos implicados en la persuasión narrativa es aún escaso (Green y Brock, 2002). Aunque el modelo dominante para entender el proceso de influencia de los contenidos narrativos de educación-entretenimiento fue durante décadas la Teoría Socio-Cognitiva de Bandura (2004), hoy en día se están articulando otros enfoques y modelos teóricos, como consecuencia de la integración entre las teorías sobre entretenimiento mediático y los modelos de persuasión para explicar cuáles son los mecanismos que intervienen en el impacto de este tipo de formatos narrativos (Igartua, 2007; Moyer-Gusé, 2008). En este contexto, existe una variedad de modelos que dan cuenta de diferentes aspectos del proceso de persuasión incidental a través de la ficción, siendo los dos más representativos la Teoría del Transporte Narrativo (Brock, Green y Strange, 2002; Green y Brock, 2000) y el Modelo de Probabilidad de Elaboración Extendido (Slater y Rouner, 2002). En ambos modelos se considera que la implicación con la narración (transporte narrativo) y la implicación con los personajes (identificación con los protagonistas) juegan un papel relevante en los procesos de persuasión narrativa.

Persuasión narrativa y transporte

El concepto de transporte narrativo ha sido propuesto por Green y Brock (2000) como el principal mecanismo o proceso mediador para explicar el impacto persuasivo de las narraciones de ficción. Según estos autores, el fenómeno denominado transporte narrativo se puede conceptualizar como un constructo integrado por tres sub-procesos relacionados entre sí. En primer lugar, un sujeto transportado en un relato de ficción experimenta una pérdida de atención con respecto a la realidad física inmediata y, simultáneamente, una focalización de la atención en el relato y en la realidad que describe el mismo. Una segunda dimensión del concepto de transporte narrativo está relacionada con la activación de la imaginación y la inducción de imágenes mentales de alta vivacidad. Y, en tercer lugar, el transporte narrativo implica un efecto emocional en el individuo. La persona que se encuentra absorta en la ficción también experimenta con más intensidad las emociones pertinentes durante el proceso de exposición o consumo del relato. Según esta teoría los tres procesos darían cuenta del estado de transporte narrativo y, este a su vez, conducirá a cambios en las creencias sobre el mundo social representado en la narración de ficción.

Green y Brock (2000) publicaron cuatro estudios experimentales diferentes, que se convirtieron en la primera evidencia empírica sobre la Teoría del Transporte Narrativo en torno al impacto persuasivo incidental de las narraciones públicas. En sus investigaciones utilizaban textos escritos cortos (por ejemplo, *Murder at the Mall*, de nueve páginas), evaluándose tras su lectura el impacto en las creencias cultivadas por el relato (en este caso, «los centros comerciales no son lugares seguros», allí se producen crímenes horrendos, o «los pacientes psiquiátricos no deben abandonar los centros de internamiento a menos que cuenten con supervisión», ya que el asesino en el relato era un enfermo mental). El resultado más significativo obtenido por Green y Brock (2000) fue comprobar que las personas que habían experimentado un mayor transporte narrativo durante la lectura del texto (evaluado por medio de una escala o manipulado mediante instrucciones) mostraban un mayor grado de acuerdo con las creencias cultivadas o implícitas en el mismo.

Green y Brock (2000) sugieren que una persona implicada con la narración no efectuará una reflexión profunda, sistemática o exhaustiva sobre los argumentos del relato y, precisamente por ello, se producirá el impacto persuasivo. De este modo se plantea que existe una relación negativa entre el grado de implicación con la narración o transporte y la capacidad crítica o de contra-argumentación, lo que llevaría a que las narraciones de ficción sean herramientas poderosas para hacer frente a la resistencia que habitualmente se produce ante mensajes persuasivos retóricos, con una intención manifiesta por influir (Dal Cin, Zanna y Fong, 2002). Las personas confrontadas con una narración de ficción, por lo general, se encuentran motivadas para implicarse con el relato, centrar la atención en el mismo y, por ello, la capacidad para contra-argumentar se vería impedida o limitada desde un punto de vista cognitivo. Además, hay que tener en cuenta que las narraciones de ficción: a) incluyen argumentos pero de una manera sutil e implícita, y, b) los temas contra-actitudinales pueden aparecer

de forma sorpresiva a lo largo de la narración. Por esta razón, se ha llegado a proponer que la influencia persuasiva de la narración de ficción es de tipo periférico, ya que los sujetos inmersos en un relato lejos de reflexionar durante su recepción se dejarían llevar por el mismo, asumiendo sin esfuerzo el punto de vista cultivado (Prentice y Gerrig, 1999). De hecho, Green y Brock (2000) encontraron que el transporte narrativo no se relacionaba de manera significativa con el grado de reflexión o elaboración cognitiva durante la lectura de un relato corto de ficción; en cambio, se apreciaba una asociación positiva moderada con el grado de absorción en el texto. Por tanto, la teoría del transporte narrativo propone que el impacto persuasivo de la ficción está mediatizado por el grado de transporte y no por la reflexión o elaboración cognitiva, que sería un proceso poco relevante.

Persuasión narrativa e identificación con los personajes

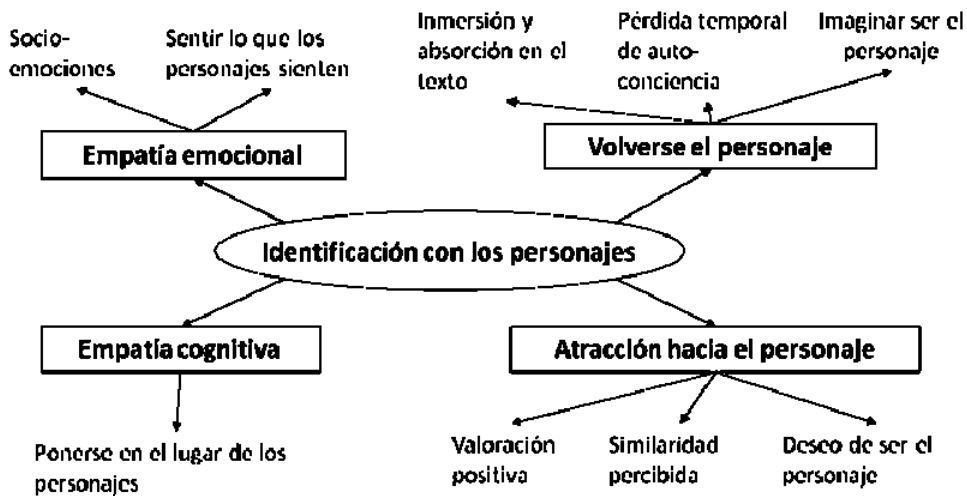
La identificación con los personajes es un mecanismo a través del cual las personas experimentan e interpretan una narración de ficción desde dentro, como si los acontecimientos que se relatan les estuviesen ocurriendo a ellas mismas (Cohen, 2001, 2006; Igartua, 2007; Igartua y Páez, 1998). El concepto de identificación con los personajes tiene una larga historia en la investigación sobre entretenimiento mediático. Sin embargo, aún es escasa la investigación empírica acerca de su conceptualización, o la enumeración de sus dimensiones básicas y su diferenciación con respecto a constructos afines (Cohen, 2001, 2006). Con todo, en los últimos años ha resurgido el interés por este constructo y se ha comenzado a teorizar acerca de sus dimensiones básicas, definiéndose como un concepto multidimensional que comprende diferentes procesos (Igartua, 2007):

1. *Empatía emocional*. La empatía emocional alude a la capacidad de sentir lo que los protagonistas sienten, implicarse afectivamente de forma vicaria o sentirse preocupado por sus problemas y experimentar socio-emociones. Posibilita que el individuo sea capaz de experimentar los mismos sentimientos que vivencian los personajes («sentir *con* los personajes»). Otra dimensión de la empatía emocional permite que el espectador se sienta preocupado por el destino o situación de dichos personajes («sentir *por* los personajes»), lo que se asocia a sentir emociones como la compasión, la tensión o el suspense. En este contexto, se suele hablar de empatía anticipatoria, la cual se produce en aquellas ocasiones en las que no se existe una sintonía emocional entre el espectador y el protagonista porque este último todavía no conoce aspectos de la narración que sí son evidentes para el espectador.
2. *Empatía cognitiva*. Se refiere al hecho de entender, comprender o ponerse en el lugar de los protagonistas, lo que se relaciona con la capacidad de tomar la perspectiva o adoptar el punto de vista del otro. Ello posibilitará percibir y seguir el desarrollo de la historia o la trama del relato (novela, serie de televisión, largometraje, etc.) desde el punto de vista del personaje o de los protagonistas. La empatía cognitiva permite que el espectador o lector imagine cuáles son los pensamientos, sentimientos y estados mentales de los personajes de la narración e incluso ser capaz de anticipar las situaciones a las que se expondrán los personajes o inferir cuáles serán las consecuencias de las acciones de estos.
3. *Absorción en el relato, volverse el personaje y pérdida temporal de la autoconciencia*. Se refiere a la sensación de sentirse como si uno mismo fuera uno de los personajes. De hecho, se ha sugerido que la identificación con los personajes es un proceso temporal de pérdida de autoconciencia por medio del cual el espectador vive la historia como si estuviera dentro de ella, difuminándose la distinción entre el sí mismo y el personaje (*melding*). Cuando una persona se identifica con el protagonista de un relato temporalmente cesa su conciencia personal como actor social. Ahora bien, la identificación es un proceso de adopción temporal de la identidad del personaje con el que uno se identifica (en cuanto a sus metas y sentimientos). De este modo, puede variar en intensidad a lo largo de la exposición a un contenido de ficción, por lo que constituye un proceso flotante y una sensación que puede percibirse como intermitente, alternándose con estados de distanciamiento (Konijn y Hoorn, 2005). Además, la identificación es susceptible de circular de un personaje a otro a lo largo de la narración.
4. *Atracción personal hacia los personajes*. Se vincula con tres sub-procesos: la valoración positiva de los personajes, la percepción de semejanza con los mismos y el deseo de ser como uno de ellos. La valoración positiva de los personajes consiste en evaluar en qué medida los personajes son apreciados y si resultan atractivos. Además, son mejor evaluados los personajes que son similares al propio individuo. Dicha percepción se verá facilitada si personajes y audiencia comparten características como el sexo, la edad, la clase social, el origen étnico o la proximidad o cercanía cultural. Finalmente, el hecho de desear ser como los personajes constituye otro proceso relacionado con la atracción hacia los personajes. Normalmente se evalúan de forma positiva los personajes atractivos, con prestigio, que llevan una vida gratificante y con éxito. En este caso, la atracción hacia este tipo de personajes no se explicaría por la percepción de semejanza (ya que estos no se pueden considerar similares al sujeto medio), sino porque son admirados y reflejan aquello que se quisiera ser o alcanzar (el éxito económico o en el amor, la vida confortable, etc.).

La identificación es tan solo una de las muchas formas a través de las cuales las audiencias reaccionan hacia los personajes de las narraciones de ficción. Por ello, se diferencia conceptualmente de otros procesos relacionados con el impacto que pueden

provocar los personajes de los contenidos de ficción. Así, identificación e imitación son conceptos diferentes ya que el primero remite a un proceso interno (imaginar ser, imaginar actuar como otro), mientras que la imitación remite a un proceso externo y conductual. También se suele producir una cierta confusión con el concepto de interacción parasocial. La identificación es un proceso de imaginación, en el que se produce una pérdida de autoconciencia, se adopta la perspectiva de un personaje protagonista y se produce un estado de inmersión o absorción en el texto. En cambio, la interacción parasocial alude a un tipo de relación que no requiere entrar en el texto, sino tomar a los personajes como «conocidos» con los que se interactúa, al igual que se hace con las amistades; de hecho, la interacción parasocial remite a una especie de amistad vicaria que facilita la compañía. Además, la base de la identificación es la empatía, mientras que la base de la imitación es el modelado (o el aprendizaje por observación), y la atracción y el apego lo es de la interacción parasocial (Cohen, 2001).

GRÁFICO 1. DIMENSIONES DE LA IDENTIFICACIÓN CON LOS PERSONAJES



La identificación puede comportarse como una variable dependiente (asociada a la experiencia del entretenimiento) y también como una variable independiente (asociada al impacto cognitivo, persuasivo y conductual de las narraciones de ficción). En este contexto, los factores antecedentes de la identificación con los personajes son aquellas variables que predicen una mayor identificación. Por otro lado, la identificación con los personajes se asocia a una serie de consecuencias o efectos por el consumo de narraciones de ficción, y puede jugar un rol fundamental para explicar los procesos de inducción afectiva, disfrute, la adquisición de comportamientos, y la formación o cambio de actitudes y creencias hacia temas cultivados por dichos contenidos de ficción (Basil, 1996; Igartua y Páez, 1997; Slater, 2002; Slater y Rouner, 2002).

Con respecto a la relación entre identificación con los personajes y disfrute, en el estudio desarrollado por de Wied, Zillmann y Ordman (1994) se analizó la relación entre el grado de tristeza empática experimentada durante el visionado de la película *Magnolias de acero* (*Steel Magnolias*) y el grado de disfrute provocado por la misma, evaluado a la finalización de su visionado. Controlando la influencia de la variable sexo, se observó una correlación positiva entre ambas variables ($r_{parcial}$ =.32, p <.001). Por su parte, Igartua y Páez (1997) observaron que el disfrute provocado por el visionado de largometrajes dramáticos sobre la Guerra Civil Española se asociaba a una mayor identificación con los protagonistas[2] (r =.48, p <.001). En un estudio de campo, en donde los participantes fueron entrevistados inmediatamente después de ver diferentes películas en salas de cine comerciales (el drama *Mar adentro*, el thriller *El lobo*, o la comedia *Bridget Jones: sobreviviré*), también se observó una asociación positiva y significativa ($r_{parcial}$ =.51, p <.001) entre la identificación con los protagonistas y el disfrute experimentado, controlando el sexo y la edad de los participantes (Igartua y Muñiz, 2008).

En segundo lugar, la identificación con los personajes puede constituir un factor explicativo del impacto emocional provocado por las narraciones de ficción (Cohen, 2001; Davis, Hull, Young y Warren, 1987; Tannenbaum y Gaer, 1965). Gracias a la identificación se produce una absorción extrema en el relato y se propicia una experiencia emocional intensa. Tannenbaum y Gaer (1965) observaron que el cambio afectivo provocado por el visionado de una secuencia cinematográfica, en la que el protagonista experimentaba malestar o estrés, era mayor entre los participantes que más se habían identificado con el protagonista. Davis et al. (1987) encontraron que cuando a personas con alta capacidad empática se les daban instrucciones para observar objetivamente («trata de observar cuidadosamente la conducta de los personajes») una serie de escenas de películas dramáticas (*Who's Afraid of Virginia Wolf* y *Brian's Song*), se inducían reacciones emocionales positivas y de compasión. En cambio, dar instrucciones para observar empáticamente la narración («trata de visualizar cómo se sienten los personajes, concéntrate en su experiencia, identifícate con los personajes») producía fundamentalmente una reacción emocional negativa. Igartua y Páez (1997) observaron que la identificación con los personajes se asociaba de manera significativa a la inducción de afectividad negativa provocada por el visionado de largometrajes dramáticos (*Ay, Carmela*, r =.60, p <.001; *Las bicicletas son para el verano*, r =.49, p <.005), pero no con la inducción de la afectividad positiva. Por otro lado, en una investigación sobre el impacto afectivo de la película dramática *Poniente*, se observó que el visiona-

[2] La identificación con los personajes fue evaluada usando la escala de Igartua y Páez (1998). En el anexo de este capítulo se presenta información sobre la dimensionalidad y fiabilidad de dicha escala. Este instrumento de medida ha sido utilizado por el autor del presente capítulo en todos los estudios que se mencionan en este apartado.

do del largometraje inducía un estado de ánimo negativo en los participantes y que, además, la inducción de afectividad negativa (resta de la post-test menos la medida pre-test del afecto negativo) se produjo con mayor intensidad en aquellas personas que más se habían identificado con los protagonistas de la película (r =.45, p <.001) (Igartua, 2008).

La evidencia empírica sobre la relación entre identificación con los personajes y persuasión es escasa. Sin embargo, una de las primeras referencias sobre el papel de la identificación con los personajes en la investigación sobre los efectos de las narraciones de ficción, se ha realizado dentro del área de estudio sobre el impacto de la visión de programas violentos en la agresividad en niños. Según la Teoría Socio-Cognitiva de Bandura, a través de la observación de los contenidos violentos presentes en televisión se aprenden nuevos modelos de comportamiento agresivo, considerándose que la identificación con los personajes constituye una variable mediadora relevante para explicar dicho efecto (Huesmann et al., 2003; Turner y Berkowitz, 1972). Los estudios de tipo longitudinal realizados desde esta perspectiva han encontrado que el grado de identificación con los personajes protagonistas de los programas violentos, correlaciona de forma positiva con el grado de agresividad de los niños (Huesmann et al., 2003). Resultados similares a los anteriores se han obtenido al manipular la identificación con los personajes de forma experimental. Turner y Berkowitz (1972) expusieron a estudiantes universitarios a un segmento de siete minutos de una película sobre boxeo (*Champion*), estableciéndose tres condiciones diferentes en función del tipo de instrucciones recibidas por dichos sujetos: a) identificación con el protagonista («imagina que tú eres el protagonista, trata de ponerte en su lugar»); b) observación distanciada («trata de pensar que tú eres un juez o árbitro del combate que observa con atención la conducta del protagonista»); y, c) grupo control, sin instrucciones al respecto. Se comprobó que, tras la visión de la película, los participantes a los que se había dado instrucciones para identificarse con el personaje (violento), en comparación con los sujetos de los otros dos grupos, se comportaron más agresivamente.

En el ámbito de la investigación sobre la eficacia de las intervenciones de educación-entretenimiento mediante formatos narrativos (como series o telenovelas), también la evidencia empírica indica que la identificación con los personajes es una variable relevante para explicar el impacto persuasivo de las mismas (Slater, 2002). Se ha contrastado empíricamente que uno de los factores que incrementaba la eficacia preventiva de una telenovela dirigida a población hispana residente en Estados Unidos, y que entregaba información sobre el cáncer de pecho, era la identificación con los protagonistas de la misma (Wilkin et al., 2007). También se ha planteado que los mensajes persuasivos protagonizados por fuentes atractivas se consideran más persuasivos. En este sentido, Basil (1996) observó de manera empírica que la identificación con el célebre jugador de baloncesto Magic Johnson, cuando comunicó en los medios de comunicación que era portador del VIH, se asociaba a una mayor preocupación por

el Sida y a medidas de cambio o prevención conductual en una muestra de sujetos entrevistados un año después de que dicho jugador realizara su pronunciamiento.

En el campo de la psicología social, Batson, Polycarpou, Harmon-Jones et al. (1997) han señalado que una forma eficaz para mejorar las actitudes hacia un grupo estigmatizado (minorías étnicas, personas con discapacidad, etc.) es fomentando la empatía con respecto a un miembro que forma parte de dicho grupo. En este sentido, ciertas producciones audiovisuales (*The Colour Purple* o *Rain Man*, por ejemplo), que presentan casos particulares de personas que forman parte de grupos estigmatizados, podrían ser utilizadas para mejorar la imagen de dichos grupos, al permitir que las audiencias empaticen con los personajes que las protagonizan y ello conducir a cambios actitudinales. En un estudio experimental en el que participaron 93 estudiantes de la Universidad de Salamanca, se comprobó que la exposición a la película *Un día sin mexicanos* (con un mensaje positivo hacia la inmigración) reforzaba una actitud favorable hacia la inmigración y de las creencias sobre la contribución positiva de la inmigración en la economía de los países de acogida. Además, se analizó la correlación entre la identificación con los protagonistas (evaluada al finalizar la película) y la actitud, creencias y emociones hacia los inmigrantes en los participantes del grupo tratamiento (quienes cumplimentaban el cuestionario con dichas variables dependientes después de ver la película) y grupo control (quienes cumplimentaban el cuestionario con la medición de la actitud, creencias y emociones hacia los inmigrantes antes de ver la película). Analizando los datos del grupo tratamiento, se observó que las personas que más se identificaron con los protagonistas de *Un día sin mexicanos* mostraban, al finalizar la película, una actitud más positiva hacia la inmigración (r =.38, p <.004), un mayor acuerdo con la creencia «la inmigración supone una contribución económica para el país anfitrión» (r =.33, p <.012), sentían más emociones positivas hacia los inmigrantes (r =.29, p <.023) y menos emociones negativas hacia los mismos (r =.26, p <.040). En cambio, entre los participantes del grupo control, la relación entre dichas variables dependientes (evaluadas antes de ver la película) y la identificación con los personajes no fue estadísticamente significativa en ningún caso, lo que permite concluir que la identificación fue un factor causal del impacto persuasivo de la película (Igartua, 2008).

En relación con el papel que juega la identificación con los personajes en la persuasión narrativa se han planteado diversas alternativas, aunque la investigación en este campo es muy incipiente (Cohen, 2001; Igartua, 2007, 2008; Igartua y Páez, 1997; Slater y Rouner, 2002). El Modelo de Probabilidad de Elaboración Extendido ha sido propuesto por Slater y Rouner (2002) para comprender el impacto persuasivo de las narraciones de ficción empleadas en las intervenciones de educación-entretenimiento. Este modelo plantea grandes similitudes con la Teoría del Transporte Narrativo de Green y Brock (2000), con una salvedad: considera que la identificación con los personajes es un factor relevante para comprender los efectos de persuasión incidental. Slater y Rouner (2002) indican que la elaboración cognitiva no juega un lugar desta-

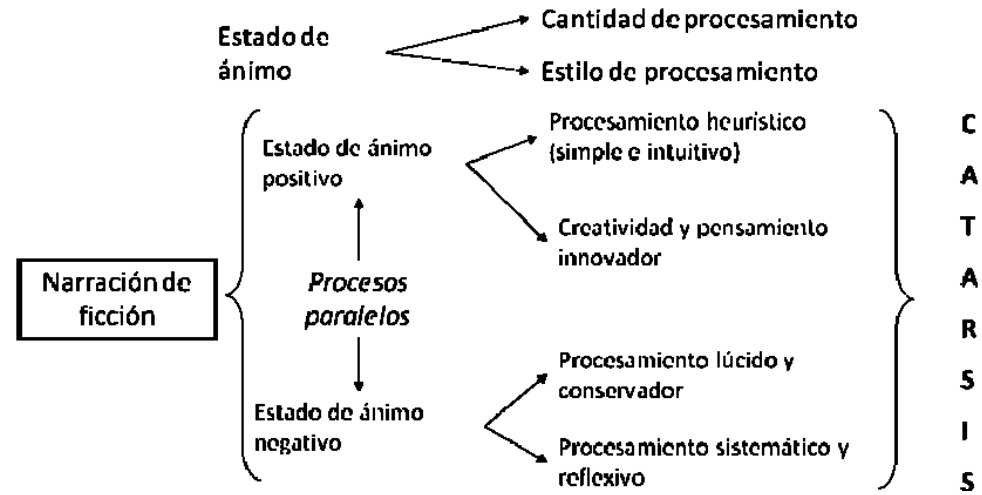
cado en la persuasión narrativa, al asumir que los contenidos narrativos de ficción que provocan implicación tienden a *cortocircuitar* los procesos de reflexión: las personas implicadas durante la ficción, es decir, que se identifican con los personajes y experimentan estados de alto transporte narrativo o absorción, son incapaces de generar críticas y contra-argumentos con respecto al contenido persuasivo del mensaje. Es decir, se plantea que existe una relación negativa entre el grado de inmersión (identificación con los personajes) y la reflexión cognitiva: si las personas enfrentadas a una obra de ficción estuvieran constantemente efectuando críticas hacia el texto implícito o el mensaje cultivado por la misma, sería improbable que se produjera un estado de alta inmersión o absorción. En cambio, una persona que se encuentra totalmente implicada con el desarrollo de la acción de la ficción y sus personajes probablemente evitará reflexionar de manera crítica (y se verá incapacitado para ello, además). Por ello, Slater y Rouner (2002) consideran que la capacidad persuasiva de la ficción se explica fundamentalmente por la potencialidad de esta para *bloquear* los «pensamientos negativos» o críticos con respecto a los argumentos implícitos o cultivados.

Cohen (2001) e Igartua (2007), tomando también como referencia el Modelo de Probabilidad de Elaboración de Petty y Cacioppo (1986), establecen que la identificación con los personajes puede incrementar la *implicación temporal* durante la exposición al mensaje narrativo y, por ello, estimular una mayor elaboración cognitiva. En un estudio sobre el impacto del largometraje dramático *Poniente*, se pidió a los participantes que escribieran los pensamientos, ideas o reflexiones que les había suscitado la película que acaban de ver, es decir, aquellas impresiones que les habían surgido durante la visión de la misma. A partir de esta tarea de listado de pensamientos, aplicada inmediatamente después de ver la película en cuestión, se contabilizaron el número de respuestas cognitivas escritas y el número de palabras que contenía cada respuesta cognitiva; además, se creó un indicador de «complejidad de las respuestas cognitivas» dividiendo el número de palabras escritas por el número total de respuestas cognitivas. Por otro lado, se administró una escala compuesta por cuatro ítems (por ejemplo, «he pretendido sacar conclusiones sobre el tema central de la película», α =.74) para evaluar el grado de elaboración cognitiva desplegada por los participantes durante el visionado de la película (y medido de manera retrospectiva). Los resultados de este estudio mostraron que la identificación con los personajes se asociaba positivamente con la elaboración cognitiva (r = 55, p <.001); también se asociaba a una mayor productividad cognitiva en la tarea del listado de pensamientos (r =.23, p <.051), y a desarrollar respuestas cognitivas de mayor calidad o complejidad (r =.19, p <.090) (Igartua, 2008).

Un problema central con los modelos de Green y Brock (2000) y Slater y Rouner (2002) es que no aluden a un elemento esencial en el impacto de las narraciones de ficción: la inducción afectiva, la evocación de emociones y el impacto en el estado de ánimo. Este hecho constituye un gran problema dado que: a) los estados afectivos juegan un papel esencial en la selección y preferencia de contenidos narrativos de

ficción (Oliver, 2008); y, b) uno de los principales efectos de la ficción es el impacto afectivo, es decir, la capacidad para alterar el estado de ánimo de las personas (Tan, 1996). Existe una abundante investigación sobre la influencia del estado de ánimo (positivo y negativo) en los procesos cognitivos y en la persuasión que no se contempla en los modelos actuales de persuasión narrativa. Sin embargo, la investigación ha contrastado que el estado de ánimo influye en el estilo de procesamiento cognitivo (Páez y Carbonero, 1993). Por otro lado, el Modelo de Probabilidad de Elaboración de Petty y Cacioppo (1986) también plantea que el estado de ánimo influye en el estilo y cantidad de procesamiento cognitivo (Petty, Cacioppo, Sedikides y Strathman, 1988; Petty, Schumann, Richman y Strathman, 1993). Es razonable suponer que vivenciar fases de afectividad negativa y positiva de intensidad media, inducidas por la exposición a narraciones de ficción, puede ejercer efectos significativos, estimulando procesos cognitivos de diversa naturaleza.

GRÁFICO 2. MODELO DE PROCESOS PARALELOS DE PERSUASIÓN INCIDENTAL A TRAVÉS DE NARRACIONES DE FICCIÓN (IGARTUA, 2007)



La investigación en torno a la relación entre inducción afectiva y procesamiento cognitivo o elaboración de las narraciones de ficción es un campo aún poco explorado en el contexto de la persuasión narrativa. Igartua y Páez (1997) contrastaron de manera correlacional que la inducción de la afectividad negativa[3] por el visionado de pelí-

[3] En este y otros estudios similares (Igartua, 2008; Igartua y Páez, 1997), el estado de ánimo de los participantes se ha evaluado mediante la escala PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Schedule* de Watson, Clark y Tellegen, 1988). Dicha escala se cumplimenta en dos momentos: inmediatamente antes de ver la película (pre-test) e inmediatamente después de finalizar el visionado de la misma (post-test). En ambos casos, se evalúa el estado de ánimo fijando como intervalo temporal *en estos*

culas dramáticas en torno a la Guerra Civil Española (en concreto, *Ay, Carmela*) se asociaba a una mayor elaboración cognitiva o reflexión en torno al contenido y argumento de la película (r =.56, p <.001), pero no se asociaba de manera significativa con la inducción de afectividad positiva (r =.23, p =.106). Este resultado ha sido replicado en relación con el impacto de la película *Poniente*: la elaboración cognitiva o reflexión desplegada por los participantes en torno a los temas y argumentos abordados por la película (inmigración) se relacionada en mayor medida con la inducción de la afectividad negativa (r =.45, p <.001) que con la inducción de la afectividad positiva (r =.27, p <.05). También se comprobó que únicamente la inducción de la afectividad negativa se asociaba a desarrollar un discurso más complejo en una tarea de listado de pensamientos, administrada inmediatamente después de ver la película en cuestión (Igartua, 2008). Estos resultados son congruentes con la investigación sobre persuasión retórica y estado de ánimo: el estado de ánimo negativo inducido por el visionado de narraciones de ficción dramáticas, estimula un procesamiento cognitivo sistemático o reflexivo (Páez y Carbonero, 1993). Aunque se basan en datos de naturaleza correlacional, pueden arrojar luz sobre los mecanismos o procesos implicados en la persuasión mediante narraciones de ficción, en donde la inducción afectiva (positiva y negativa) es un efecto buscado tanto por los realizadores de este tipo de producciones como por los públicos consumidores (Tan, 1996).

TABLA 2. COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE INDICADORES DE CAMBIO AFECTIVO POR EL VISIONADO DE PELÍCULAS Y GRADO DE ELABORACIÓN COGNITIVA O REFLEXIÓN

Películas	*Ay, Carmela* (n = 30)		*La vida es bella* (n = 102)		*Poniente* (n = 54)	
Tema	*Guerra Civil Española*		*Holocausto*		*Inmigración*	
Indicadores cambio afectivo	Ind. Afe. Pos.	Ind. Afe. Neg.	Ind. Afe. Pos.	Ind. Afe. Neg.	Ind. Afe. Pos.	Ind. Afe. Neg.
-Elaboración cognitiva	.23	.56 ***	.00	.32 ***	.27 *	.45 ***
-Nº de respuestas cognitivas	-	-	-	-	-.03	-.07
-Nº de palabras escritas	-	-	-	-	-.09	.09
-Complejidad de las respuestas cognitivas	-	-	-	-	-.04	.21 +

momentos (este procedimiento es similar al utilizado por Tannenbaum y Gaer, 1965). De este modo, se obtienen dos indicadores del estado de ánimo tanto en la medida pre-test como en la medida post-test: afectividad positiva y afectividad negativa. A partir de ambos indicadores se crean dos nuevos indicadores de impacto o cambio afectivo provocado por la película. El primero (inducción de afectividad positiva) se forma restando el afecto positivo del post-test menos el afecto positivo del pre-test. El segundo indicador (inducción de afectividad negativa) se forma restando el afecto negativo del post-test menos el afecto negativo del pre-test. De este modo, con ambos indicadores se obtiene información específica sobre el cambio afectivo provocado por el visionado de la película.

Nota. Ind. Afe. Pos. = Inducción de afectividad positiva (resta afecto positivo en el post-test menos afecto positivo en el pre-test). Ind. Afe. Neg. = Inducción de afectividad negativa (resta afecto negativo en el post-test menos afecto negativo en el pre-test). La elaboración cognitiva se evaluó mediante una escala (ejemplo de ítem, «he pretendido sacar conclusiones sobre el tema central de la película», desde 1 *nada* hasta 5 *mucho*). Los indicadores número de respuestas cognitiva, número de palabras escritas y complejidad de las respuestas cognitivas se evaluaron mediante una tarea de listado de pensamientos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A pesar de que existe una larga tradición de estudio sobre los efectos antisociales de la comunicación mediática en aspectos como la legitimación de la violencia o la construcción sesgada de la realidad social en las noticias, los medios de comunicación también se han utilizado como herramientas para fomentar cambios prosociales y promocionar una cultura de paz a través de campañas publicitarias insertas en intervenciones de marketing social y del uso de producciones audiovisuales de educación-entretenimiento (Bratic, 2006a,b). Por tanto, aunque los medios de comunicación han sido en muchas ocasiones parte del problema en el origen y mantenimiento de conflictos sociales y la violencia colectiva, también pueden ser parte de la solución al estimular el cambio de actitudes y creencias colectivas, la reflexión y el modelado de normas sociales innovadoras, en particular, mediante formatos narrativos que fusionan la educación con el entretenimiento. En este contexto, el análisis de los procesos y mecanismos explicativos de la persuasión narrativa es relevante porque permite identificar los factores facilitadores (mediadores o procesuales) del impacto de las narraciones de ficción de educación-entretenimiento de cara a diseñar intervenciones de educación para la paz. Ahora bien, son varios los ejes de análisis que la investigación futura debería afrontar:

1.- *El papel de las actitudes previas en la persuasión narrativa*. Un elemento no abordado aún en la investigación sobre persuasión narrativa es el papel ejercido por las actitudes previas en el proceso de influencia e impacto de las narraciones de ficción. Desde la Teoría del Juicio Social se afirma que toda actitud cumple la función de ser un punto de anclaje cognitivo que influye en la percepción que se realice de cualquier comunicación persuasiva (Sherif y Hovland, 1961; Sherif, Sherif y Nebergall, 1965). Según esta teoría, se postula que la actitud personal actúa como un marco de referencia para el juicio, siendo el concepto de *latitud* central de esta teoría. Se refiere al rango de posiciones actitudinales que una persona está dispuesta a aceptar o a rechazar en relación a un tema en particular. En la latitud de aceptación tendrían cabida todas aquellas posiciones hacia un tema u objeto social que un individuo juzga como aceptables, incluida aquella posición que el sujeto considera como la más aceptable (con

la que estará más de acuerdo). En la latitud de rechazo se incluirían todas las posiciones que el sujeto evalúa como no aceptables (con las que nunca estará de acuerdo). Entre estas dos regiones, se hallaría la latitud de no compromiso, en donde se incluirían todas aquellas posiciones respecto a las cuales el individuo no mantiene un punto de vista muy definido (con las que no está de acuerdo ni en desacuerdo).

La dimensión o tamaño de las latitudes de aceptación y de rechazo determinará el tipo y la cantidad de cambio de actitud que se produce como resultado de la exposición ante un mensaje persuasivo (Oskamp, 1991). El grado de distancia percibida entre la posición previa del sujeto y la posición mantenida en el mensaje determinará la cantidad de cambio de actitud. Específicamente, se plantea que existe una relación curvilínea (en forma de «U» invertida) entre el grado de discrepancia con el mensaje y la cantidad de cambio de actitud inducida. El mayor impacto persuasivo se logrará con mensajes juzgados como moderadamente discrepantes. Cuando no existe discrepancia entre la posición del mensaje y la del sujeto, no se producirá ningún cambio de actitud. Sin embargo, a medida que se incrementa la discrepancia entre la posición del mensaje y la del individuo, la probabilidad de que se produzca un cambio de actitud será mayor, pero siempre y cuando dicha comunicación defienda una posición que se incluya en la latitud de aceptación (o de no compromiso) de esta persona. Si esa discrepancia sobrepasa un punto crítico, de tal modo que la posición del mensaje cae en la latitud de rechazo del sujeto, disminuirá la probabilidad de que se produzca un cambio de actitud (Perloff, 1993).

Tomando como referencia la Teoría del Juicio Social se puede hipotetizar que para que se produzca un impacto en las actitudes, el mensaje cultivado por la narración de ficción deberá situarse en la latitud de no compromiso o de aceptación de las personas; es decir, el mensaje implícito en el mismo deberá percibirse como moderadamente discrepante (Igartua, 2007). Mensajes altamente discrepantes o, por contra, muy similares a la propia posición del sujeto, bien serán rechazados por este (no exponiéndose a los mismos) o no provocarán cambio alguno de actitud. En este sentido, en un estudio experimental sobre el impacto persuasivo de largometrajes de ficción sobre la guerra civil española, se encontró que personas con una actitud negativa hacia dicha guerra y una actitud favorable hacia el bando republicano, se veían más persuadidas por la exposición a un largometraje congruente con dicha actitud (*Ay, Carmela*), observándose un menor impacto persuasivo por el visionado de una película que vehiculaba una actitud más ambigua hacia dicho evento histórico (*La vaquilla*) (Igartua y Páez, 1997). Estos resultados son coherentes con la idea de que las narraciones de ficción que promueven un impacto persuasivo incidental deben percibirse como moderadamente discrepantes para que se produzca un impacto en las actitudes y creencias por la exposición a los mismos.

Tomando como referente lo postulado por la Teoría del Juicio Social, puede observarse que cualquier intervención mediante narraciones de ficción para hacer frente a conflictos colectivos y promover cambios prosociales, puede tener un impacto limitado en públicos diana con una posición previa muy polarizada, ya que las actitudes previas condicionarán el impacto persuasivo de un relato o narración. Para que un mensaje narrativo resulte eficaz desde un punto de vista persuasivo, las personas que formen parte de la intervención tienen que percibir como moderadamente discrepante el contenido y el mensaje implícito o latente de dichas narraciones.

2.- *El análisis de los efectos a largo plazo de la persuasión narrativa*. La evidencia empírica muestra que se pueden provocar procesos de persuasión incidental mediante la utilización de narraciones de ficción como series de televisión, seriales radiofónicos, telenovelas o largometrajes. Se han examinado especialmente los efectos a corto plazo, no habiéndose examinado los efectos a largo plazo. Por ello, otro de los aspectos a que deberá hacer frente la investigación futura sobre persuasión narrativa está relacionado con la delimitación de los efectos a largo plazo. Según la *drench hypothesis* (efecto de *drenaje*) no todas las exposiciones a los contenidos narrativos de ficción son igualmente poderosas para ejercer efectos en las audiencias, de modo que algunas narraciones (y sus personajes) tienen un mayor potencial para provocar efectos sustanciales al ser suficientemente impactantes o memorables (Greenberg y Brand, 1996). Quizá la clave de dicho impacto, que podría perdurar en el tiempo, esté relacionada con la identificación con los personajes; de modo que la exposición a narraciones de ficción que involucran e implican con gran intensidad a las audiencias podría ejercer un efecto persuasivo de carácter incidental que se mantenga a largo plazo.

Appel y Richter (2007) han descubierto que los efectos persuasivos de las narraciones de ficción se incrementan con el paso del tiempo, fenómeno que han denominado *absolute sleeper effect*. En su estudio se observó que el efecto persuasivo provocado por la lectura de una narración escrita era mayor dos semanas después de la exposición a dicho relato, en comparación con el efecto evaluado inmediatamente después de leer el texto. Según las teorías del procesamiento dual únicamente cabe esperar efectos persuasivos a largo plazo cuando el mensaje se ha procesado de manera sistemática o vía ruta central (Prentice y Gerrig, 1999). Además, los contenidos de tipo dramático suelen conducir a una intensificación del estado de ánimo negativo, lo que puede provocar a su vez un procesamiento sistemático o reflexión sobre los contenidos abordados por la narración y sobre los personajes. Sin embargo, Green y Brock (2000) asumen que la influencia persuasiva de la narración de ficción no implica elaboración cognitiva, llegándose a considerar que el efecto persuasivo de la ficción es de tipo periférico. Cabe preguntarse cómo es posible que un efecto persuasivo *periférico* se mantenga a largo plazo si, como indican Green y Brock (2000), la implicación con la narración o *transporte* conduce a la persuasión porque esta cortocircuita los procesos de reflexión. Los resultados de Appel y Richter (2007) cuestionan el planteamiento de Green y Brock (2000), aunque son necesarios nuevos estudios que confirmen o refuten lo observado en su estudio.

ANEXO: ESCALA DE IDENTIFICACIÓN CON LOS PERSONAJES

A pesar de constituir un concepto central en la investigación sobre persuasión narrativa, todavía existe poca articulación teórica sobre la identificación con los personajes, son escasas las investigaciones sobre este tema y, quizá por ello, existen pocos instrumentos de medida para evaluar la identificación con los personajes (Cohen, 2006). En primer lugar, hay que destacar que constituye un proceso difícil de medir dado que se produce *durante* la recepción de un contenido de ficción y, además, se define como un estado alterado de conciencia. Sin embargo, Cohen (2001) ha señalado que aunque no exista conciencia de que se está produciendo la identificación con los personajes durante el proceso mismo de consumo de un contenido de ficción, sí es posible que el espectador recuerde con qué intensidad se ha manifestado este proceso. Además, es muy probable que las personas tengan conciencia del grado de absorción en el texto y del grado de empatía con los personajes. Por ello, para evaluar este constructo se han utilizado sobre todo escalas compuestas por varios ítems (con el fin de obtener información sobre las distintas dimensiones que comprende el concepto de identificación), cuya aplicación se realiza de manera retrospectiva, al finalizar la exposición o consumo de una narración de ficción (véase, por ejemplo, Cohen, 2001, quien presenta una escala compuesta por 10 ítems; y también Igartua y Páez, 1998).

Se presenta una escala de identificación con los personajes que ha sido utilizada en diferentes estudios para evaluar la identificación con los protagonistas de largometrajes de ficción. En su versión original cuenta con 17 ítems, cada uno de los cuales adopta un formato de respuesta de cinco puntos (desde 1 *nada* hasta 5 *mucho*) (Igartua y Páez, 1998). La versión que aquí se presenta está compuesta por 15 ítems, ya que dos de los ítems que inicialmente conformaban la escala se han desechado porque con su inclusión se reducía la consistencia interna de la escala. Hasta la fecha no se ha analizado su validez estructural mediante análisis factorial confirmatorio, dado que la teorización e investigación empírica en este campo es muy escasa. Sin embargo, sí se han realizado varios estudios en los que se ha podido analizar su estructura dimensional mediante análisis factorial exploratorio. En un estudio de campo, realizado a la salida de salas de cine comerciales, fueron entrevistadas 300 personas tras visionar las películas *Mar adentro*, *Bridget Jones: sobreviviré* o *El lobo*. El análisis factorial (con el método de máxima verosimilitud y rotación ortogonal) extrajo dos factores que explicaban el 52.92% de la varianza. El primer factor (28.31% de la varianza) aludía a la dimensión «volverse el personaje (*melding*)» y estaba compuesto por siete ítems; el segundo factor (24.51%) estaba formado por ocho ítems y se refería a la empatía emocional y cognitiva experimentada durante el visionado del largometraje. Ambos factores estaban fuertemente correlacionados (r =.68, p <.001), por lo que en los estudios en los que se ha aplicado esta escala se ha utilizado la puntuación total.

Versión A (identificación con los protagonistas en general)

En relación con la película que acaba de ver, en qué medida ha experimentado lo siguiente. Responda rodeando con un círculo el número que mejor refleje su respuesta.

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Me ha gustado la forma de ser o de actuar de los protagonistas.	1	2	3	4	5
2. Me he sentido implicado afectivamente con los sentimientos de los protagonistas.	1	2	3	4	5
3. Me he sentido como «si yo fuera uno de los protagonistas».	1	2	3	4	5
4. He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de los protagonistas.	1	2	3	4	5
5. Pensaba que yo me parecía o era muy similar a los protagonistas.	1	2	3	4	5
6. Me he sentido preocupado por lo que les sucedía a los protagonistas.	1	2	3	4	5
7. He comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de los protagonistas.	1	2	3	4	5
8. Yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de los protagonistas.	1	2	3	4	5
9. Pensaba que me gustaría parecerme o actuar como los protagonistas.	1	2	3	4	5
10. He intentando imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de los protagonistas.	1	2	3	4	5
11. He tenido la impresión de vivir realmente yo mismo la historia de los protagonistas.	1	2	3	4	5
12. He entendido los sentimientos o emociones de los protagonistas.	1	2	3	4	5
13. Me he sentido como «formando parte» de la historia.	1	2	3	4	5
14. He intentado ver las cosas desde el	1	2	3	4	5

punto de vista de los protagonistas.					
15. Me he identificado con los protagonistas.	1	2	3	4	5

Versión B (identificación con un personaje específico)

En la película que acaba de ver intervienen diferentes personajes. En esta ocasión nos gustaría que contestara a las siguientes preguntas en relación con su protagonista, XXX, indicando en qué medida ha experimentado lo siguiente. Responda rodeando con un círculo el número que mejor refleje su respuesta.

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Me ha gustado la forma de ser o de actuar de XXX	1	2	3	4	5
2. Me he sentido implicado/a afectivamente con los sentimientos de XXX	1	2	3	4	5
3. Me he sentido como «si yo fuera XXX»	1	2	3	4	5
4. He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de XXX	1	2	3	4	5
5. Pensaba que yo me parecía o era muy similar a XXX	1	2	3	4	5
6. Me he sentido preocupado/a por lo que le sucedía a XXX	1	2	3	4	5
7. He comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de XXX	1	2	3	4	5
8. Yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de XXX	1	2	3	4	5
9. Pensaba que me gustaría parecerme o actuar como XXX	1	2	3	4	5
10. He intentando imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de XXX	1	2	3	4	5
11. He tenido la impresión de vivir realmente yo mismo la historia de XXX	1	2	3	4	5
12. He entendido los sentimientos o emociones de XXX	1	2	3	4	5
13. Me he sentido como «formando parte» de la historia	1	2	3	4	5
14. He intentado ver las cosas desde el punto de vista de XXX	1	2	3	4	5

15. Me he identificado con XXX	1	2	3	4	5

Análisis factorial de máxima verosimilitud (rotación varimax) de las escala de identificación con los personajes

	Factores	
Ítems	Melding	Empatía
1. Pensaba que yo me parecía o era muy similar a los protagonistas	.84	
2. Me he sentido como «si yo fuera uno de los protagonistas»	.77	
3. Me he identificado con los protagonistas	.76	.34
4. Pensaba que me gustaría parecerme o actuar como los protagonistas	.70	
5. He tenido la impresión de vivir realmente yo mismo la historia de los protagonistas	.63	.36
6. Me he sentido como «formando parte» de la historia	.59	.38
7. Yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de los protagonistas	.57	.37
8. He intentado ver las cosas desde el punto de vista de los protagonistas		.72
9. He intentando imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de los protagonistas		.67
10. He comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de los protagonistas		.66
11. He entendido los sentimientos o emociones de los protagonistas		.65
12. Me he sentido preocupado por lo que les sucedía a los protagonistas	.32	.56
13. Me he sentido implicado afectivamente con los sentimientos de los protagonistas	.44	.55
14. Me ha gustado la forma de ser o de actuar de los protagonistas		.51
15. He imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de los protagonistas		.45
Eigenvalue	6.84	1.07
% varianza explicada	28.30	24.51
Consistencia interna (α de Cronbach)	.90	.86
Media (rango: 1-5)	2.68	3.61
Desviación típica	1.05	0.84

Nota. Solo se incluyen las cargas factoriales iguales o superiores a.30. Existía una correlación positiva y fuerte (r =.68, p <.001) entre los dos factores extraídos, lo que sugiere que ambas dimensiones remiten a un factor general (de segundo orden) de identificación con los personajes. La consistencia interna de la escala en su conjunto fue de.92. La prueba Z de Kolmogorov-Smirnov se aplicó para contrastar si las puntuaciones en el conjunto de la escala se distribuían según la curva normal. El resultado obtenido (z = 1.01, p =.255) indica que efectivamente los datos en dicha variable se distribuyen según

la curva normal.

DATOS DESCRIPTIVOS Y DE FIABILIDAD DE LA ESCALA DE IDENTIFICACIÓN CON LOS PERSONAJES

Película	Género	Tamaño muestra	Tipo muestra	α_{escala}	Min.	Max.	M	DT
v) Mar adentro	Drama	100	E. S. C.	.89	31	75	54.24	11.26
w) La vida es bella	Drama	102	E. U.	.91	26	72	52.76	11.28
x) Ay, Carmela	Drama	30	E. U.	.92	30	72	52.23	11.86
y) Poniente	Drama	54	E. U.	.89	28	67	48.16	9.43
z) Bridget Jones: sobreviviré	Comedia	100	E. S. C.	.94	15	74	46.31	13.61
aa) Un día sin mexicanos (España)	Comedia	93	E. U.	.91	20	69	42.64	10.90
bb) El lobo	Thriller	100	E. S. C.	.89	20	65	42.59	11.12
cc) Las bicicletas son para el verano	Drama	26	E. U.	.93	26	67	40.19	11.67
dd) Un día sin mexicanos (México)	Comedia	68	E. U.	.89	20	67	39.26	11.65
ee) La estanquera de Vallecas	Comedia	128	E. U.	.93	15	66	38.75	11.76
ff) La vaquilla	Comedia	30	E. U.	.89	21	67	36.55	9.92

Nota. El rango teórico de los valores de la escala en su conjunto es 15-75. E. S. C. = espectadores a la salida de una sala de cine comercial. E. U. = estudiantes de universidad. Min. = puntuación mínima en la muestra. Max. = puntuación máxima en la muestra. M = media. DT = desviación típica. Las películas se han ordenado según el grado de identificación con los personajes, de modo que altas puntuaciones reflejan mayor identificación.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, C. A. (2004): «An update on the effects of playing violent vídeo games.» *Journal of Adolescence*, *27*, 113-122.

ANDERSON, C. A., SAKAMOTO, A., GENTILE, D. A., IHORI, N., SHIBUYA, A., YUKAWA, S., NAITO y M., KOBAYASHI, K. (2008): «Longitudinal effects of violent vídeo games on aggression in Japan and the United States.» *Pediatrics*, *122*(5), 1067-1072.

APPEL, M. y RICHTER, T. (2007): «Persuasive effects of fictional narratives increase over time.» *Media Psychology*, *10*(1), 113-134.

BANDURA, A. (2004): «Social cognitive theory for personal and social change by enabling media.» En A. SINGHAL, M. J. CODY, E. M. ROGERS y M. SABIDO (eds.): *Entertainment-education and social change. History, research and practice* (pp. 75-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BASIL, M. D. (1996): «Identification as a mediator of celebrity effects.» *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, *40*(4), 478-495.

BATSON, C. D., POLYCARPOU, M. P., HARMON-JONES, E., IMHOFF, H. J., MITCHENER, E. C., BEDNAR, L. L., KLEIN, T. R. y HIGHBERGER, L. (1997): «Empathy and attitudes: can feelings for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?» *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 105-118.

BRATIC, V. (2006a): «Media effects during violent conflict: evaluating media contribution to peace building.» *Conflict and Communication Online*, *5*(1), 1-11.

BRATIC, V. (2006b): «Communication for peace development: a new perspective.» *The Journal of Development Communication*, *17*(1), 28-37.

BROCK, T. C., GREEN, M. C. y STRANGE, J. J. (2002): «Insights and research implications. Epilogue to narrative persuasion.» En M. C. GREEN, J. J. STRANGE y T. C. BROCK (eds.): *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 343-354). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BRYANT, J. y THOMPSON, S. (2002): *Fundamentals of media effects*. Nueva York: McGraw-Hill.

BUTLER, L. D., KOOPMAN, C. y ZIMBARDO, P. (1995): «The psychological impact of viewing the film *JFK*: emotions, beliefs and political behavioral intentions.» *Political Psychology*, *16*(2), 237-257.

COHEN, J. (2001): «Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters.» *Mass Communication and Society*, *4*(3), 245-264.

COHEN, J. (2006): «Audience identification with media characters.» En J. BRYANT y P. VORDERER (eds.): *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

COLE, C. F., ARAFAT, C., TIDHAR, C., ZIDAN TAFESH, Z., FOX, N. A., KILLEN, M., ARDILA-REY, A., LEAVITT, L. A., LESSER, G., RICHMAN, B. A. y YUNG, F. (2003): «The educational impact of Rechov Sumsum/Shara'a Simsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank and Gaza.» *International Journal of Behavioral Development*, *27*, 409-422.

DAL CIN, S., ZANNA, M. P. y FONG, G. T. (2002): «Narrative persuasion and overcoming resistance.» En E. S. KNOWLES y J. A. LINN (eds.): *Resistance and persuasion* (pp. 175-191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DANESH, H. B. (2006): Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, *3*(1), 55-78.

DAVIS, M. H., HULL, J. G., YOUNG, R. D. y WARREN, G. G. (1987): «Emotional reactions to dramatic film stimuli: the influence of cognitive and emotional empathy.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(1), 126-133.

DEARING, J. W. y ROGERS, E. M. (1996): *Agenda setting*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DE WIED, M., ZILLMANN, D. y ORDMAN, V. (1994): «The role of empathic distress in the

enjoyment of cinematic tragedy.» *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, Media and the Arts*, *23*, 91-1006.

DIETZ, T. L. (1998): «An examination of violence and gender role portrayals in vídeo games: implications for gender socialization and aggressive behavior.» *Sex Roles*, *38*(5-6), 425-442.

DOMKE, D., MCCOY, K. y TORRES, M. (1999): «News media, racial perceptions and political cognition.» *Communication Research*, *26*(5), 570-607.

ENTMAN, R. (1993): «Framing: toward a clarification of a fractured paradigm.» *Journal of Communication*, *43*, 51-58.

GERBNER, G. y GROSS, L. (1976): «Living with television: the violence profile.» *Journal of Communication*, *26*, 173-199.

GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M., SIGNORIELLI, N. y SHANAHAN, J. (2002). «Growing up with television: cultivation processess.» En J. BRYANT y D. ZILLMANN (eds.): *Media effects. Advances in theory and research* (pp. 43-68) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GINOT, H. (1972): *Teacher and child*. Nueva York: MacMillan. Poema disponible en: http://www.bnaibrith.ca/league/hh-teachers/guide02.html, consultado el 27 de marzo de 2009.

GOLAN, G. L. (2008): «Where in the world is Africa? Predicting coverage of Africa by US television networks.» *International Communication Gazette*, *78*(1), 41-57.

GREEN, M. C. y BROCK, T. C. (2000): «The role of transportation in the persuasiveness of public narratives.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(5), 701-721.

GREEN, M. C. y BROCK, T. C. (2002): «In the mind's eye. Transportation-imagery model of narrative persuasion.» En M. C. GREEN, J. J. STRANGE y T. C. BROCK (eds.): *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 315-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GREENBERG, B. S. y BRAND, J. E. (1996): «Minorías y mass-media: de los 70 a los 90.» En J. BRYANT y D. ZILLMANN (comps.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 365-421). Barcelona: Paidós.

GREENBERG, B. S., SALMON, C. T., PATEL, D., BECK, V. y COLE, G. (2004): «Evolution of an E-E research agenda.» En A. SINGHAL, J. M. CODY, E. M. ROGERS y M. SABIDO (eds.), *Entertainment-education and social change. History, research and practice* (pp. 191-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HARRIS, I. (2002): «Conceptual underpinnings of peace education.» En G. SALOMON y B. NEVO (eds.): *Peace education: the concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-26). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

HUESMANN, L. R., MOISE-TITUS, J., PODOLSKI, C. L. y ERON, L. D. (2003): «Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992.» *Developmental Psychology*, 39, 201-221.

IGARTUA, J. J. (2007). *Persuasión narrativa*. Alicante: Editorial Club Universitario.

IGARTUA, J. J. (2008). «Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica.» *Escritos de psicología 2*(1), 42.53.

IGARTUA, J. J., CHENG, L. y LOPES, O. (2003): «To think or not to think: two pathways towards persuasion by short films on Aids prevention.» *Journal of Health Communication*, *8*(6), 513-528.

IGARTUA, J. J., CHENG, L. y MUÑIZ, C. (2005): «Framing Latin America in the Spanish press. A cooled down friendship between two fraternal lands.» *Communications: The European Journal of Communication Research, 30*(3), 359-372.

IGARTUA, J. J. y MUÑIZ, C. (2008): «Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica.» *Comunicación y sociedad, 21*(1), 25-52.

IGARTUA, J. J., MUÑIZ, C. y CHENG, L. (2005): «La inmigración en la prensa española. Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso.» *Migraciones, 17*, 143-181.

IGARTUA, J. J., MUÑIZ, C., OTERO, J. A., CHENG, L. y GÓMEZ-ISLA, J. (2008): «Recepción e impacto socio-cognitivo de las noticias sobre inmigración.» *Revista de Psicología Social*, *23*(1), 3-16

IGARTUA, J. J., MUÑIZ, C., OTERO, J. A. y DE LA FUENTE, M. (2007): «El tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación españoles. Un análisis de contenido desde la Teoría del Framing.» *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *13*, 91-110.

IGARTUA, J. J. y PÁEZ, D. (1997): «El cine sobre la Guerra Civil Española: una investigación sobre su impacto en actitudes y creencias.» *Boletín de Psicología, 57*, 7-39.

IGARTUA, J. J. y PÁEZ, D. (1998): «Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes.» *Psicothema, 10*(2), 423-436.

IYENGAR, S. y SIMON, A. (1993): «News coverage of the Gulf Crisis and public opinion. A study of agenda-setting, priming and framing.» *Communication Research*, *20*(3), 365-383.

KEUM, H., HILLBACK, E. D., ROJAS, H., GIL DE ZUNIGA, H., SHAH, D. V. y MCLEOD, D. M. (2005): «Personifying the radical. How news framing polarizes security concerns and tolerance judgments.» *Human Communication Research*, *31*(3), 337-364.

KONIJN, E. A. y HOORN, J. F. (2005): «Some like it bad: testing a model for perceiving and experiencing fictional characters.» *Media Psychology*, *7*, 104-144.

LÓPEZ, W. y SABUCEDO, J. M. (2007): «Culture of peace and mass media. *European Psychologist*», *12*(2), 147-155.

LOWERY, S. A. y DE FLEUR, M. L. (1995): *Milestones in mass communication research. Media effects*. Nueva York: Longman (3ª edición).

MCLEOD, D. M. y DETENBER, B. H. (1999): «Framing effects of television news coverage of social protest.» *Journal of Communication*, *49*(3), 3-23.

MOYER-GUSÉ, E. (2008): «Toward a theory of entertainment persuasion: explaining the persuasive effects of entertainment-education messages.» *Communication Theory*, *18*(3), 407-425.

NATIONAL TELEVISION VIOLENCE STUDY (1998): *National Television Violence Study. Volume 3*. Thousand Oaks, CA: Sage.

OLIVER, M. B. (2008): «Tender affective states as predictors of entertainment preferences.» *Journal of Communication*, *58*(1), 40-61.

OSKAMP, S. (1991): *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

PÁEZ, D. y CARBONERO, A. J. (1993): «Afectividad, cognición y conducta social.» *Psicothema*, *5*(1), 133-150.

PAIK, H. y COMSTOCK, G. (1994): «The effects of television violence in antisocial behaviour.» *Communication Research*, *21*, 516-546.

PERLOFF, R. M. (1993): *The dynamics of persuasion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PERRY, D. K. (1985): «The mass media and inference about other nations.» *Communication Research*, *12*, 595-614.

PETTY, R. E. y CACIOPPO, J. T. (1986): *Communication and persuasion. Central and peripherical routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag.

PETTY, R. E., CACIOPPO, J. T., SEDIKIDES, C. y STRATHMAN, A. J. (1988): «Affect and persuasion. A contemporary perspective.» *American Behavioral Scientist*, *31*(3), 355-371.

PETTY, R. E., SCHUMANN, D. W., RICHMAN, S. A. y STRATHMAN, A. J. (1993): «Positive mood and persuasion: different roles for affect under high- and low-elaboration conditions.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(5), 5-20.

POINDEXTER, D. A. (2004): «A history of Entertainment-Education, 1958-2000.» En A. SINGHAL, J. M. CODY, E. M. ROGERS y M. SABIDO (eds.): *Entertainment-education and social change. History, research and practice* (pp. 21-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PREISS, R. W., GAYLE, B. M., BURRELL, N., ALLEN, M. y BRYANT, J. (2007): *Mass media effects research. Advances through meta-analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PRENTICE, D. A. y GERRIG, R. J. (1999): «Exploring the boundary between fiction and reality.» En S. CHAIKEN y Y. TROPE (eds.): *Dual-process theories in social psychology* (pp. 529-546). Nueva York: The Guilford Press.

ROMER, D., JAMIESON, K. H. y DE COTEAU, N. J. (1998): «The treatment of persons of color in local television news. Ethnic blame discourse or realistic group conflict?» *Communication Research*, *25*(3), 286-305.

SCHOFIELD, J. W. y PAVELCHAK, M. A. (1989): «Fallout from 'The Day After': the impact of a TV film on attitudes related to nuclear war.» *Journal of Applied Social Psychology*, *19*(5), 433-448.

SCHNEIDER, E. F., LANG, A., SHIN, M. y BRADLERY, S. D. (2004): «Death with story. How story impacts emotional, motivational and physiological responses to first-person shooter vídeo games.» *Human Communication Research*, *30*(3), 361-375.

SHANAHAN, J. y MORGAN, M. (1999): *Television and its viewers. Cultivation theory and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

SHERIF, M. y HOVLAND, C. I. (1961): *Social judgment. Assimilation and contrast effects in communications and attitude change*. New Haven, CT: Yale University Press.

SHERIF, C. W., SHERIF, M. y NEBERGALL, R. E. (1965): *Attitude and attitude Change. The social judgment-involvement approach*. Philadelphia: W. B. Saunders.

SHERRY, J. L. (2001): «The effects of violent vídeo games on aggression: a meta-analysis.» *Human Communication Research*, *27*(3), 409-431.

SIMON, A. F. (1997): «Television news and international earthquake relief.» *Journal of Communication*, *47*(3), 82-93.

SINGHAL, A., CODY, M. J., ROGERS, E. M. y SABIDO, M. (2004): *Entertainment-education and social change. History, research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SINGHAL, A. y ROGERS, E. M. (1999): *Entertainment-education. A communication strategy for social change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SINGHAL, A. y ROGERS, E. M. (2002): «A theoretical agenda for entertainment-education.» *Communication Theory*, *12*(2), 117-135.

SLATER, M. D. (2002): «Entertainment education and the persuasive impact of narratives.» En M. C. GREEN, J. J. STRANGE y T. C. BROCK (eds.): *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 157-181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SLATER, M. D. y ROUNER, D. (2002): «Entertainment-education and elaboration likelihood: understanding the processing of narrative persuasion.» *Communication Theory*, *12*(2), 173-191.

SLATER, M. D., ROUNER, D. y LONG, M. (2006): «Television dramas and support for controversial public policies: effects and mechanisms.» *Journal of Communication*, *56*, 235-252.

SOOD, S., MENARD, T. y WITTE, K. (2004): «The theory behind Entertainment-Education.» En A. SINGHAL, J. M. CODY, E. M. ROGERS y M. SABIDO (eds.): *Entertainment-education and social change. History, research and practice* (pp. 117-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TAN, E. S. (1996): *Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TANNENBAUM, P. H. y GAER, E. P. (1965): «Mood change as a function of stress of protagonist and degree of identification in a film-viewing situation.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*(4), 612-616.

TURNER, C. W. y BERKOWITZ, L. (1972): «Identification with aggressor (cover role taking) and reactions to film violence.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *21*(2), 256-264.

UNESCO (1998): *Transdisciplinary project. Towards a culture of peace*. Disponible en: http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/infoe.html, consultado el 13 de marzo de 2009.

USDIN, S., SINGHAL, A., SHONGWE, T., GOLDSTEIN, S. y SHABALALA, A. (2004): «No short

cuts in Entertainment-Education: designing Soul City step-by-step.» En A. SINGHAL, J. M. CODY, E. M. ROGERS y M. SABIDO (eds.): *Entertainment-education and social change. History, research and practice* (pp. 153-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VAN DIJK, T. A. (1996): «Power and the news media.» En D. L. PALETZ (ed.): *Political communication in action. States, institutions, movements, audiences* (pp. 9-36). Cresskill, NJ: Hampton Press.

WANTA, W. y GHANEM, S. (2007): «Effects of agenda setting.» En R. W. PREISS, B. M. GAYLE, N. BURRELL, M. ALLEN y J. BRYANT (eds.): *Mass media effects research. Advances through meta-analysis* (pp. 37-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WATSON, D., CLARK, L. A. y TELLEGEN, A. (1988): «Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scale.» *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070.

WILKIN, H. A., VALENTE, T. W., MURPHY, S., CODY, M. J., HUANG, G. y BECK, V. (2007): «Does entertainment-education work with Latinos in the United States? Identification and effects of a telenovela breast cancer storyline.» *Journal of Health Communication*, *12*, 455-469.

LISTA DE COAUTORES Y COLABORADORES DE *SUPERANDO LA VIOLENCIA COLECTIVA Y CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE PAZ*

ECOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES, FRANCE

Dr Etienne Mullet
E-mail: etienne.mullet@wanadoo.fr.
Site Internet: http://tinyurl.com/y8aed3f/
Contacto postal: E Mullet, Quefes 17bis, F-31830 Plaisance, France

Grupo de Acción Comunitaria

Dr Pau Pérez
Psiquiatra. Hospital Universitario La Paz (Madrid) y Grupo de Acción Comunitaria (GAC).
E-mail: pauperez@arrakis.es
Site Internet: http://www.psicosocial.net y http://www.pauperez.cat

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Dr. Gonzalo Romero
Departamento de Didáctica, Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Alcalá, España
E-mail: gonzalo.romero@uah.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Dr Amalio Blanco, Catedrático de Psicología Social
E-mail: amalio.blanco@uam.es

Dra. Amparo Caballero, Profesora de Psicología Social
E-mail: amparo.caballero@uam.es

Dra. Pilar Carrera Profesora de Psicología Social
E-mail: pilar.carrera@uam.es
Internet Site: http://www.scientia-affectus.es/

Dr Darío Díaz Profesor de Psicología Social
E-mail: dario.diaz@uam.es
Contacto postal: Open University of Madrid (UDIMA). Código postal 28400 Collado-Villalba, Madrid, España.

Dra. Dolores Muñoz Profesora de Psicología Social
E-mail: lola.munnoz@uam.es
Internet Site: http://www.scientia-affectus.es/

Dr Luis Oceja Profesor de Psicología Social
E-mail: luis.oceja@uam.es

Contacto postal para todos: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. 28049 Madrid.

UNIVERSIDAD DE BARI, ITALIA

Serena Bosco, Licenciada Universidad de Bari y Doctoranda UPV
E-mail: serenabosco@gmail.com

Dra. Anna Gasparre, Investigadora
E-mail: a.gasparre@psico.uniba.it

Contacto postal: University of Bari, Department of Psychology, Piazza Umberto I, n. 1 – Palazzo Ateneo, 70121, Bari, Italia

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Dra. Elena Zubieta
Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora CONICET.
E-mail: ezubieta@psi.uba.ar
Site Internet: http://www.psi.uba.ar
Contacto postal: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Avda. Independencia 3065 (cp:C1255AAM) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

UNIVERSIDAD DE BURGOS

Dr Jose Luis González Profesor de Psicología Social
E-mail: jlgoca@ubu.es

Dra. S Ubillos Profesora de Psicología Social
E-mail: subillos@ubu.es

Contacto Postal: Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. Área de Psicología Social. C/Villadiego, s/n. 09001 Burgos. España

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE, CHILE

Dr Jaime Barrientos Profesor Asociado, Escuela de Psicología
E-mail: jbarrien@ucn.cl

Dr José Manuel Cárdenas, Profesor Asociado, Escuela de Psicología
E-mail: jocarde@ucn.cl

Contacto Postal: Facultad de Humanidades, Avenida Angamos 0610, Universidad Católica del Norte, Antofagasta Chile

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE

Dra. Marian Bilbao Profesora de la Escuela de Psicología, PUCV.
E-mail: bilbao.angeles@gmail.com
maria.bilbao@ucv.cl
Contacto postal: Avda. El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE, SANTIAGO

Enrique Chia
E-mail: enrique.chia@gmail.com
echia@uc.cl

UNIVERSIDAD DE CLARK, EEUU

Dr. Joseph de Rivera,
Profesor; Director of Peace Studies Program Department of Psychology y Presidente de la Society for the Study of Peace, Conflict, and Violence: 48 Peace Psychology Division de la American Psychological Association
Email: jderivera@clarku.edu
Site Internet Joseph de Rivera:
http://www.clarku.edu/academiccatalog/facultybio.cfm?id=399#ixzz0zEP34WBw
Site Internet División de Psicología de la Paz American Psychological Association
http:// www.webster.edu/peacepsychology/
Contacto postal: Department of Psychology Clark University Worcester, MA 01610-1477

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Dr. Carmelo Vázquez, Catedrático de Psicopatología, Facultad de Psicología
E-mail: cvazquez@psi.ucm.es
Site Internet: http://www.ucm.es/info/psisalud/carmelo/ y
www.psicologiapositiva.org
Contacto Postal: Facultad de Psicología, Campus de Somosaguas, UCM 28223- Madrid, España

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Dr Carlos Martín Beristain Médico y Doctor en Psicología. Docente del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
E-mail: cberistain@euskalnet.net
Site Internet: http://www.psicosocial.net

Dr Ioseba Iraurgui Director Deusto Salud — I+D+i en Psicología Clínica y de la Salud
E-mail: Ioseba.iraurgi@deusto.es

Contacto postal: Universidad de Deusto, Avda. Universidades, 24 – 48007 Bilbao, España

UNIVERSIDAD FEDERAL DE SERGIPE, BRASIL

Dra. Elza Techio, Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social
E-mail: elzamt400@gmail.com

Contacto postal: Cidade Universitária Prof. Aloísio de Campos, Av. Marechal Rondon, S/N, Jardim Rosa Elze CEP: 49.100.000, São Cristóvão, Brasil

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, BÉLGICA

Alejandra Alarcón-Henríquez, Doctoranda Unité de Psychologie Sociale, Université Libre de Bruxelles.
E-mail: aalarcon@ulb.ac.be
Site Internet: http://www.psycho-psysoc.site.ulb.ac.be/equipe/alejandra-alarcon

Dr Laurent Licata Profesor Unité de Psychologie Sociale, Université Libre de Bruxelles.
E-mail: licata@ulb.ac.be
Site Internet: http://www.psycho-psysoc.site.ulb.ac.be/equipe/laurent-licata

Dr Olivier Klein Profesor Unité de Psychologie Sociale, Université Libre de Bruxelles
E-mail.; oklein@ulb.ac.be
Site Internet:http://www.psycho-psysoc.site.ulb.ac.be/equipe/olivier-klein

Contacto postal: Unité de Psychologie Sociale, Université Libre de Bruxelles, CP 122, 50 Av. F. D. Roosevelt, B-1050, Belgium

UNIVERSIDAD DE LOVAINA

Dr. Raphael Gély
Institut Supérieur de Philosophie, Université Catholique de Louvain,
E-mail: raphael.gely@uclouvain.be

Dr P Kanyangara Doctor en Psicología, actualmente a cargo del programa Psychosocial Care Professional con la Hebrew Immigrant Aid Society (HIAS) en Chad, Africa.
E-mail: patrick_kan2000@hotmail.com

Dr Bernard Rimé Profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación
E-mail bernard.rime@uclouvain.be
Site Internet:http://www.uclouvain.be/en-perso-bernard-rime

Contacto Postal: Place du Cardinal Mercier 10, 1348 Louvain La Neuve, Bélgica;

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Dr. Antonio Bustillo
E-mail: abustillos@psi.uned.es

Dra. Iciar Fernández Profesora de Psicología Social
E-mail: ifernandez@psi.uned.es
Site Internet: http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/Itziar.htm

Dr Ángel Gómez, Profesor de Psicología Social
E-mail: agomez@psi.uned.es

Dra. Carmen Huici, Catedrática de Psicología Social UNED
E-mail: mhuici@psi.uned.es
Site Internet: http://www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/huici.htm

Dr José Francisco Morales Catedrático de Psicología Social
E-Mail: jmorales@psi.uned.es
Site Internet: http://www.jfranciscomorales.es

Contacto Postal para todos: Departamento de Psicología Social y de la Organizaciones. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Juan del Rosal, 10. Madrid 28040, España.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Jone Aliri, Doctoranda Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento, UPV
E-mail: jone.aliri@ehu.es

Maitane Arnoso, Doctoranda Dpto de Ciencias Políticas, UPV
E-mail: maitane_arnoso@yahoo.es

Dra. Nekane Basabe, Profesora de Psicología Social
Email: nekane.basabe@ehu.es

Contacto Postal: Facultad de Farmacia, Paseo de la Universidad, 7, Vitoria/Gasteiz, Spain

Magda Bobowik, Doctoranda Dpto Psicología Social, UPV
E-mail: magda.bobowik@ehu.es

Myriam Campos, Doctoranda Dpto de Psicología Social, UPV
E-mail: mircam10@hotmail.com

Dra. Itziar Etxebarria Profesora Titular del Departamento de Procesos Psicológicos Básicos, UPV.
E-mail: itziar.etxebarria@ehu.es
Site Internet: http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/

Dra. Maite Garaigordobil Catedrática Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento, UPV
E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es
Site Internet: http://www.sc.ehu.es/garaigordobil

Dr Darío Páez Catedrático Departamento de Psicología Social UPV
E-mail: dario.paez@ehu.es

Dra. Aitziber Pascual, Profesora Departamento de Procesos Psicológicos Básicos, UPV.
E-mail: aitziber.pascual@ehu.es

Dr José Valencia Catedrático del Departamento de Psicología Social, UPV.
E-mail: pspvagaj@ss.ehu.es
Sitio internet grupo Consolidado Cultura Cognición y Emoción: http://www.ehu.es/pswparod

Contacto postal para todos con excepción de Nekane Basabe: Facultad de Psicología, Avenida de Tolosa 70, 20018 San Sebastián, España

UNIVERSIDAD DE PORTO

Dr Maria da Conceicao Pinto, Profesora, Faculdade de Psicología

Dr. Félix Neto, Profesor Catedrático, Faculdade de Psicología
E-mail: fneto@psi.up.pt

Contacto Postal: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Rua do Campo Alegre, 1055 4150 Porto, Portugal

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Dra. Susana Conejero, Profesora Departamento de Psicología y Pedagogía
E-mail: susana.conejero@unavarra.es
Contacto Postal: Universidad Pública de Navarra – Edificio Departamental de los Magnolios – 31006 Pamplona, España

UNIVERSIDAD DE RUANDA

Dra Immaculée Mukashema,
E-mail: immaculeemukashema@ymail.com

Contacto Postal: National University of Rwanda, BP 533, Butare, Rwanda.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Dr Juan José Igartua
Catedrático de Universidad en el Área de Conocimiento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Salamanca. Director del *Observatorio de los Contenidos Audiovisuales* (OCA), Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca.
E-mail: jigartua@usal.es
Site Internet: http://web.usal.es/~jigartua

Contacto Postal: Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Campus Unamuno (Edificio FES). 37007 Salamanca, España

UNIVERSIDAD DE TEL AVIV

Dr. Daniel Bar-Tal, Branco Weiss Professor of Research in Child Development and Education
Email: daniel@post.tau.ac.il
Site Internet: www.tau.ac.il/education/homepg/bar-tal

Dr. Eran Halperin, Deputy Director Political Psychology Program Lauder School of Government, IDC Herzliya
Email: eran.halperin@idc.ac.il
Site Internet: www.eranhalperin.com

Rafi Nets-Zehngut, Doctorando Dpt. of Political Science
E-mail: rafi.nets@gmail.com

Dr. Yigal Rosen, School of Education
E-mail: igal.rosen@gmail.com
Contacto postal: School of Education, Tel Aviv University Tel Aviv 69978, Israel

UNIVERSIDAD DE TEXAS

Dr. James Pennebaker Professor y Decano Departamento de Psicología, Universidad de Austin, Texas
Email: Pennebaker@mail.utexas.edu
Site Internet: http://www.psy.utexas.edu/pennebaker

Contacto postal: Department of Psychology, The University of Texas1 University Station, Austin, Texas 78712, EEUU