



Un Modelo Educativo Basado en la Dignidad: Experiencia con Personas Privadas de Libertad

Maximiliano Hernández Cuevas^a
Laura Viviana Uyaban Matiz^b

Como citar este artículo:

Hernández Cuevas, M., & Laura Viviana Uyaban Matiz, L. V. U. M. Un modelo educativo basado en la dignidad: Experiencia con personas privadas de la libertad. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/315>

Recibido:

04 de febrero de 2025

Aprobado:

23 de mayo de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5213-6549>

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México en la orientación en Sociología Jurídicas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Profesor Investigador en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México Correo electrónico: mximiliano4o@hotmail.com / maximiliano.hernandez@uacm.edu.mx

^bORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2228-3175>

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

Licenciada en Psicología por la Universidad Fundación Universitaria San Martín, Bogotá, Colombia; Ayudante de Investigación en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo electrónico: laviuyma@gmail.com

UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN LA DIGNIDAD: EXPERIENCIA CON PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD

Resumen

En esta investigación se describe una experiencia educativa de nivel superior en prisiones de la Ciudad de México orientada a favorecer la construcción de un modelo de formación basado en la dignidad humana. Se emplea el método integrativo para proporcionar una visión transdisciplinaria del objeto de estudio, proporcionar argumentos dentro del desarrollo realizado y dar respuesta a las preguntas planteadas. La discusión sustenta la importancia de promover en los educandos privados de la libertad el reconocerse como seres genuinamente autónomos y por tanto con dignidad, lo cual es un impulsor básico de desarrollo moral. Se concluye que en el encarcelamiento la educación es un medio eficaz no sólo para mitigar el agravio y la mortificación, sino de adquirir fortaleza cognitiva y emocional. Y también que, al ubicar el tema de los derechos humanos como parte sustantiva en la formación universitaria de los estudiantes privados de la libertad, se avanza hacia la construcción de un modelo educativo cuyo centro es la dignidad humana.

Palabras clave: modelo; educación; cultura; moral; prisiones

EDUCATION AND DIGNITY IN PRISON: EXPERIENCE WITH PEOPLE DEPRIVED OF LIBERTY

Abstract

This research describes a higher education experience in prisons in Mexico City aimed at promoting the construction of a training model based on human dignity. The integrative method is used to provide a transdisciplinary view of the object of study, provide arguments within the development carried out and answer the questions raised. The discussion supports the importance of promoting in students deprived of liberty the discovery of recognizing themselves as genuinely autonomous beings and therefore with dignity, which is a basic driver of moral development. It is concluded that in incarceration, education is an effective means not only to mitigate grievance and mortification, but also to acquire cognitive and emotional strength. And also that, by placing the issue of human rights as a substantive part of the university training of students deprived of liberty, progress is made towards the construction of an educational model whose center is human dignity.

Keywords: model; education; culture; moral; prisons

INTRODUCCIÓN

La educación es fuente de creación, conservación y desarrollo cultural, y la cultura en sí misma una respuesta adaptativa de supervivencia producida por el surgimiento progresivo del pensamiento consciente de nuestra especie (Damasio, 2018, pp. 195-206). Un gran proceso de transferencia de la actividad vital guiada instintivamente a las acciones emanadas de la deliberación.

En todo esto destaca originariamente la aptitud humana de tomar acuerdos que se vuelven costumbre —es decir, moral— de la cual las normas surgen como reflejo inmediato, imprescindible para organizar la vida consciente en grupo (Correas, 2004, p. 24). Así, las normas son el sustituto innegable de la existencia regida eminentemente por los instintos, enorme distancia evolutiva que nos distingue de las demás especies animales.

Por medio de la cultura, los seres humanos hemos creado un ambiente favorable a nuestra supervivencia en el planeta. Esto, vía la percepción del medio a través de nuestros sentidos, receptores de un refinado sistema nervioso que nos ha permitido cubrir necesidades básicas de sustento material y de cuidado en función de sentimientos —entre otros— como el miedo, el afecto, la tristeza, el enojo, la alegría, la empatía, la solidaridad, el ánimo, el consuelo, el amor.

En efecto, los sentimientos y la aptitud inteligente —racional y emocionalmente hablando— nos han llevado a construir nuestro mundo (Damasio, 2018, pp. 206-221). Una compleja realidad social en permanente transformación que se reproduce y mejora gracias al fenómeno que llamamos *educación* que, en efecto, es un proceso lento y progresivo mediante el cual los individuos y grupos adquieren los valores y la visión del mundo en el que nacen y se desarrollan en convivencia. Merced a la educación, las personas logran reconocerse como individuos con identidad propia y de grupo (Habermas, 1992, pp. 85-114) que los distingue y solidariza en la tarea común de realizarse en sus potencialidades y aportar algo de sí a sus vidas y a la de aquellos con quienes existen en comunidad.

Así pues, de la educación dependerá lo que en la vida se aprecie como *valorable* dado que los seres humanos tenemos la capacidad inherente de la *creación valorativa* conforme a lo que resulta prioritario en la existencia (Cortina, 2000, p. 56). En otros términos,

educativamente en una sociedad sus integrantes aprenden a valorar o desestimar la infinidad y diversidad de entidades, tangibles y abstractas, que suponen útiles para la satisfacción de necesidades y anhelos que les permiten dominar su entorno y prevalecer en el mismo (Damasio, 2018, p. 259).

De tal manera, si de la educación depende el desarrollo cultural y por ende el tipo de valoración individual y colectiva del entorno circundante del ser humano, la cuestión clave consiste en responder con pertinencia a lo siguiente: ¿qué se aprende a valorar por medio de un proceso educativo? ¿qué tanto nuestras valoraciones responden a necesidades genuinas del educando o a intereses ajenos al mismo? ¿hasta qué punto somos capaces de adquirir una aptitud consciente, auténticamente *autónoma*, que nos permita distinguir entre lo conveniente o inconveniente a la supervivencia y desarrollo integral propio y ajeno? ¿qué papel desempeña el imprescindible autorreconocimiento de la persona como un ser digno?, es decir, ¿qué tan auténtica es nuestra autonomía de consciencia? ¿si la educación es un proceso de amoldamiento de los individuos y grupos a los intereses de una cultura, qué tanto precisa favorecer la libertad de pensamiento o la sujeción disciplinada al grupo?

El *objetivo* básico en este trabajo es contribuir a responder estas interrogantes a través de una experiencia educativa de nivel superior organizada y llevada a cabo con personas privadas de la libertad, con quienes se ha colaborado en un esfuerzo conjunto de aprender a estimar la importancia de la autonomía de consciencia por medio de una educación centrada en el reconocimiento de qué es la dignidad humana.

Para conseguir esto, se optó por recurrir al método integrativo de investigación (Habermas, 2002, p. 243) al ser idóneo para analizar un tema de manera transdisciplinaria (Basarab, 1996, p. 3), puesto que tanto evidencias como argumentos son entrelazados de modo que se da fuerza a la discusión sistémicamente, evitando con ello la fragmentación del conocimiento en que se suele incurrir en trabajos altamente especializados (Morin, 1977, p.33). De modo que la pretensión general del presente análisis también es proporcionar de forma accesible una perspectiva que integra saberes de diferentes disciplinas, en un discurso que facilite la comprensión de un proceso que involucra abstracciones difíciles de abordar de manera tangible.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Breve Antecedente sobre la Educación Universitaria en Reclusión

En diciembre de 2004 la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) estableció un convenio con las autoridades de las prisiones de la Ciudad para extender la educación universitaria a las personas privadas de la libertad, por lo que desde abril de 2005 ha puesto a su alcance tres licenciaturas: 1. Derecho, 2. Ciencia Política y Administración Urbana, y 3. Creación Literaria. Esto se ha llevado a cabo a través del Programa universitario de Educación Superior en Centros de Reinserción Social (PESCER).

Así, según datos de proyección del PESCER, de 2005 a 2017 se matriculó un total de 829 estudiantes en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de los cuales unos se mantuvieron ejerciendo su papel de alumnos, otros lograron terminar una carrera y muchos más abandonaron sus estudios. Procede aclarar que prácticamente el 98% de toda la matrícula del periodo referido se cubrió con aspirantes a estudiar la licenciatura en Derecho (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2017), lo cual revela claramente la necesidad que experimentan los penados de tomar en mano propia su defensa, ante las múltiples deficiencias de los abogados particulares o de oficio que han llevado sus causas.

Por supuesto que no todos estos estudiantes logran su cometido, pues sólo una pequeña porción de ellos mantiene la constancia en sus estudios y los realiza exitosamente; de hecho, varios de los egresados de esta licenciatura se han vuelto buenos penalistas que ejercen su profesión ayudando gratuitamente a otros internos o con una remuneración que les sirve para sobrevivir en la prisión. Y claro que esta práctica profesional de defensores no la pueden efectuar sino en el mundo de la informalidad laboral, dado que está prohibido legalmente por el Código Penal Federal de México ejercer la profesión de abogado si se tiene la calidad de prisionero. Por su parte, también cuentan las y los estudiantes que han salido libres ya titulados, o bien que han finalizado su proceso en los planteles externos de la Universidad alcanzando su titulación tras la terminación de su tesis y la presentación del examen correspondiente.

Después de esta corta semblanza de la presencia universitaria intramuros, pasemos ahora al desarrollo de nuestro análisis por medio de dar contestación a las interrogantes planteadas en la introducción.

¿Qué se aprende a valorar por medio de un proceso educativo?

En todos los niveles y ámbitos en que acontece una acción educativa la finalidad que la orienta es inevitablemente de carácter ético, puesto que forma parte de un proceso que guía la adquisición y apreciación de valores universales, es decir, estándares admitidos culturalmente en calidad de favorables al logro de una convivencia social basada en el respeto y consideración de todo aquello que hace posible la vida en común con dignidad.

En el caso de la educación universitaria dirigida a las personas privadas de la libertad en las prisiones de la Ciudad de México, el propósito fundamental es el mismo que en aquel de quienes viven libres: formar profesionales aptos para el desempeño de un trabajo que les permita ejercer una actividad de subsistencia y realización personales. Implica promover por un lado la continuidad cultural de la vida en sociedad, y por el otro hacerse de una vida que valga como tal a la luz de lo que significa tener una existencia digna, esto es, lo más cercana a lo que fortalece y enaltece a una persona en interacción con su entorno.

Pero en el asunto de las cárceles mencionadas, los obstáculos para impulsar lo anterior se multiplican porque la educación se lleva a cabo con una población sumamente mortificada no sólo por el cautiverio, sino por las vejaciones y riesgos propios de la sociedad intramuros (Goffman, 1992, pp. 17-21; Enríquez Rubio, 2016, p. 62; Hernández, 2011, p. 102). Condiciones de vida que atentan contra la integridad física y mental de las personas.

No obstante, un gran paso es que existe la educación superior en ellas desde hace casi veinte años, periodo en el que se han graduado como licenciados en Derecho ya más de cincuenta estudiantes. Todo un logro si se toma en cuenta que cualquier actividad se desempeña contra corriente cuando se lleva a cabo en un contexto como el del encierro forzoso; y como puede desprenderse de lo dicho, la necesidad de sobrevivir lleva a muchas personas al ámbito educativo pues les ofrece la posibilidad de estar en un espacio y dinámica

donde el estado de alerta, continuo y característico de la cárcel, logra relajarse durante la interacción escolar.

Así pues, podemos afirmar que *dos necesidades* impulsan fuertemente la asistencia universitaria dentro de la cárcel: *la de autodefensa y la de sobrevivir*; estrictamente, puede decirse que ambas *forman parte de la necesidad existencial básica de seguridad* propia de todo ser humano (Cloninger, 2023, p. 446; Fromm, 1985, pp. 234-246). Y en el caso de la prisión, esta es la necesidad que más moviliza a sus habitantes, puesto que al estar presos quedan en la incertidumbre jurídica y en el desamparo ante el abuso de poder y las carencias materiales, así como en la incomunicación o trato limitado con sus familias.

Ante tal panorama, la prioridad del cautivo es mantener su integridad y su vida. Tal es la motivación que impulsa y se torna como objetivo fundamental: *mantenerse vivo*, lo cual, por supuesto, no se menciona en el establecimiento de los fines de la pena instituidos por el Estado legal y administrativamente. Así, en el caso de México el fin de la pena es reinsertar socialmente a los penados, en torno a lo cual se organizan formalmente todas las actividades desarrolladas dentro de la prisión; pero legalmente se enuncia un fin que en la práctica cotidiana poco importa a los cautivos, dado que su urgencia y finalidad es conservar la vida (aun cuando muchos eligen el letargo destructivo de las adicciones para mitigar la mortificación y el desamparo).

Ahora bien, más allá de la declaración oficial sobre la educación dentro de prisión como un recurso para la reinserción social de los penados (Hernández, 2019, p. 57), aquello que *es imprescindible aprender a valorar en un proceso educativo éticamente orientado es la dignidad humana, y en la cárcel con mayor énfasis*.¹

Si el valor de la vida digna (Dorando, 2010, p. 42) no se focaliza claramente como núcleo de la educación, la amenaza de la llamada sociedad de riesgo no sólo bloquea el eje humanista referido, sino convierten la educación en un proceso distorsionado que reproduce contracultura y artificialidad, esta última como oposición al acercamiento y respeto a la naturaleza.

1 Esto, no obstante que los fines educativos, en general, llegan a identificarse con el valor de la cultura, la nación, sus pueblos o el cuidado de todo ello y de un ambiente sostenible (además de que en la actualidad la orientación tecnológica interviene y confunde más acerca de los fines centrados en la humanidad).

Ante todo (en el caso que nos ocupa dentro de la licenciatura en derecho dirigida a los estudiantes presos), hemos practicado ya por varios años centrar el interés de los educandos en el humanismo, en particular tomando como punto de partida la necesidad de que se apliquen en defender sus derechos como personas cautivas. Para esto, con base en su necesidad de aprender a defenderse, paulatinamente hemos penetrado en la sensibilidad de lo que es la persona humana maltratada y aniquilada, en mucho, considerando el caso del confinamiento y la experiencia histórica del Holocausto (Spector, 2001, p. 8). Esto les produce un sentimiento de solidaridad y los identifica con los prisioneros de los campos de concentración para reconocerse en una condición más benigna, pero vejatoria que no tendría por qué existir.

Y este es el punto central en la educación que intentamos impulsar en el caso de la asignatura *Teoría General de los Derechos humanos*. No sólo de manera racional, sino despertando las emociones y generando consciencia sobre los sentimientos emanados de revivir la desgracia extrema de esa experiencia histórica y transferirla a su propio contexto carcelario. Con este propósito básico, la secuencia del contenido teórico y las actividades experimentadas –no sólo cognitiva sino también emocionalmente— se han realizado en torno al punto medular de valorar a los derechos humanos como una definición operacional del concepto Dignidad Humana; es decir: ubicando a *los derechos humanos como variables que, conjuntamente, definen qué es la dignidad*. Esta es una manera accesible de aclarar la difusa idea del término y la comprensión genuina y empática de la persona, que abarca lo racional pero *fundamentalmente lo sentimental* (Damasio, 1997, p. 13). La idea sustantiva es que la dignidad humana, como esencia de los derechos humanos, se comprenda en sus dimensiones racional y sensible, esto es, no sólo de forma lógica sino también empática.

De tal modo, la concepción y práctica de esta experiencia didáctica consiste en guiar a los educandos a su autocomprensión por medio de estimular la empatía y el estudio sobre la moral, profundizando en el análisis de las costumbres practicadas en los grupos humanos en que prevalece el grado de consideración por los demás. Al respecto, es un formidable ejercicio analítico y motivacional comparar la moral existente dentro de la prisión con aquella del exterior, y la del exterior practicada en distintos contextos.

De esta manera, se logra apreciar que existen diferentes morales, pero que, más allá de la relatividad, el progreso apunta al respeto en el trato con el alter ego: en reconocer y dirigirse a los otros como seres dignos. Para esto, la base cognitiva que da sentido a toda la reflexión, discusión y emociones experimentadas es la teoría del desarrollo moral de Lorenz Kohlberg (Habermas, 1992, p. 67, 2008 pp. 121-176) y su versión ampliada por Carol Gilligan (2013, pp. 10-39), acerca de lo cual especificaremos enseguida.

LA NECESIDAD DE AUTODEFENSA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DENTRO DE LA PRISIÓN Y LA MORAL

¿Qué tanto nuestras valoraciones responden a necesidades genuinas del educando o a intereses ajenos al mismo?

La moral es el conjunto de costumbres con las cuales los seres humanos convivimos en sociedad, y surge de las apreciaciones hechas en grupo de aquello que se estima importante en el trato dentro del mismo (Guisán, 1986, pp. 25-47; Gräslund, 2005 pp. 149-154; Hofstede, 2010 pp. 235-276). Entre más se da importancia, por ejemplo, a la satisfacción inmediata de las propias necesidades y las de los míos, dejando en segundo plano las de los demás, observamos que dicha actitud suele reflejar una moral poco desarrollada en la que modales bruscos, groseros u hostiles son costumbre en la cotidianidad. Tenemos entonces una moral con baja valoración del trato amable y cortés que suele revelar temor, recelo y desprecio por el competidor, motivada por la necesidad de asegurar satisfactores inmediatos de demandas individuales; un trato rudimentario que revela egocentrismo y escasa solidaridad propio de individuos y grupos sujetos a contender de manera constante para conseguir sus fines. Esto acontece dentro de las prisiones.

Las necesidades de los individuos interactuando entre sí influye en la estimación de las actitudes y los comportamientos acostumbrados para relacionarse socialmente; y en una comunidad como la de la cárcel, los valores preponderantes que condicionan la cultura intramuros —entre otros— son el dinero, el poder, la fuerza, la violencia y la astucia, mismos

que se vierten en una moral cuyos ingredientes notorios en el trato cotidiano de las personas son la rudeza, la vejación y la arbitrariedad que, en síntesis, reflejan el individualismo a ultranza que es enaltecido. En este escenario, dichas valoraciones podrían ser también el eje de programas educativos creadores y reproductores de tal cultura. ¿Pero, qué tan congruente es esto con el criterio referido de centrar un proceso educativo en la dignidad?

Desde el punto de vista ético, es inadmisibles una moral omisa al respecto. Se tiene que la ética, como disciplina estudiosa de los sistemas morales, recomienda aquellos con valores de vocación universal, y aun cuando admite la posibilidad del relativismo moral y cultural prioriza y prescribe exigencias normativas cuyo núcleo es la dignidad humana. Por consiguiente, los criterios educativos de carácter universal dejan de lado valores emanados de morales en que la dignidad es desestimada.

Así pues, cuando un proceso educativo está dirigido por los intereses del educando es presupuesto que se le está considerando en su dignidad, por lo cual la educación precisa tener el foco en tal sujeto digno, lo que no implica abandonar el interés del grupo si la vida comunitaria del mismo se guía por valores éticamente admisibles. Lo cual no acontece dentro de la prisión y es una circunstancia importante que expone porqué las actividades educativas se desempeñan contra corriente, pese a las declaraciones oficiales que exaltan una vida social carcelaria organizada en favor de la reinserción social de los penados.

En una comunidad poco desarrollada moralmente, como es la existente intramuros, las necesidades de sus integrantes se orientan principalmente a la autodefensa, a resguardarse para sobrevivir en la nociva dinámica social que prevalece. De ahí el error de pretender algo como la reinserción dentro de una colectividad cuyas condiciones son opuestas a tal finalidad, y en la que el sendero más pertinente, en cambio, es reconocer tal situación e impulsar servicios *que contribuyan a dignificar, desarrollar moralmente*, la vida en ese entorno; labor que parece imposible fácticamente por la precariedad material y moral en que se subsiste en la cárcel.

Sin embargo, *un servicio como la educación*, que va en sentido opuesto a los valores y moral ahí predominantes, al oponerse a la reproducción de tal cultura (que ante la evidencia no es posible negar su existencia) *su mayor potencia es ofrecerse como un satisfactor de*

la necesidad de autodefensa que tiene quien está preso. Genuinamente, en la prisión, la educación es un antídoto, un medio eficaz no sólo para mitigar el agravio y la mortificación, sino de adquirir fortaleza cognitiva y emocional cuando provoca que los educandos se reconozcan como seres auténticamente autónomos de consciencia, es decir, como personas con dignidad. Tal planteamiento es profundamente susceptible de estructurarse como un modelo educativo que pone el énfasis en la dignidad humana. Y es precisamente, en uno de los ámbitos en que más es pisoteada, como la prisión, que ha surgido la propuesta de darle una consistencia sólida.

EL CONTEXTO Y LA URGENCIA DE ADQUIRIR CONSCIENCIA DE LA PROPIA DIGNIDAD Y LA DE LOS DEMÁS

¿Hasta qué punto somos capaces de adquirir una aptitud consciente, auténticamente autónoma, que nos permita distinguir entre lo conveniente o inconveniente a la supervivencia y desarrollo integral propio y ajeno?

La moral, como expresión del trato que los individuos se dan entre sí, ilustra magníficamente el modo en que una sociedad entiende la realidad en que se desempeña; deja ver la calidad de la convivencia que sus integrantes se forjan al relacionarse y producir su cultura. De manera que, como acabamos de revisar, cuando la vida resulta apremiante, con carencias y ensimismamiento, la visión común está sumamente restringida a la inmediatez y urgencia, lo cual deja en segundo plano la consideración de los otros, quienes son vistos más como rivales a vencer que como colaboradores potenciales.

Felizmente, la existencia de nuestra especie ha transcurrido a lo largo de su prehistoria e historia con un amplísimo marco de relaciones humanas en sociedad, por lo que es viable afirmar que ha atravesado por periodos reconocibles —en términos de la vida individual— como infancia, adolescencia, juventud y madurez sociales. Esta parece una afirmación reduccionista, pero no carente de sustento, que sociológicamente se ha planteado de modo convincente por Habermas (1992, p. 85-114 2002, pp. 69-110 2008 p. 121-176), con base

en estudios sobre el desarrollo del ser humano realizados inicialmente por Piaget y luego Lorenz Kohlberg, desde la psicología y la filosofía evolutiva, respectivamente; lo cual se estructuró como Teoría del Desarrollo Moral.

Kohlberg, sustentado en estudios de Piaget sobre la infancia, elaboró una teoría que ha sido validada en indagaciones científicas de campo (Campbell, 2009 pp. 132-136). Es una teoría cuestionada por su pretensión universalista que parece omitir la diversidad cultural y sus respectivas posibilidades de moral. Sin embargo, su construcción es fuerte por su enfoque evolucionista cimentado en la consideración primordial de una misma naturaleza compartida por la humanidad como especie, lo cual no es excluyente de las distintas posibilidades de comportamiento cultural, sino que toma en consideración los rasgos biológicos que nos caracterizan y están presentes más allá de diferencias étnicas, geográficas y socioculturales (Santiesteban, 2006, p. 1).

El planteamiento teórico fundamental es que *el desarrollo moral* implica un cambio progresivo por el cual los integrantes de una comunidad, a partir de la infancia, aprenden a interactuar con los demás mediante una consciencia de sí mismos que, poco a poco, se va descentrando para reconocer a los otros como sus alter ego, esto es, conforme logra prosperar moralmente. Ello se consigue acorde al desenvolvimiento cronológico de la aptitud cognitiva en el ser humano durante su vida. En tal sentido, Lorenz Kohlberg se apoya en la teoría de Piaget para explicar el gradual crecimiento moral de un individuo desde su infancia hasta alcanzar la madurez. Propone que esto acontece durante tres niveles de desarrollo de la consciencia moral que, a su vez, comprenden dos estadios cada uno. Veamos el extracto que Habermas (1992 p. 67, 2008 pp. 121-176) hace como uno de los mejores estudiosos de esta teoría:

Tres Niveles de Desarrollo Moral y sus Estadios:

I. Preconvencional

En este nivel el niño es receptivo a las normas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, justo o injusto, pero interpreta estas etiquetas en función bien

sea de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en función del poder físico de aquellos que emiten las normas y las etiquetas. El nivel se divide en los dos estadios siguientes:

Estadio 1. La orientación a la obediencia y el castigo. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor humanos de tales consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia incuestionable hacia el poder se valoran por sí mismas y no en función del respeto a un orden moral subyacente apoyado en el castigo y en la autoridad (este último es el estadio 4).

Estadio 2. La orientación instrumental relativista. La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente, las de los otros. Las relaciones humanas se consideran de un modo similar a las propias del mercado. Se encuentran presentes elementos de honestidad, reciprocidad y de participación igual, pero se interpretan siempre de un modo físico-pragmático. La reciprocidad es un asunto de “tú me rascas la espalda y yo te rasco la tuya”, no de lealtad, gratitud o justicia.

II. Convencional

En este nivel se considera que el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de *conformidad* con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de *mantenimiento* apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan. En este nivel hay los estadios siguientes:

Estadio 3. La orientación de la concordancia interpersonal de “buen chico-buena chica”. El buen comportamiento es aquel que complace y ayuda a los otros y recibe su aprobación. Hay una gran conformidad con las imágenes estereotipadas en relación con el comportamiento mayoritario o “natural”. Frecuentemente se juzga el comportamiento en virtud de la intención: “tiene buena intención” es algo

que, por primera vez, tiene importancia. Uno gana la aprobación siendo “majo”.
Estadio 4. Orientación de ley y orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado porque es valioso en sí mismo.

III. Posconvencional

En este nivel hay un esfuerzo claro por definir los valores y los principios morales, que tienen validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que mantienen tales principios y con independencia de la identificación del individuo con tales grupos. Este nivel también tiene dos estadios:

Estadio 5. La orientación legalista socio-contractualista, generalmente con rasgos utilitarios. La acción justa tiende a definirse en función de derechos generales e individuales y de pautas que se han examinado críticamente y aceptado por toda la sociedad. Existe una conciencia clara del relativismo de los valores y las opiniones personales y se da la importancia correspondiente a las normas procedimentales como medio para alcanzar el consenso. Aparte de los acuerdos constitucionales y democráticos, lo justo es un asunto de “valores” y “opiniones” personales. El resultado es una importancia mayor concedida al “punto de vista legal”, subrayando la posibilidad de cambiar la ley en función de consideraciones racionales de utilidad social (antes de congelarla como se hace en el estadio 4 de “ley y orden”). Fuera del ámbito jurídico, el acuerdo libre y el contrato son los elementos vinculantes de la obligación. Esta es la “moralidad” oficial del Estado y la Constitución norteamericanos.

Estadio 6. La orientación de principios éticos universales. Lo justo se define por una decisión de la conciencia de acuerdo con *principios éticos* que ella misma ha elegido y que pretenden tener un carácter de amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son normas morales concretas, como los Diez Mandamientos. En

esencia, éstos son principios universales de *justicia*, de *reciprocidad* e *igualdad* de los *derechos* humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como *individuos* (Habermas, 1992, p. 69).

Como fue planteada por Kohlberg (Habermas, 1992, pp. 67-71), la teoría del desarrollo moral es exitosa en describir y dar cuenta de cómo avanza el uso de la razón en la convivencia, pero, digamos, menos certera al distanciarse del terreno emocional de la vida del ser. De ahí que un enfoque del desarrollo moral primordialmente centrado en la razón le resta fuerza explicativa a la teoría; no obstante, su crítica desde el punto de vista femenino del mundo — representado por Carol Gilligan (Marín, 1993, p. 4)— le ha proporcionado recursos teórico-prácticos que, sin afectar el planteamiento central, lo complementa al proporcionar argumentos y evidencias que ponen el énfasis en la aptitud empática del ser humano, no menos fuerte que la de su racionalidad.

Este bagaje teórico es parte esencial del modelo educativo centrado en la dignidad humana con que hemos abordado el tema de los derechos humanos dentro de la prisión. Y se toma en esto, como principal motivador, la necesidad de aprender a defenderse que tienen los estudiantes universitarios presos; esto facilita enormemente no sólo su llegada a las aulas universitarias, sino su disposición y sensibilidad al estudiar y discutir los distintos materiales teóricos y vivenciales acerca de aquello en que consiste una vida digna.

UNA EDUCACIÓN SOBRE DERECHOS HUMANOS QUE TRASCIENDE LA RAZÓN PARA UBICARSE EN LO SENSIBLE Y LA REFLEXIÓN QUE SUSCITA

¿Qué papel desempeña el imprescindible autorreconocimiento de la persona como un ser digno?, es decir, ¿qué tan auténtica es nuestra autonomía de consciencia?

Del modo en que abordamos el tema de los derechos humanos como parte sustantiva en la formación universitaria de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho privados de la libertad, hemos caminado hacia la construcción de un modelo educativo cuyo centro es la

dignidad humana. Esto lo descubrimos en el transcurso de años en que, como docentes e investigadores de la prisión, nos hemos percatado de la *necesidad de seguridad* (Cloninger, 2003. p. 446, Fromm, 1985, pp. 234-246) que empuja al estudiantado a las aulas.

La búsqueda de solución a tal necesidad involucra básicamente dos facetas: la más visible es su deseo de aprender a defenderse jurídicamente, a litigar sus propias causas ante el fracaso o ausencia de sus defensores; y la otra, mayormente oculta, es la urgencia de rescatar y mantener a salvo su autoestima en constante deterioro, es decir: quizás más intuitiva que deliberadamente, los estudiantes buscan redimir su dignidad agraviada dentro de la cárcel. Este es el motivo profundo, a nuestro entender basado en la experiencia docente y de investigación con ellos, que los empuja al ámbito universitario en el cual alcanzan a percibir un medio de rescate a su integridad y posible liberación en toda la amplitud del término.

Así que cuando al estudiar con profundidad sus derechos se les mueve, en el caso de los que están ya por terminar la carrera, hacia la sensibilidad de lo que ha implicado su esfuerzo —y las oportunidades que esto les abre—, buscamos que logren la integración racional y emocional de sí mismos como personas dignas.

Para ello, en lo teórico, se estudia la postura kantiana sobre la dignidad y su base en la autonomía de la persona (Dorando, 2010 p. 42; Kant, 2012 p. 101), en su capacidad auto legisladora, esto es, de regir la propia consciencia. Esto permite reflexionar y discutir ampliamente sobre el grado de consciencia genuina, libre de prejuicios y esquemas conceptuales que la cultura impone a sus integrantes durante su crecimiento y acción dentro de la vida social; ideologías introyectadas que de facto moldean las “consciencias” y condicionan las visiones y actuación en el mundo (Habermas, 2002, p. 243; Van Dijk, 2011 pp. 14-16; Muñoz, 2024, p. 96). Realmente, con la manera de abordar dichas temáticas buscamos una sacudida en los educandos: inducir su reflexión y sensibilidad sobre la propia vida y consciencia de ésta.

En efecto, al conducir una discusión sobre la dignidad basada en la autonomía de consciencia, que alimentamos con documentos filmicos y lecturas acerca de acontecimientos históricos de abuso extremo del poder —y victimización de los seres humanos— incitamos la reflexión y consciencia no sólo racional sino también sensible. Por ejemplo, películas que

ilustran descarnadamente la vejación causada en el Holocausto, sirven como emotiva fuente de debate y examen de la consciencia y sensibilidad de los actuantes, lo que da pauta a tratar el asunto de la auténtica autonomía de consciencia y la dignidad; y esto, asimismo, permite abordar el tema del desarrollo moral.

En síntesis, el propósito de un modelo educativo centrado en la dignidad es incidir tanto en la adquisición de conocimientos, como en el cambio de actitud hacia la persona humana; y si, como dijera Winnicot (1990 p. 15), “las actitudes no se enseñan con palabras”, en cambio, en la cárcel, para esto se cuenta con el tremendo repertorio de vivencias que los estudiantes cautivos tienen y sobre las que pueden cavilar racional y sensiblemente durante el curso, consigo y con los demás.

Al respecto, en el semestre recién concluido, pasamos una entrevista videograbada que hicimos a uno de los egresados de la carrera antes preso —durante diecisiete años— y que, ahora en libertad, ejerce su profesión de abogado y vive de ello (quien además se ha permitido estudiar la carrera de psicología, que está por terminar). El propósito de la entrevista fue mover empáticamente la consciencia y sensibilidad de cada uno de las y los educandos², quienes se vieron en un espejo de posibilidades producto de una conversación casi “en vivo” con su excompañero universitario —y de desgracia del cautiverio—, pues el entrevistado sabía para qué le fue solicitado el ejercicio y cuál sería su aplicación; de manera que cuando hablaba se dirigía a ellas y ellos, y durante la proyección hacíamos el énfasis necesario sobre algunos asuntos que el hablante mencionaba.

Lo anterior fue parte de los ingredientes fundamentales en el desarrollo del curso dirigido a mover el área afectiva más que cognitiva de los estudiantes, lo cual promueve el cambio de actitud en una persona. Por su lado, también vinculado a la revisión teórica de la dignidad y los derechos humanos, se analizó la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y Gilligan, con objeto de lograr la comprensión de cómo alguien puede modificar su actitud y comportamiento conforme crece moralmente y, por ende, alcanzar la auténtica autonomía de consciencia y aptitud auto legislatora. Algo difícil de entender cabalmente, si se substraer del contexto

2 La entrevista ha sido pasada tanto en el grupo del Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla, como en los grupos del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente y de la Penitenciaría de la Ciudad de México (que también es varonil).

de sufrimiento y esfuerzo por alcanzar la dignificación estando privado de la libertad. Tal condición, precisamente, es la que favorece un principio de modelo de educación superior como el que aquí se expone. Lo que, por supuesto, no excluye su viabilidad en contextos universitarios fuera de la prisión, en los que el reto es encontrar cómo activar vivencialmente un curso para un cambio éticamente favorable de actitudes en la vida.

HACIA UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO MORAL: LA AUTONOMÍA DE CONSCIENCIA, SUS LOGROS DE LIBERTAD Y DE VIDA DIGNA EN SOCIEDAD

¿Si la educación es un proceso de amoldamiento de los individuos y grupos a los intereses de una cultura, qué tanto precisa favorecer la libertad de pensamiento o la sujeción disciplinada al grupo?

Cuando una cultura favorece el crecimiento saludable de sus integrantes ello supone que se ha constituido con el fortalecimiento gradual de sus instituciones (Cuche, 2002, p. 20; Malinowsky, 1984, pp. 59, 75), sean sociales en general, de carácter público o privado. Significa que tanto la vida ciudadana como la de las relaciones privadas de los individuos, está por encima de cualquier interés ajeno a la existencia justa y centrada en el cuidado de las personas. Es una cultura no sólo de bienestar material, sino principalmente de moral desarrollada, es decir, que involucra haber establecido una sociedad democrática con un Estado de Justicia y Dignidad, más que con un Estado de Bienestar.

Este tema da para una elaboración que rebasa el límite de nuestro análisis, pero dirige la atención de éste al punto medular de la vida con dignidad; aquella que resulta de un nivel de desarrollo moral que lleva a los integrantes de la sociedad a darse una representación y gobernanza política instituida por medio de una democracia deliberativa (Habermas, 2005 p. 363), en que los grandes temas de la convivencia digna se revisan en espacios públicos de discusión racional y empática. Esto sólo es posible cuando los ciudadanos consiguen una auténtica autonomía de consciencia que les permite verse, a sí mismos y en grupo, como seres con efectiva aptitud de normar su vida poniendo como centro al ser humano.

En el caso de la educación como instancia de reproducción cultural, si la cultura se edifica y orienta con el eje del respeto a la dignidad humana, tanto los intereses individuales como de la comunidad, por antonomasia, están guiados por la aptitud crítica y autocrítica de quienes viven en sociedad. Y en este sentido, la educación se realiza como un proceso que produce y emana, recursivamente, una moral basada en principios, es decir, valoraciones universales cuya esencia es la dignidad (Alexy, 1993, p. 174; Farrell, 2015, p. 1733).

De ahí la fortaleza del planteamiento acerca del progreso moral de las sociedades, de sus individuos y grupos. Las sociedades se desarrollan moralmente gracias al cúmulo de movimientos y experiencias sociales que sacuden los cimientos e ideologías que en un periodo sirvieron de base a la estructuración social, pero, llegado su límite, a su vez, entorpecen el cambio y fomentan el statu quo. Es decir, la vida social, igual que la individual, es cognitiva y emocionalmente susceptible de cambios graduales, propios de la maduración. De ahí que es viable aceptar que las sociedades pasan por un desarrollo cognitivo y moral que se refleja a través de las costumbres y normas que rigen la existencia social y las instituciones que la sustentan.

Una sociedad infantil es sociocéntrica (Habermas, 1992 pp. 121-176), al igual que un individuo en su infancia es egocéntrico. En ambos casos, prevalece la escasa consideración de lo que no les importa y va más allá de sus propias satisfacciones; sin embargo, como hemos visto más arriba, existe la inclinación –naturalmente condicionada– al descentramiento cognitivo y sensible de la especie humana, es decir, a la evolución de su consciencia que, paulatinamente, se torna incluyente por vía del desarrollo moral.

Al respecto, la sociedad intracarcelaria, artificialmente generada por la aplicación del derecho penal, se establece con bases ideológicas y valoraciones en que el castigo es la prioridad; infligir daño a quien, asimismo, lo hizo con otros. Pero el escarmiento es pobre como práctica educativa prudente y de vanguardia; una respuesta elemental a la desviación del comportamiento socialmente aceptable, propia de una sociedad con una moral aún lejos de la aptitud para responder –con pertinencia y respeto– a un problema de conducta antisocial, sin más recurso que la coacción. En otros términos, con el trato brusco propio de morales poco desarrolladas.

Por supuesto, una educación centrada en la dignidad rebasa el umbral de la punición para promover, en cambio, caminos respetuosos de la persona, allende el comportamiento valorado como ilícito en que pudiera haber incurrido. Un modelo educativo así, estimula, necesariamente, la sensatez y la creatividad para resolver problemas más allá de la inmediatez del correctivo violento. En tal sentido, la experiencia educativa universitaria en el contexto de las prisiones es altamente contestataria al someter a crítica el uso del derecho penal. En ello impulsa lo que se conoce como derecho penal mínimo –en contraposición al derecho penal máximo—, derecho garantista (Ferrajoli, 2009, p. 851-852) que pugna por la protección de la dignidad humana.

Sobre tal base, el examen crítico en el aula (González Moreno, A. & Molero Jurado, M. 2022, p. 119) acerca del castigo, la responsabilidad y la dignidad, necesariamente se torna teórico y práctico/vivencial. El objeto es remover, sacudir al educando para facilitar que alcance una visión de sí mismo y de los demás que amplíe su horizonte de apreciación de la vida. En tal sentido, se vuelve sustancial el impulso de la perspectiva que sostiene cómo por medio del conocimiento científico-filosófico y una actitud sensible, se alcanza la libertad; se logra una visión del mundo desde una cima desde la cual el panorama es insospechadamente amplio y promisorio.

De diversas maneras, en las discusiones y la reflexión en grupo, se insiste en la idea de que mediante su proceso de formación profesional es como si cavaran un túnel hacia su liberación no sólo física sino también espiritual. Lo que se ilustra y fortalece con los ejemplos de los egresados que defendieron exitosamente sus causas y alcanzaron la libertad, en algunos casos, incluso, absueltos de la imputación que los llevó a la cárcel por muchos años. Y se les acerca –como se vio previamente— a la forma en que viven personal y profesionalmente fuera de la prisión.

No se trata, por supuesto, de impulsar una actitud evasiva de la responsabilidad propia; al contrario, de poder asumirse como persona responsable que alcanza tal condición, precisamente, tras haber conseguido una autonomía de consciencia genuina. En la prisión, el incipiente modelo de educación superior centrado en la dignidad humana *recurre al examen teórico-vivencial de las condiciones altamente mortificantes que subyugan la vida digna*, con

el fin de mover la sensibilidad del educando sobre sus carencias y recursos y, así, conseguir su fortalecimiento vía el aprendizaje en el ámbito universitario.

CONCLUSIONES

- La educación es fuente de creación, conservación y desarrollo cultural que necesariamente de orientación ética, representa el recurso por excelencia del cual disponen las culturas contemporáneas para conseguir no sólo su reproducción y progreso, sino también para establecer una imprescindible —e impostergable ya— comunidad mundial, constituida con base en una diversidad cultural unificada por un sistema normativo jurídico y moral de mínima pero poderosa valoración universal: el respeto transcultural de la existencia humana con dignidad, y por tanto, respetuosa del planeta en su conjunto.
- Si el valor de la vida digna no se focaliza claramente como núcleo de la educación (sin detrimento de que los fines educativos lleguen a identificarse con el valor de la cultura, la nación, sus pueblos o el cuidado de todo ello y de un ambiente sostenible), la amenaza de una sociedad centrada en el dinero no sólo bloqueará una concepción humanista del mundo, sino que terminará por convertir a la educación en un proceso distorsionado que reproduce contracultura y artificialidad, esta última como oposición al acercamiento y respeto a la naturaleza.
- En una comunidad poco desarrollada moralmente, como es la existente en la prisión, las necesidades de sus integrantes se orientan principalmente a la autodefensa, a resguardarse para sobrevivir en la nociva dinámica social que prevalece. De ahí el error de pretender algo como la reinserción social dentro de una comunidad cuyas condiciones son opuestas a tal finalidad, y en la que el sendero más pertinente, en cambio, es reconocer tal situación e impulsar servicios que contribuyan a dignificar, desarrollar moralmente, la vida en ese entorno; labor que parece imposible fácticamente por la precariedad material y moral en que se subsiste en la cárcel.
- Un servicio como la educación superior es profundamente susceptible de estructurarse como un modelo educativo que pone el énfasis, el centro, en la dignidad humana. Y es

precisamente en uno de los ámbitos en que más es pisoteada, como la prisión, que ha surgido la propuesta de darle una consistencia sólida. Va en sentido opuesto a los valores y moral ahí predominantes, al oponerse a la reproducción de tal cultura carcelaria, y su mayor potencia es ofrecerse como un satisfactor de la necesidad de autodefensa que tiene quien está preso.

- En la prisión la educación es un antídoto, un medio eficaz no sólo para mitigar el agravio y la mortificación, sino de adquirir fortaleza cognitiva y emocional cuando provoca que los educandos se reconozcan como seres auténticamente autónomos de consciencia, es decir, como personas con dignidad.
- Del modo en que abordamos el tema de los derechos humanos como parte sustantiva en la formación universitaria de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho privados de la libertad, hemos caminado hacia la construcción de un modelo educativo cuyo centro sea la dignidad humana. Esto lo descubrimos en el transcurso de años en que, como docentes e investigadores de la prisión, nos hemos percatado de la *necesidad de seguridad* que empuja al estudiantado a las aulas.
- El examen crítico en el aula acerca del castigo, la responsabilidad y la dignidad necesariamente se torna teórico y vivencial. El objeto es remover, sacudir al educando para facilitar que alcance una visión de sí mismo y de los demás que amplíe su horizonte de apreciación de la vida. En tal sentido, se vuelve sustancial el impulso de la perspectiva que sostiene cómo por medio del conocimiento científico-filosófico y una actitud sensible se alcanza la libertad, que implica una visión del mundo insospechadamente amplia y promisoria.

TRABAJOS CITADOS

Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales.

Basarab, N. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ed. Du Rocher. <https://doi.org/10.18046/retf.i1.1289>

Campbell, Jennifer; Aitken Schermer, Julie; Villani C., Vanessa; Nguyen, Brenda; Vickers, Leanne; and Vernon, Philip A. (2009). A behavioral genetic study of the dark triad of personality and moral

- development. *Twin research and human genetics volume 12 number 2*, 132–136 <https://doi.org/10.1375/twin.12.2.132>
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.
- Correas, O. (2004). *Introducción a la sociología jurídica*. Fontamara.
- Cortina, A. (2000). *Ética Mínima*. Ed. Tecnos.
- Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ed. Nueva Visión SAIC, p. 20. http://www.proarhep.com.ar/wp-content/uploads/Cuche_La-nocion-de-cultura-en-las-Ciencias-Sociales.pdf
<https://doi.org/10.3917/dec.cuche.2016.01>
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Destino, vol. 287.
- Damasio, A. (1997). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Dorando M. (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* www.estudiosdefilosofia.com.ar Vol. 12 n° 1 / ISSN 1515-7180 / Mendoza / Julio 2010
- Enríquez Rubio, H. (2016) *El pluralismo jurídico intracarcelario*. Porrúa.
- Farrel, M. (2015). El utilitarismo en la filosofía del derecho, *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*. Vol. III, pp. 1720-1734. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferrajoli, L. (2009). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Ed. Trotta.
- Fromm, E. (1985). *Anatomía de la destructividad humana*. Siglo XXI.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas 10-39.
- González Moreno, A. & Molero Jurado, M. d. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (1), 113-123. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2186>
- Goofman, E. (1992). *Internados*. Amorrortu.
- Gräslung, B. (2005). *Early humans and their world*. London and New York: Roudledge, Taylor & Francis Group.
- Guisán, E. (1986). *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea*. Anthropos.
- Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus Santillana.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

- Habermas, J. (2005) *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de una teoría del discurso*. Trotta.
- Habermas, J. (2008). *Consciencia moral y acción comunicativa*. Trotta.
- Hernández, M. (2011). *Trabajo y derecho en la prisión. Una relación entre legalidad y normatividad alterna*. Porrúa.
- Hernández, M. (2019). La reinserción social y el principio de proporcionalidad. *Revista Ciencia Jurídica*, Universidad de Guanajuato, Año 8, núm. 16. <https://doi.org/10.15174/cj.v8i16.312>
- Hofstede, G, Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010) *Cultures and organizations: software of the mind. intercultural cooperation and Its importance for survival*. New York, Mc. Graw Hill.
- Kant, E. 2012. *Crítica de la Razón Pura*. Ed. Colihue.
- Malinowsk, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Sarpe.
- Marín, G. (1993). *Ética de la justicia, ética del cuidado*, disponible en: https://feministas.org/IMG/pdf/etica_de_la_justicia_y_etica_del_cuidado_-_gloria_marin.pdf
- Morin, E. (1977). *El método I, multiversidad. Mundo real*. Edgar Morin. Una visión integradora. Cátedra UNESCO. <http://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin-costos/81-edgar-morin-el-metodo-i.html>
- Muñoz Polit, M (2024), *Emociones, sentimientos y necesidades, una aproximación humanista*. Instituto de Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Santiesteban, F. (2006), *La cultura I: conceptos tradicionales y nuevos enfoques*, Perú. La insignia. http://www.lainsignia.org/2006/marzo/dial_001htm
- Spector, H. (2001). *La filosofía de los derechos humanos*. Isonomía, Núm 15
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Programa de Educación Superior en Centros de Reinserción Social (2017). *Documento oficial de diagnóstico y proyección, marzo de 2017*.
- Van Dijk, T. (2011), *Ideología y discurso*. Ariel.
- Winnicot, D. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Paidós, Ibérica