



Estudios de Paz y Conflictos

ISSN: 2594-2883

Vol. 08, Núm. 15 / Julio-Diciembre 2025



GRUPO EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Equipo editorial

Directores

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

Comité Editorial

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

Comité Científico

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

ACERCA DE

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

Eirene Estudios de Paz y Conflictos se encuentra indexada en bases de datos nacionales e internacionales como Redalyc, REDIB, Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, Ulrich's Periodical Index, LatinREV, AmeliCA, DOAJ, ERIH Plus y HAPI. Se fundamenta en la calidad de la producción científica, con base en la sistematicidad y el rigor, utiliza en su proceso de revisión por pares la metodología doble ciego (Double Blind Review), publica artículos originales resultados de proyectos de investigación y revisiones bibliográficas bajo los lineamientos de las normas de publicaciones de la American Psychological Association (APA) en su edición más reciente.

Líneas temáticas:

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

EIRENE ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS, Vol. 08, Núm. 15, Julio-Diciembre 2025, es una publicación semestral editada por la asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C., calle Troqueles 228, Fraccionamiento Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, www.estudiosdepazyconflictos.com; Directores y Editores responsables: Paris Alejandro Cabello Tijerina; paris.cabellotjr@uanl.edu.mx; revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com; y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez reynavqz@hotmail.com; Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-121710092000-102, ISSN: 2594-2883, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Paris Alejandro Cabello Tijerina, Troqueles 228 Fracc. Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, Fecha de la última modificación: 10 de julio de 2025.

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

ENVÍOS DE COLABORACIONES

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

CONTACTO

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



SUMARIO

Editorial

07

Una cultura para hacer las paces: aportes diversos para tiempos complejos

Paris A. Cabello-Tijerina y Reyna L. Vázquez-Gutiérrez

Dossier

15

Migración irregular en tránsito por México 2019-2024: vulnerabilidad estructural, agencia en las casas de migrantes y horizontes de paz imperfecta

Raúl A. Viviescas-Cabrera, Jéssica Marisol Vera Carrera y María Gabriela Zapata Morán

41

Comunicación pacífica en medios digitales

Cecilia Sarahi de la Rosa-Vazquez

59

¿Prevención o provención de conflictos para crear cultura de paz?

Ruth Ortega Saldivar y Maribel Rivera López

83

La importancia de la perspectiva de género y de las emociones en la práctica de la mediación

Guillermina Díaz Pérez y Natalia Ix-Chel Vázquez González

Artículos

107

Hacer las Paces desde las Infancias: un enfoque crítico frente a la filosofía para niños

Mario Jacqueline Valles Molina y Heidi Alicia Rivas Lara

127

Propuestas para el fortalecimiento de la cultura de paz en contextos penitenciarios latinoamericanos

Jeniffer Abril De La Rosa Pérez y Cecilia Sarahi de la Rosa Vazquez

145

Un modelo educativo basado en la dignidad. Experiencia con personas privadas de la libertad

Maximiliano Hernández Cuevas y Laura Viviana Uyaban Matiz

169

Influencias que definen las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto en Colombia

Nancy Stella Ortiz Ladino y Miguel Alejandro Barreto Cruz

199

Un tratamiento del pasado que limitó la posibilidad de hablar sobre el pasado: la creación de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado

Víctor Alfonso Ávila García

237

Curando heridas del conflicto: la atención en salud de las FARC-EP

Dilia Consuelo Fuertes Chaparro

265

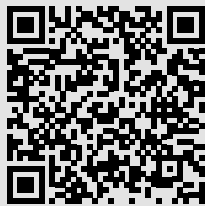
La autoética de la persona mediadora: Una interpretación desde el pensamiento complejo de Edgar Morin

Nancy Barragán Machado

285

Autocuidado en la persona mediadora. Una interpretación desde la tradición filosófica

Nancy Barragán Machado



Una cultura para hacer las paces: aportes diversos para tiempos complejos

Dr. Paris A. Cabello-Tijerina^a
Dra. Reyna L. Vázquez-Gutiérrez^b

Como citar este artículo:

Cabello-Tijerina, D. P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. Una cultura para hacer las paces: aportes diversos para tiempos complejos. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/329>

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0191-2488>

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Doctor en Intervención Social y Mediación por la Universidad de Murcia; Doctorando en Estudios Internacionales en Paz, Conflicto y Desarrollo por la Universitat Jaume I; Investigador Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores; Líder del Cuerpo Académico Investigación para la Paz y el Acceso a la Justicia UANL-CA-481; Editor de la revista Eirene Estudios de Paz y Conflictos; Director de la Red Académica Internacional de Investigación para la Paz (RAIP) ORCID 0000-0002-0191-2488; correo electrónico: paris.cabello@uanl.edu.mx

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5266-9513>

Doctora en Intervención Social y Mediación por la Universidad de Murcia (España). Doctoranda en Estudios Internacionales de Paz, Conflicto y Desarrollo por la Universidad Jaume I de Castellón (España). SNI Nivel II, directora de la revista científica Eirene/Estudios de Paz y Conflicto. Directora de la Red Académica Internacional de Investigación para la Paz (RAIP). Profesora de TC en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). ORCID 0000-0001-5266-9513. Correo electrónico reyna.vazquezg@uanl.edu.mx

UNA CULTURA PARA HACER LAS PACES: APORTES DIVERSOS PARA TIEMPOS COMPLEJOS

Resumen

El escenario mundial en la actualidad, muestra importantes retos para la construcción y consolidación de la paz. Las injusticias, las desigualdades, las atrocidades de las guerras y los discursos de odio, fortalecen las estructuras y culturas violentas. Desde la comunidad académica se está trabajando por implantar una cultura basada en la no violencia, el diálogo, la empatía social, el pensamiento crítico, autocrítico y creativo, la cooperación y la solidaridad, para el desarrollo de las habilidades sociocognitivas generadoras de una cultura para hacer las paces, que nos permita afrontar positivamente los distintos fenómenos de violencia.

La construcción de una cultura para hacer las paces, requiere de estrategias sociales multidimensionales que sean interiorizadas y ejercidas desde la cotidianidad, con el objetivo de generar el bienestar social.

Palabras clave: Investigación para la Paz; Coexistencia pacífica; Consolidación de la paz; Pacifismo

A CULTURE OF PEACEMAKING: DIVERSE CONTRIBUTIONS FOR COMPLEX TIMES

Abstract

The current global landscape presents significant challenges for building and consolidating peace. Injustice, inequality, the atrocities of war, and hate speech strengthen violent structures and cultures. The academic community is working to establish a culture based on nonviolence, dialogue, social empathy, critical, self-critical, and creative thinking, cooperation, and solidarity, to develop the socio-cognitive skills that generate a culture of peacemaking, enabling us to positively confront the various phenomena of violence.

Building a culture of peacemaking requires multidimensional social strategies that are internalized and implemented daily, with the goal of generating social well-being.

Keywords: Peace Research; Peaceful Coexistence; Peacebuilding; Pacifism

En los últimos años hemos estado inmersos en tiempos muy complicados y de grandes tensiones como guerras, genocidios, violaciones a los derechos humanos, la construcción de lo que podríamos llamar los nuevos campos de concentración; circunstancias donde los valores de justicia, libertad, igualdad y dignidad se enfrentan a importantes obstáculos estructurales que impiden una convivencia pacífica justa y plural.

En este nuevo número de la revista Eirene Estudios de Paz y Conflictos, se entrelazan perspectivas que pretenden contribuir a la reflexión profunda y crítica de lo que significa hacer las paces desde una perspectiva cultural, cotidiana e institucional, en diálogo con las voces y experiencias que desde distintos frentes están ensayando caminos posibles hacia la paz, como estrategias para afrontar los retos que hoy atraviesan nuestras sociedades marcadas por la desigualdad, la exclusión y la violencia estructural.

Trabajar por construir una cultura para hacer las paces, requiere que los valores asociados a la paz sean parte de la vida cotidiana de las personas, es dotar de elementos tangibles, reales y medibles (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, 2018, p. 55) que permitan el desarrollo de nuestras capacidades para aplicar los distintos tipos de paz.

Las estrategias que hemos venido trabajando en los últimos años, han girado entorno a la Educación en y para la Paz como un horizonte formativo (Cabello-Tijerina, 2024); impulso a la teoría de la transversalización práctica de la Paz (Vázquez-Gutiérrez, 2022); la creación de un modelo multidimensional de Educación para la Paz (Cabello-Tijerina & Vázquez-Gutiérrez, 2024); el impulso de los Nodos de Paz (Cabello-Tijerina y Vázquez-Gutiérrez, 2024) y la Red Académica Internacional de Investigación Para la Paz —RAIIP— con el objetivo de desarrollar los conocimientos, las actitudes y comportamientos pacíficos.

La construcción de una cultura para hacer las paces, parte de la comprensión e interiorización de una perspectiva de paz mucho más tangible, humana, dinámica y multidimensional que sea generadora de justicia social y bienestar humano, y se encuentra estrechamente vinculada a la educación y práctica de valores que desarrollen las habilidades y competencias para la mejora de nuestra convivencia.

La Paz se construye, se enseña, se fortalece y se aplica en múltiples escenarios y dimensiones, incluso en los contextos más difíciles. Esta cualidad de la Paz es lo que Francisco Muñoz (2001) identifica como la *Paz Imperfecta*. Desde ésta perspectiva, se realizan abordajes que pretenden transformar las estructuras y culturas violentas en distintos ámbitos que van desde lo micro hasta lo macro, con el objetivo promover las capacidades sociales para la convivencia, creando relaciones de cooperación y la satisfacción de las necesidades humanas (Rhodes, 2009).

El conjunto de artículos aquí reunidos nos muestran distintos caminos en la construcción de una cultura para hacer las paces, así mismo, nos permite pensar la paz como una práctica cotidiana, ética y relacional.

Algunas de las experiencias que nos comparte la comunidad investigadora en este número son:

- El papel que las casas del migrante han desempeñado una función de asistencia humanitaria y de construcción de paz cuidando al que transita, al que no tiene lugar, al que ha sido despojado.
- En los medios digitales podemos encontrar la práctica de múltiples tipos de violencia, que sin el acompañamiento adecuado —principalmente en los jóvenes consumidores— generan la imitación y naturalización de esas conductas. Ante este panorama, se hace indispensable el impulso de modelos de comunicación pacíficos que desarrollen valores y habilidades que fomenten la Paz.
- El protagonismo de los y las mediadoras como agentes de paz en los procesos de transformación de los conflictos y la gestión emocional.
- La construcción de programas basados en la dignidad humana para empoderar pacíficamente a los internos de los centros penitenciarios.

Una cultura para hacer las paces requiere el diseño e implementación de distintas estrategias sociales que permitan el desarrollo de nuestras habilidades sociocognitivas. La educación y la investigación para la paz, son punto de inflexión para la transformar estructuras y culturas violentas, por estructuras y culturas pacíficas. Este número es una invitación abierta a imaginar, reflexionar y construir una cultura para hacer las paces.

TRABAJOS CITADOS

Cabello-Tijerina, P. A. (2024). Educación para la Paz: Horizonte Formativo de las Instituciones de Educación Superior. En E. Roque Huerta, & H. Magallanes Ramírez, *El rol de la educación en el fortalecimiento de la cultura de paz* (págs. 41-60). México: Tirant Humanidades.

Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). *Cultura y Educación para la Paz. México: Tirant lo Blanch.*

Cabello-Tijerina, P. A., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2024). Nodos de Paz: Propuesta para operacionalizar la Investigación para la Paz. En P. A. Cabello-Tijerina, & R. L. Vázquez-Gutiérrez, Nodos de Paz. *Un sistema de acciones multidisciplinares desde la investigación* (págs. 15-36). México: Tirant lo Blanch.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.

Rhodes, G. (2008). *Conflict Resolution and Conflict Transformation Practice: Is There A Difference?* (Tesis de doctorado). George Mason University



Dossier





Migración irregular en tránsito por México 2019-2024: vulnerabilidad estructural, agencia en las casas de migrantes y horizontes de paz imperfecta

Raúl A. Viviescas-Cabrera^a
Jéssica Marisol Vera Carrera^b
María Gabriela Zapata Morán^c

Como citar este artículo:

Viviescas-Cabrera, R. A., Vera Carrera, J. M., & Zapata Morán, M. G. Migración irregular en tránsito por México 2019-2024: vulnerabilidad estructural, agencia en las casas de migrantes y horizontes de paz imperfecta. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.318>

Recibido:

07 de abril de 2025

Aprobado:

23 de junio 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8691-0755>

Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México

Dr (c) en Métodos Alternos De Solución De Conflicto, UANL. México. Antropólogo. Docente investigador. Miembro del grupo de investigación Joaquín Aaron Manjarres. Universidad Sergio Arboleda, Colombia. correo electrónico: raul.viviescas@usa.edu.co

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7229-5205>

Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México

Dra en Filosofía con acentuación en Ciencias Políticas, Profesora investigadora de la UANL. Correo electrónico: jessica.veracr@uanl.edu.mx

^cORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4386-084X>

Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México

Doctora en Filosofía con orientación en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia, Universidad Autónoma de Nuevo León, Profesora de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, Profesora del Tecnológico de Monterrey, México, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: maria.zapatam@uanl.edu.mx

MIGRACIÓN IRREGULAR EN TRÁNSITO POR MÉXICO 2019-2024: VULNERABILIDAD ESTRUCTURAL, AGENCIA EN LAS CASAS DE MIGRANTES Y HORIZONTES DE PAZ IMPERFECTA

Resumen

Entre 2019 y 2024, México se ha consolidado como espacio de tránsito para personas migrantes en situación irregular, en un contexto marcado por controles crecientes, políticas de contención y presiones geopolíticas. Este estudio cualitativo, basado en análisis documental de fuentes oficiales y literatura académica reciente, examina cómo interactúan la vulnerabilidad estructural, la agencia migrante y las prácticas de hospitalidad durante el tránsito, así como sus implicaciones para conceptualizar formas de paz imperfecta. Los resultados se organizan en tres ejes: (1) asimetrías de poder institucionalizadas en eventos migratorios; (2) el rol de las casas de migrantes como espacios éticos de organización colectiva, que desafían el control estatal y promueven cuidado, resistencia y reparación; y (3) la agencia migrante como práctica cotidiana para reconfigurar el movimiento, los lazos comunitarios y los horizontes vitales. La investigación concluye que la migración irregular en tránsito constituye un campo de conflicto donde convergen violencia estructural, estrategias desde las bases y hospitalidad local. Mediante el marco de la paz imperfecta, se propone una lectura crítica que integra conflicto, agencia y ética, subrayando la

necesidad de políticas públicas sensibles a las complejidades del tránsito migrante.

Palabras clave: Migración en tránsito, Paz imperfecta, Agencia migrante, Casas de migrante

IRREGULAR TRANSIT MIGRATION THROUGH MEXICO, 2019–2024: STRUCTURAL VULNERABILITY, AGENCY IN MIGRANT HOUSES, AND HORIZONS OF IMPERFECT PEACE

Abstract

Between 2019 and 2024, Mexico has solidified its role as a transit space for migrants in irregular situations, amid growing controls, containment policies, and geopolitical pressures. This qualitative study, based on documentary analysis of official sources and recent academic literature, examines how structural vulnerability, migrant agency, and hospitality practices intersect during transit, and their implications for conceptualizing forms of imperfect peace. The findings are organized into three axes: (1) institutionalized power asymmetries in migratory events; (2) the role of migrant houses (casas de migrantes) as ethical spaces for collective organization, countering state control and fostering care, resistance, and reparation; and (3) migrant agency as a daily practice of reconfiguring movement, community ties, and life trajectories. The research concludes that irregular transit migration constitutes a conflict zone where structural violence, grassroots strategies, and local

hospitality overlap. Through the lens of imperfect peace, the study proposes a critical framework integrating conflict, agency, and ethics, emphasizing the need for policies attuned to the complex realities of migratory transit.

Keywords: Transit migration, Imperfect peace, Migrant agency, Casas de migrantes (migrant houses)

INTRODUCCIÓN

Entre 2019 y 2024, México se ha consolidado como un corredor clave para la migración irregular en tránsito, intensificada por políticas regionales de contención, desplazamientos forzados y crisis humanitarias en los países de origen. Esta condición de país de tránsito ha estado acompañada por un notable aumento en los controles migratorios, prácticas de detención y deportación, así como por una creciente presión externa —especialmente desde Estados Unidos— para endurecer la vigilancia fronteriza. En este contexto, se configura un entramado de exclusión que afecta de forma desigual a personas migrantes, muchas de ellas en situación de alta vulnerabilidad.

Según datos oficiales de la Secretaría de Gobernación de México (2019, 2022, 2023, 2024), entre 2019 y 2023 se han registrado más de 1.5 millones de eventos de detención migratoria en México, con un incremento sostenido en 2022 y 2023. En el año 2024, se contabilizaron 925,085 eventos, de los cuales el 46.87 % correspondió a personas provenientes y el 41.67 % provenientes de Centroamérica y el Caribe. La mayoría de las personas adultas detenidas fueron hombres jóvenes de entre 18 y 34 años, aunque se observa un crecimiento constante de mujeres migrantes (19.7 % del total de adultos en 2024) y menores de edad, incluyendo niñez no acompañada. Estos datos reflejan un cambio en la composición sociodemográfica de los flujos, así como la persistencia de prácticas institucionales orientadas a la contención y no a la protección.

El problema que guía esta investigación puede formularse en la siguiente pregunta: ¿cómo se articulan las condiciones estructurales de vulnerabilidad, las formas de agencia migrante y las prácticas de hospitalidad en tránsito por México entre 2019 y 2024, y qué implicaciones tienen para pensar una paz imperfecta en contextos migratorios?

El objetivo general es analizar, desde un enfoque cualitativo, la interacción entre conflictividad estructural, agencia migrante y prácticas de acogida en México en el periodo 2019–2024, para comprender cómo estas dimensiones configuran formas emergentes de paz imperfecta. Los objetivos específicos son: (1) describir el fenómeno de la migración en tránsito irregular por México durante el periodo analizado; (2) analizar el rol de las casas de migrantes como espacios de contención ética, organización y resistencia; (3) articular teóricamente el conflicto de las personas migrante en tránsito con mira hacia la construcción de paz.

Las variables principales en este estudio son: vulnerabilidad estructural, entendida como el resultado de factores económicos, legales y sociales que colocan a las personas migrantes en situación de riesgo sistemático; agencia migrante, definida como la capacidad de acción estratégica en contextos de coerción y desplazamiento; y paz imperfecta, que designa una situación intermedia donde conviven prácticas de dominación y formas locales de reparación o contención del daño (Muñoz, 2020; Martínez-Vargas, 2022).

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo con análisis documental de fuentes primarias (datos gubernamentales, informes oficiales) y secundarias (literatura académica, documentos de organizaciones civiles). Esta estrategia permite articular evidencia empírica y reflexividad teórica, en particular a partir de categorías críticas de los estudios migratorios y de paz. Si bien no se incluye trabajo de campo directo, el uso intensivo de fuentes institucionales permite delinear con claridad las lógicas de control estatal, los perfiles migratorios predominantes y la distribución geográfica de los dispositivos de contención.

La justificación de la investigación se sustenta en la urgencia de analizar la migración irregular desde perspectivas que integren agencia, estructuras de poder y ética del cuidado. Frente a marcos institucionales centrados en la seguridad y el control, resulta necesario visibilizar las respuestas comunitarias que emergen desde las casas de migrantes, así como las estrategias de sentido, movilidad y resistencia que despliegan las personas migrantes. En este sentido, la categoría de paz imperfecta permite nombrar procesos intermedios, incompletos, pero significativos, que no pueden ser comprendidos desde enfoques dicotómicos de guerra o paz (Muñoz, 2020).

Entre los antecedentes, destacan estudios sobre conflictividad migratoria en latinoamérica y el caribe (Vono de Vilhena et al., 2011), propuestas teóricas sobre agencia en condiciones de exclusión (Martínez-Vargas, 2022) y análisis recientes de las casas de migrantes como espacios de producción ética y política (Candiz y Bélanger, 2018; OIM, 2023). Este trabajo busca dialogar con dichas líneas de investigación y aportar una lectura crítica situada, centrada en el tránsito migrante como campo de conflicto, resistencia y creación colectiva.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, fundamentado en el paradigma interpretativo. La estrategia metodológica combinó el análisis documental de fuentes primarias y secundarias con técnicas mixtas de procesamiento de información.

Como base empírica principal, se examinaron los registros estadísticos de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas de la Secretaría de Gobernación de México, correspondientes al período 2019-2024. El interés analítico se centró específicamente en la serie de datos “Eventos de personas en situación migratoria irregular”, de la cual se extrajeron variables clave como la entidad federativa de registro, distribución demográfica por sexo y grupos etarios, país de origen y rutas migratorias documentadas.

Complementariamente, se realizó una revisión sistemática de literatura académica en bases de datos especializadas (Scopus, Redalyc, SciELO) mediante una estrategia de búsqueda estructurada. Esta se configuró con operadores booleanos que combinaron los términos “centros de atención al migrante”, “casas refugio”, “migración en tránsito”, “migración irregular” y “México”, permitiendo identificar investigaciones previas sobre modelos de acogida y dinámicas de movilidad humana en el contexto nacional.

El tratamiento de datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando tablas dinámicas y representaciones gráficas (diagramas de barras acumulativas y heatmaps temáticos) generadas con el software SPSS v.22. y la herramienta virtual Datawarpper. Para el análisis cualitativo, se aplicó una metodología crítico-discursiva apoyada en codificación temática mediante Atlas.ti 23, técnica que permitió detectar consensos

teóricos, discrepancias conceptuales y vacíos de investigación en la literatura revisada. La triangulación metodológica resultante articuló perspectivas cuantitativas y cualitativas, asegurando una interpretación contextualizada de los fenómenos migratorios estudiados

MIGRACIÓN IRREGULAR EN TRÁNSITO POR MÉXICO: DINÁMICA SUR-NORTE, PATRONES Y DESAFÍOS.

El fenómeno migratorio en América Latina y el Caribe es un proceso dinámico y multifacético que refleja las desigualdades económicas, sociales, políticas y ambientales que caracterizan a la región (Vono de Vilhena et al., 2011). En las últimas décadas, los movimientos migratorios han experimentado un crecimiento sostenido, consolidándose como una característica estructural de la región. América Latina y el Caribe, con su diversidad cultural y económica, no solo generan flujos migratorios mixtos hacia el exterior, sino que también han presenciado un incremento significativo en los movimientos intrarregionales (Pellegrino, 2017).

La migración intrarregional en América Latina ha superado las tasas de migración extrarregional en los últimos diez años. Este fenómeno es especialmente evidente desde principios del siglo XXI, cuando las tasas quinquenales de movimientos migratorios internos comenzaron a crecer a ritmos más acelerados. Según la Organización Internacional para las Migraciones, “durante los últimos diez años, la población emigrada dentro de la misma región casi se duplicó, mientras que la que se encuentra fuera apenas creció en poco más de un 5 %” (OIM, 2022).

En 2020, la población emigrante que vivía dentro de la región alcanzó cerca de 11,3 millones, lo que representa el 26,3 % del total de movimientos migratorios en la región (OIM, 2022). Esta dinámica se debe a diversos factores que impulsan la migración, entre ellos las crisis económicas, los conflictos sociales y políticos, así como los efectos adversos del cambio climático. Además, las condiciones de vulnerabilidad de muchos migrantes, exacerbadas por el tránsito irregular, aumentan los riesgos de explotación, violencia y discriminación en las rutas y los países de destino.

México, por su posición estratégica en el continente, desempeña un papel singular en las dinámicas migratorias regionales. Históricamente, ha sido uno de los principales países de origen de migrantes, con una diáspora que alcanzó los 11,2 millones de personas en 2020, lo que lo posiciona como el segundo país con mayor número de emigrantes a nivel mundial, después de India (OIM, 2023).

Sin embargo, las dinámicas migratorias han comenzado a cambiar. En los últimos años, México también se ha convertido en un país de destino y tránsito importante para migrantes internacionales, con un aumento del 123 % en su población inmigrante entre 2000 y 2020. Las entidades federativas de Baja California, Ciudad de México y Chihuahua concentran gran parte de esta población, lo que refleja tanto oportunidades como desafíos para la integración social y económica de los migrantes (OIM, 2023).

Entre estos flujos migratorios que llegan a México uno que presenta especial interés es el tránsito irregular de personas, el cual refiere al desplazamiento de personas a través del territorio de uno o más países sin cumplir con los requisitos legales establecidos para la entrada, permanencia o salida en esos territorios (Quijas Cristerna et al., 2023). Generalmente, estas personas no tienen la intención de quedarse en el país de tránsito, sino que buscan llegar a un destino final, muchas veces en el Norte Global (EE. UU., Canadá, Europa).

Este fenómeno adquiere especial relevancia por su impacto en la vulnerabilidad multidimensional de las personas migrantes, quienes enfrentan riesgos que van desde la violencia institucional, como abusos por parte de autoridades y procesos de criminalización (Velasco, 2018), hasta amenazas del crimen organizado, como extorsión, secuestro, trata de personas y condiciones de viaje inhumanas (Torrecuadrada García-Lozano, 2018). A ello se suma la limitación estructural en el acceso a mecanismos de protección, producto de barreras comunicativas, administrativas o desconocimiento de sus derechos (Islas Rodríguez et al., 2016).

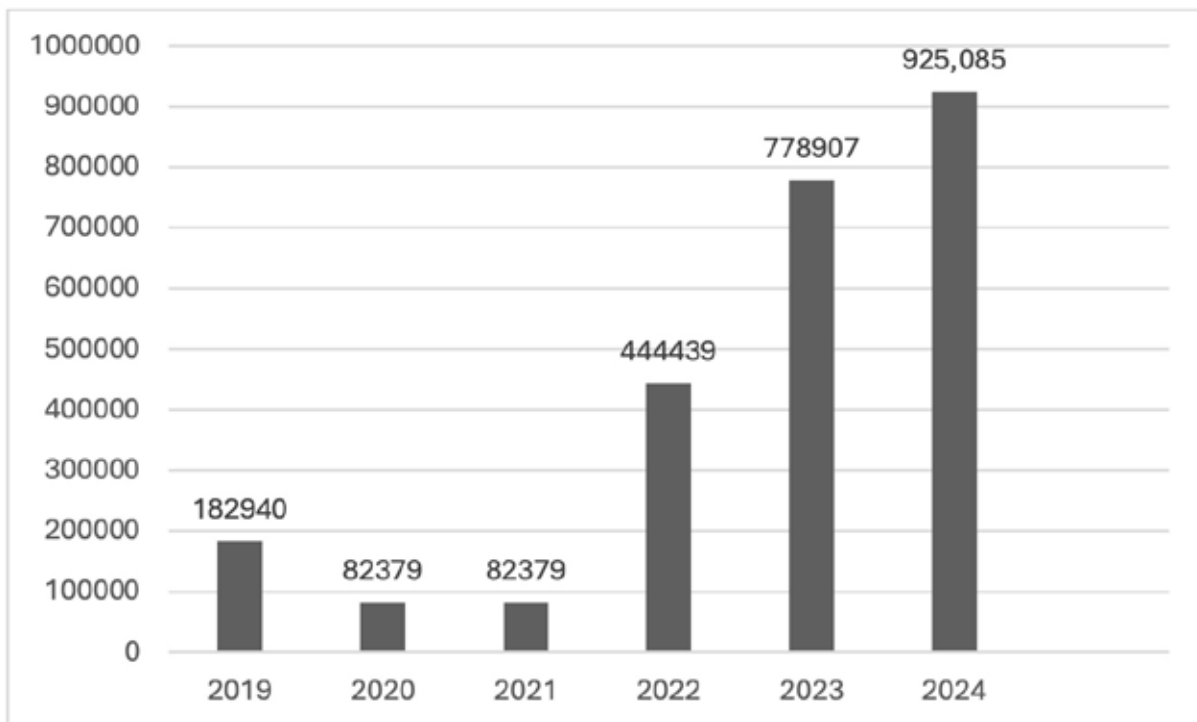
Una forma para identificar y caracterizar estos flujos migratorios es con la observación de la categoría estadística de “Eventos de personas en situación migratoria irregular”. Esta es una medida utilizada en el análisis de los flujos migratorios en México y su definición ha sido establecida para garantizar la comparabilidad estadística a lo largo del tiempo, independientemente de los cambios normativos en la política migratoria del país. Según

la Secretaría de Gobierno Mexicano (2024), esta categoría comprende los registros de personas extranjeras en situación migratoria irregular que han sido objeto de procedimientos administrativos por parte del Instituto Nacional de Migración (INM), incluyendo aquellos sometidos a un Procedimiento Administrativo Migratorio (PAM) y aquellos canalizados a la red de albergues del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Aprovechando esta herramienta de medición, y como se puede ver en el gráfico 1, el periodo 2019-2024 ha sido testigo de un aumento significativo en los eventos de migración irregular en México. En 2019, se registraron 182,940 eventos de personas en situación migratoria irregular. Sin embargo, durante los años 2020 y 2021, esta cifra disminuyó considerablemente a 82,379 eventos en cada año. A partir de 2022, se observó un crecimiento exponencial con 444,439 eventos, seguido de 778,907 en 2023 y un total de 925,085 en 2024.

Gráfico 1

Comparación 2019 – 2024 de eventos de personas en situación migratoria irregular.



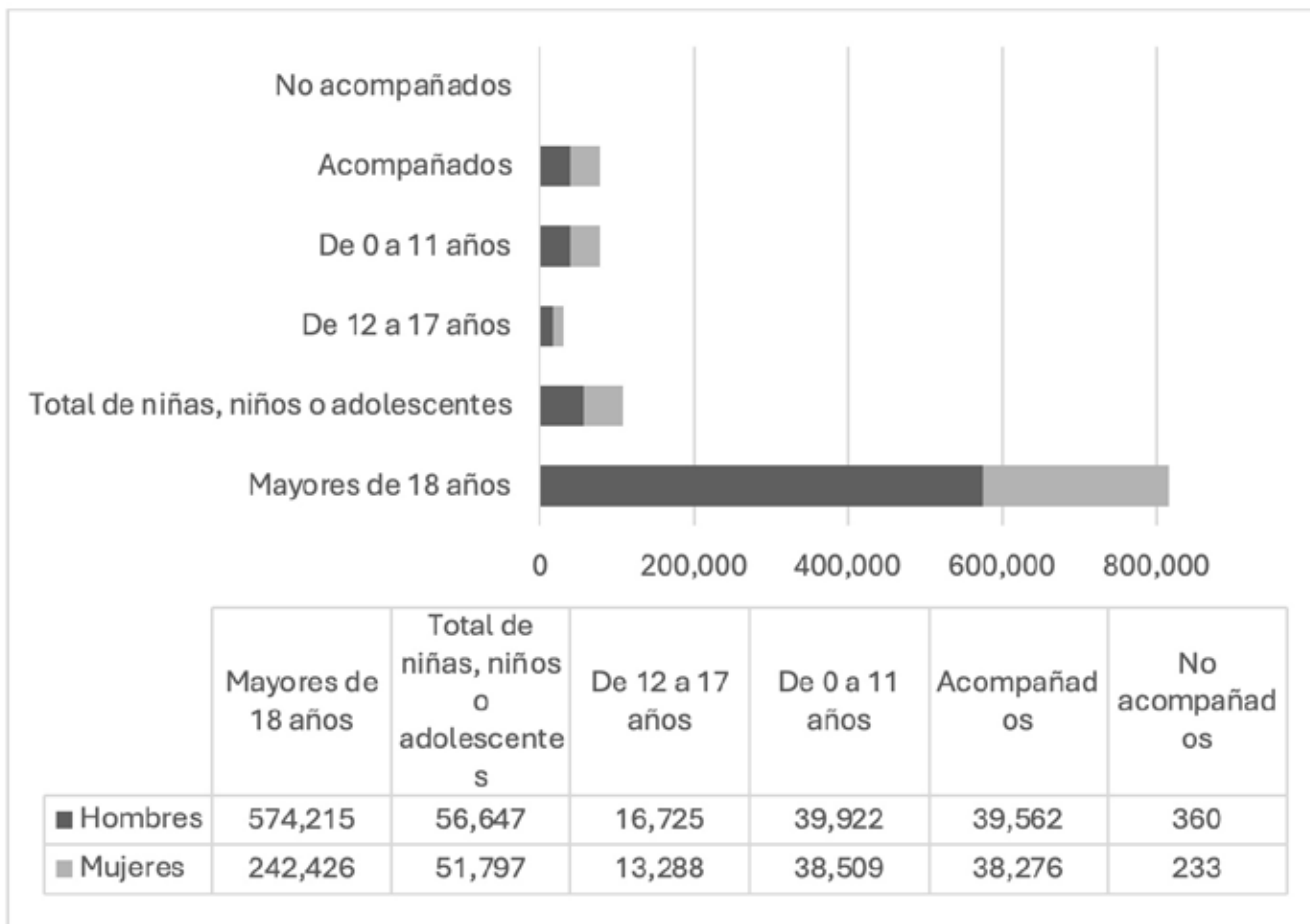
Nota. elaboración propia utilizando los datos de la secretaria de gobierno mexicano (2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

En términos de tránsito migratorio irregular, México ha experimentado niveles récord de estos movimientos, demostrado un aumento desde el año 2019. Como se puede ver el gráfico 1, en el año 2022, se registraron 776,907 eventos de migrantes en tránsito irregular, lo que representa un incremento del 75,26 % respecto al año anterior; mientras que para el año 2024 esta cifra aumento 19.7%, alcanzando un total de 925,085 (secretaria de gobierno mexicano, 2024). Así las cosas, este crecimiento puede atribuirse a diversos factores, tales como el endurecimiento de políticas migratorias, el impacto de crisis humanitarias en países de origen, y los cambios en las rutas migratorias utilizadas por las personas en situación migratoria irregular. Además, el impacto de la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021 pudo haber influido en la reducción temporal de eventos registrados, seguido de un repunte posterior debido a la reapertura de fronteras y la intensificación de los flujos migratorios.

Enfocándonos en la composición de las personas en situación migratoria irregular en 2024, se observa en la gráfica 1 que la mayoría son personas mayores de 18 años (88.28%). De este grupo, el 62.07% son hombres y el 26.21% mujeres. Esta distribución indica que uno de los factores que impulsa la migración irregular son la necesidad de empleo o sustento económico; dado que, en muchos casos, son los hombres quienes migran primero en búsqueda de su estabilidad para sus familias. Por otra parte, la menor proporción de mujeres también podría asociarse a barreras adicionales que enfrenta este grupo, como el tráfico de personas y la violencia sexual.

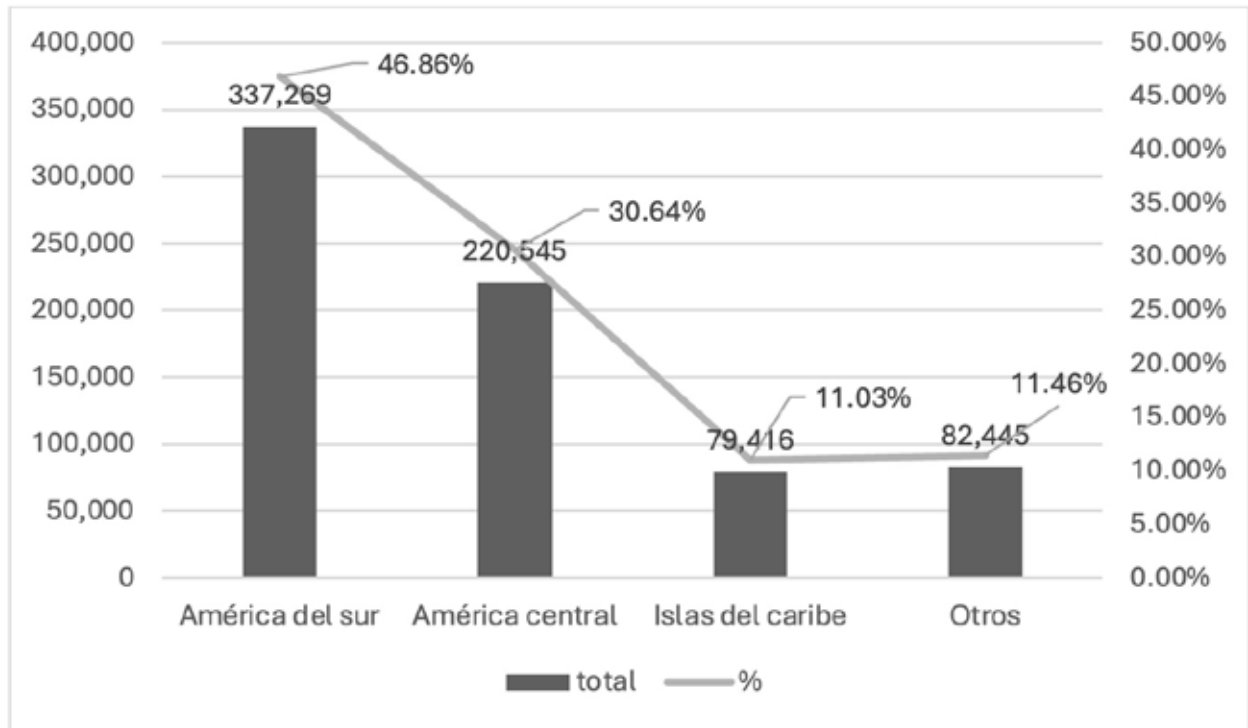
Además, la gráfica muestra que el 11.72% de la población en situación migratoria irregular está conformada por niños, niñas y adolescentes. Dentro de este grupo, la mayoría son niños de entre 0 y 11 años que viajaban acompañados (8.41%). Este dato evidencia que familias enteras están migrando, probablemente impulsadas por factores graves como la violencia y la pobreza extrema en sus lugares de origen. Esto las lleva a exponer a los niños a trayectos peligrosos, reflejando la falta de opciones seguras para permanecer en sus comunidades.

Gráfico 2
Eventos de personas en situación migratoria irregular 2024 según grupos de edad, condición de viaje y sexo, 2024.



Analizando los datos del 2024, podemos distribuir los eventos de migración irregular según la región de origen. De esta manera, como se puede observar en la gráfica 2, se muestra un predominio de migrantes provenientes de América del Sur. Con más de 350,000 eventos registrados, esta región concentra el porcentaje más alto dentro del total de personas en situación migratoria irregular en México.

Gráfico 3
Eventos de personas en situación migratoria irregular 2024 según origen.

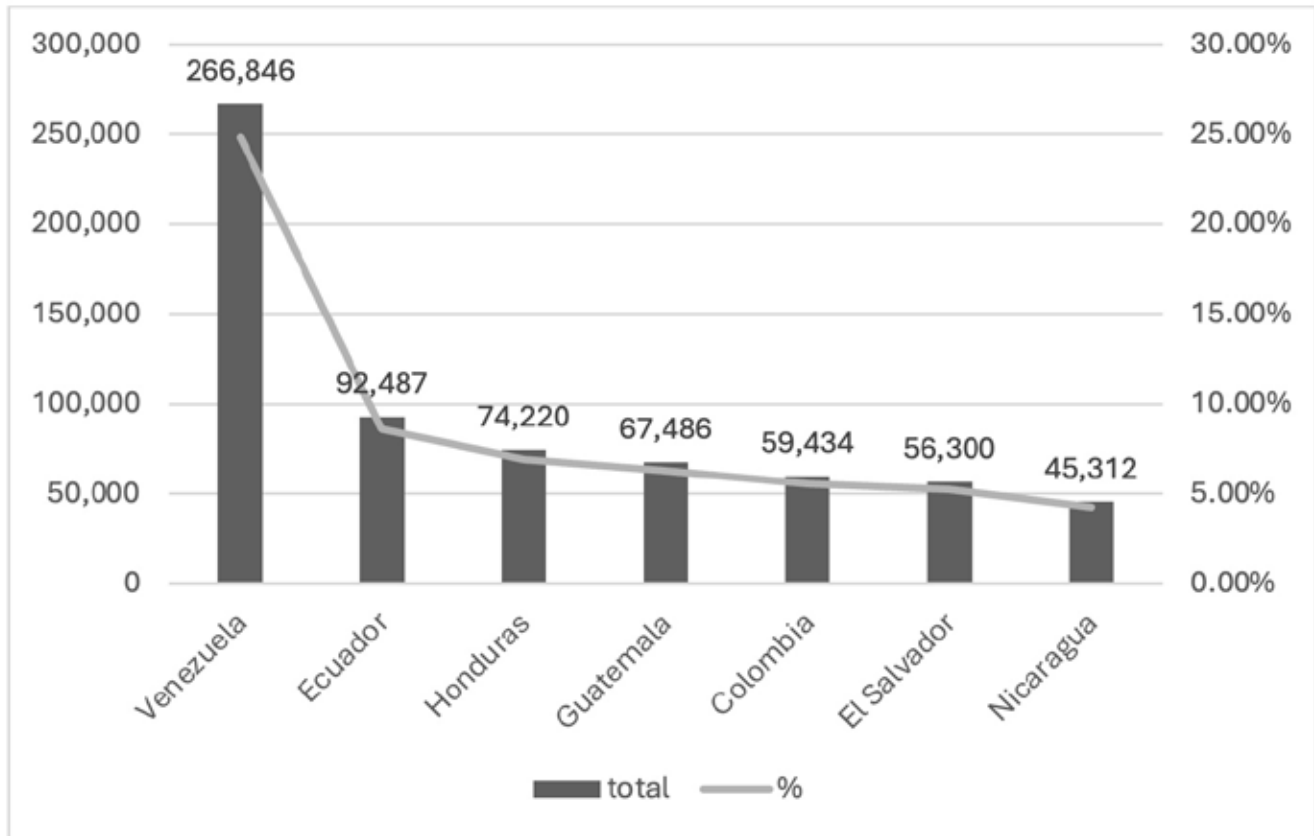


Nota. elaboración propia utilizando los datos de la secretaria de gobierno mexicano (2024).

En segundo lugar, se encuentra América Central, aunque con cifras notablemente menores (200,545). Por su parte, las Islas del Caribe y la categoría de Otros presentan volúmenes reducidos, lo que indica que, aunque la migración irregular proviene de diversas partes del mundo, el grueso de estos flujos se origina en el sur del continente. Este patrón sugiere un cambio en las dinámicas migratorias, donde la tradicional prevalencia de migrantes centroamericanos ha dado paso a un aumento de flujos sudamericanos, impulsados por crisis económicas y políticas en la región. Este patrón se hace más evidente si distribuimos los datos de acuerdo con las nacionalidades de los sujetos, arrojándonos los siguientes resultados:

Gráfico 4

Eventos de personas en situación migratoria irregular 2024 según nacionalidad.



Nota. elaboración propia utilizando los datos de la secretaria de gobierno mexicano (2024).

A escala nacional, los registros de migración irregular presentan una composición diversificada, aunque con marcada concentración en determinadas nacionalidades. Venezuela encabeza la lista con 266,846 casos, cifra que refleja el impacto de la prolongada crisis humanitaria y económica que ha forzado el éxodo masivo de su población. Le siguen Ecuador (91,487 eventos), Honduras (74,220), Guatemala (67,486), Colombia (59,434), El Salvador (56,300) y Nicaragua (45,312). Como se observa, la mayoría de estos desplazamientos proceden de naciones sudamericanas, particularmente Venezuela y Ecuador, cuyos casos combinados representan el 38,84% del total, lo cual marca un giro notable en el perfil migratorio respecto a décadas anteriores. Este fenómeno, denominado

migración sur-norte, se distingue por originarse en países del sur global (impulsada principalmente por factores económicos, contextos de vulnerabilidad sistémica y conflictos sociales), con destinos prioritarios en naciones desarrolladas de América del Norte y Europa.

Hasta ahora, estos datos tránsito irregular de personas caracterizados en el territorio nacional mexicano revela un tipo de migración sur-norte protagonizado por personas y familias que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad cuyo origen es principalmente Suramérica, puntualmente países que atraviesan crisis económicas y humanitarias, como Venezuela y Ecuador. Estos flujos migratorios suelen hacer uso de los corredores migratorios de Mesoamérica, conocido como la ruta del Darién, que terminan represados en las zonas fronterizas como producto de la externalización del control migratorio.

Por ejemplo, la frontera entre México y Estados Unidos se ha convertido en una de las más peligrosas del mundo, con un registro de 548 muertes o desapariciones en 2023, lo que resalta las condiciones precarias en las que muchas personas emprenden sus travesías (OIM, 2023). Los datos también reflejan una feminización de la migración, con un número creciente de mujeres y niños en tránsito, muchos de los cuales se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad (OIM, 2023).

Para representar este fenómeno de tránsito irregular, las rutas migratorias y las zonas de frontera, se agruparon los datos de los eventos de personas en situación migratoria irregular de acuerdo con las entidades federativas donde fueron reportados para el año 2024. De esta manera se preparó el siguiente mapa de calor que ilustra estas dinámicas:

Ilustración 1

Mapa de calor de Eventos de personas en situación migratoria irregular por entidad Federativa 2024



Nota. elaboración propia utilizando los datos de la secretaria de gobierno mexicano (2024).

La distribución geográfica de los eventos de tránsito irregular en México, representada en la Ilustración 1, revela una marcada concentración en las fronteras sur y norte, aunque con dinámicas asimétricas. En la frontera sur, los estados de Tabasco (442,365 casos) y Chiapas (315,887) acumulan el 81.97% de los registros, cifra que no solo refleja la intensidad del flujo migratorio, sino también la priorización estratégica del control en esta zona. Esta tendencia se explica por su posición geográfica como principal punto de entrada para migrantes centroamericanos y sudamericanos que siguen rutas como el

corredor del Darién, combinado con políticas de contención activas, como el despliegue del Instituto Nacional de Migración (INM) y programas de seguridad militarizada (ej. “Muro Sur”). Sin embargo, esta sobrerrepresentación también sugiere que México funciona como Estado-tapón para Estados Unidos, externalizando el control migratorio en su frontera meridional, una estrategia que convierte al sur en un filtro de disuasión temprana.

En contraste, la frontera norte —con estados como Baja California (37,229), Sonora (15,683), Coahuila (12,813) y Nuevo León (11,074)— registra apenas el 7.97% de los casos, porcentaje que disminuye aún más en Tamaulipas (4,542) y Chihuahua (5,238). Esta notable reducción evidencia un efecto embudo: los migrantes que logran sortear los controles del sur suelen optar por rutas menos vigiladas o mecanismos de evasión para evitar su detección antes de alcanzar Estados Unidos. Las cifras bajas en el norte no indican una disminución real de los flujos, sino una reducción en los controles fronterizos o una posible adaptación a tácticas de clandestinidad, como el uso de redes de tráfico o caminos remotos, lo que incrementa su exposición a riesgos extremos (cárteles, desiertos, ríos).

En el interior del país, destaca Veracruz (25,574 casos; 2.76%) como nodo intermedio crítico. Su posición costera y su conexión con rutas terrestres lo convierten en un eje logístico para el reabastecimiento y reagrupación de migrantes, lo que explica su relevancia estadística pese a no ser fronterizo. Este rol subraya un patrón recurrente: la migración irregular no solo se concentra en fronteras, sino que depende de corredores intermedios que facilitan la movilidad hacia el norte.

La asimetría entre sur y norte revela un sistema migratorio fracturado. Mientras el sur enfrenta detenciones masivas y condiciones de hacinamiento en estaciones migratorias, el norte se caracteriza por una vulnerabilidad más silenciosa, donde los migrantes, al evitar controles, quedan a expuestos de redes criminales y entornos hostiles. Estos datos cuestionan la efectividad de las políticas centradas en la contención: pese al reforzamiento del control en el sur, los flujos persisten, aunque ahora lo hacen mediante rutas más peligrosas y costosas, tanto en términos humanos como económicos. Así, el mapa de

eventos no solo describe una geografía de la movilidad, sino también una de la resistencia, donde la migración irregular se adapta —y desafía— las barreras impuestas.

LAS CASAS DE MIGRANTES EN MÉXICO: FUNCIONES Y RELEVANCIA EN EL TRÁNSITO MIGRANTE.

La migración irregular en tránsito por México constituye un fenómeno social complejo, caracterizado por la participación de actores no estatales que articulan redes de asistencia humanitaria. Entre estos destacan las denominadas *casas de migrantes*, espacios de acogida que operan como respuesta emergente a las necesidades básicas y de protección de personas en movilidad, principalmente sudamericanas, centroamericanas y caribeñas, en su trayecto hacia Estados Unidos (Candiz y Bélanger, 2018; Luna, 2020). Estas estructuras, vinculadas en su mayoría a instituciones religiosas —como órdenes franciscanas, scalabrinianas y jesuitas—, representan un modelo de *humanitarismo desde abajo* (Olayo-Méndez, 2018), basado en la autonomía organizativa y la adaptación a contextos cambiantes.

Candiz y Bélanger (2018) aporta un marco teórico al conceptualizar estas casas como *territorios de la espera*, espacios donde la inmovilidad temporal se entrelaza con la movilidad migratoria. Según los autores, estos territorios no son meros puntos de descanso, sino nodos activos que regulan flujos, facilitan recursos y reconfiguran proyectos migratorios mediante la interacción social y la gestión de servicios (Candiz y Bélanger, 2018). Esta perspectiva complementa estudios previos que enfatizan la vulnerabilidad de los migrantes frente a la violencia estatal y criminal (Basok et al., 2015; REDODEM, 2018).

Según el directorio de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2018, citado en Luna, 2021), México alberga más de 120 casas de migrantes, concentradas en regiones estratégicas del sur y norte del país, cercanas a rutas migratorias como las vías ferroviarias. Su función primordial se sustenta en tres pilares: provisión de *comida, techo y descanso* (CNDH, 2018), servicios que garantizan la supervivencia inmediata de quienes

transitan en condiciones de vulnerabilidad. No obstante, su labor se ha diversificado para incluir asistencia médica, apoyo psicológico, defensa legal de derechos humanos (DD. HH.) y acompañamiento en procesos de regularización migratoria o solicitud de refugio (Moreno y Niño, 2013; Luna, 2018).

Candiz y Bélanger (2018) destacan que la ubicación de estas casas cerca de rutas como “La Bestia” (ferrocarril utilizado por migrantes) las convierte en puntos críticos para la gestión de flujos. Los migrantes estructuran sus trayectorias en función de estos espacios, utilizando mapas y guías proporcionadas por las casas para planificar su ruta (Candiz y Bélanger, 2018). Además, la variabilidad en los servicios —desde estadías breves hasta programas de regularización— refleja una estratificación de roles: mientras algunas casas priorizan la movilidad inmediata, otras facilitan procesos legales que alteran los planes migratorios originales (Candiz y Bélanger, 2018).

Un ejemplo paradigmático es *La 72*, ubicada en Tenosique, Tabasco, adscrita a la Red Franciscana para Migrantes. Desde su apertura en 2011, este espacio ha atendido a migrantes en la ruta del Golfo, que conecta con ciudades como Palenque, Coatzacoalcos y Monterrey (Luna, 2020). Durante las caravanas de enero-febrero de 2020, previo a la pandemia de COVID-19, *La 72* registró un flujo de más de 500 personas por noche, evidenciando su capacidad operativa en contextos críticos.

Este caso ilustra cómo las casas funcionan como *territorios de la espera* activos. Según Candiz y Bélanger (2018), en estos espacios los migrantes no solo descansan, sino que intercambian información crítica sobre rutas seguras, evasión de controles migratorios y riesgos como el crimen organizado. Además, la presencia de voluntarios y organizaciones internacionales (Médicos sin Fronteras, ACNUR) permite documentar violaciones a derechos humanos, como agresiones sexuales o secuestros, y canalizar denuncias para obtener visas humanitarias (Candiz y Bélanger, 2018: 290).

Aunque estas casas operan con autonomía, su eficacia depende en gran medida del voluntariado local e internacional, así como de alianzas con organizaciones de la sociedad civil y entidades como la Cruz Roja. Su trabajo enfrenta desafíos estructurales, como la falta de reconocimiento estatal y la invisibilización de su rol en las políticas migratorias

(Müller, 2014). Candiz y Bélanger (2018) subrayan que, pese a su labor humanitaria, las casas son vulnerables a la infiltración de coyotes y redes criminales, lo que expone a los migrantes a secuestros y extorsiones (p. 288-289). Por ejemplo, en algunas casas, hasta un tercio de los “migrantes” pueden ser reclutadores del crimen organizado, aprovechando la confianza generada en estos espacios (Candiz y Bélanger, 2018).

La tensión con el Estado mexicano es otro eje crítico. Mientras las casas denuncian la complicidad de autoridades en violaciones a derechos humanos, programas como la *Frontera Sur* (2014) han militarizado las rutas, aumentando las deportaciones y limitando el acceso a servicios humanitarios (Candiz y Bélanger, 2018). Esto refleja una paradoja: las casas mitigan riesgos creados por políticas estatales represivas, pero carecen de apoyo institucional para garantizar su seguridad (CNDH, 2011).

Uno de los hallazgos más relevantes de Candiz y Bélanger (2018) es cómo la espera en las casas redefine los proyectos migratorios. Algunos migrantes, tras sufrir violencia o percibir la imposibilidad de llegar a EE.UU., optan por regularizar su estatus en México mediante visas humanitarias, proceso facilitado por organizaciones como la casa de Ixtepec. Otros, en cambio, son disuadidos de continuar su viaje mediante estrategias de sensibilización sobre los peligros de la ruta (Candiz y Bélanger, 2018).

Estos procesos evidencian que las casas no son meros espacios pasivos, sino actores que inciden en las trayectorias mediante la provisión de recursos legales, redes sociales y alternativas a la migración irregular. Sin embargo, como señalan Basok y Rojas Wiesner (2017), su influencia en políticas públicas sigue siendo limitada, lo que perpetúa su rol marginal en el sistema migratorio.

Las casas de migrantes emergen como nodos críticos en la geografía migratoria mexicana, mitigando riesgos asociados a la violencia, la explotación y la marginación. Su enfoque *desde abajo* contrasta con las limitaciones de los marcos institucionales, posicionándose como actores clave en la defensa de la dignidad humana (Manenti, 2012). No obstante, como analizan Candiz y Bélanger (2018), su labor enfrenta dilemas éticos: mientras facilitan la movilidad, también pueden exponer a los migrantes a nuevos riesgos, como la infiltración criminal.

Estos espacios no solo responden a necesidades inmediatas, sino que desafían narrativas hegemónicas que reducen la migración a cifras económicas o de seguridad. Su labor subraya la urgencia de reconocer al migrante como sujeto de derechos, más allá de su condición administrativa. El trabajo de Candiz y Bélanger (2018) enriquece este debate al demostrar que las casas son tanto *territorios de espera* como *espacios de agencia*, donde los migrantes negocian su movilidad en un contexto de precariedad estructural.

APUNTES DEL CONFLICTO MIGRATORIO HACIA UNA PROPUESTA DE PAZ IMPERFECTA.

La migración, en tanto fenómeno relacional vinculado a la movilidad humana, genera intrínsecamente conflictos derivados de la diversidad ontológica y epistémica de los actores involucrados. Desde los estudios de paz, el conflicto se conceptualiza como un producto inherente al cambio social y la cotidianidad, originado en la pluralidad de formas de pensar, sentir, experimentar y comunicar que caracterizan a las sociedades (Muñoz, 2004). Esta perspectiva enfatiza que los seres humanos no solo participan en la génesis del conflicto, sino que también poseen agencia para su regulación y transformación.

En el contexto migratorio, esta dinámica se intensifica debido al intercambio cultural, económico e ideológico que acompaña a los flujos de movilidad. Tales intercambios generan tanto oportunidades de encuentro como tensiones estructurales, particularmente en casos de migración en tránsito, fenómeno que emerge como respuesta directa a las barreras legales y dispositivos de vigilancia fronteriza reforzados desde la década de 1990 (Candiz y Bélange, 2018). Estas políticas restrictivas configuran relaciones de poder asimétricas: por un lado, autoridades estatales, migrantes regulares y sociedad civil local; por otro, migrantes en situación irregular, carentes de recursos políticos y jurídicos equivalentes.

Siguiendo a Dahrendorf (1979) y Quintana (2023), esta asimetría se traduce en un continuum de dominación-opresión e inclusión-exclusión. Los grupos incluidos —ciudadanos nacionales y migrantes regulares— se benefician de la literalidad jurídica

que garantiza su acceso a derechos y servicios, mientras que los excluidos —migrantes irregulares— enfrentan una precarización sistémica de su certeza jurídica (Martinez-Vargas, 2023). Esta fractura no solo altera el principio de seguridad jurídica, sino que cristaliza identidades grupales antagónicas: los primeros cohesionados por narrativas de protección legal, los segundos por experiencias compartidas de marginalización (Martinez-Vargas, 2023).

Coser (1961) advierte que tales procesos identitarios operan como mecanismos de solidaridad intra-grupal. Los sujetos con estatus regular suelen mantener posturas pasivas ante políticas restrictivas, salvo cuando perciben amenazas directas a sus privilegios. En contraste, los migrantes irregulares desarrollan resistencias colectivas frente a las restricciones estatales y la discriminación social, evidenciando su rol como agentes activos en la reconfiguración del conflicto (Martinez-Vargas, 2023).

La hostilidad resultante, lejos de ser un mero reflejo de violencia explícita, constituye una expresión sociológica de insatisfacción ante estructuras injustas. Desde la óptica de Muñoz (2015), estas tensiones representan oportunidades para la transformación creativa del conflicto, siempre que se reconozca la agencia humana en su gestión. No obstante, la persistencia de barreras legales y dispositivos de control —como señala Candiz y Bélange (2018)— perpetúa dinámicas de subalternidad, donde los estados ejercen un monopolio coercitivo sobre la movilidad, negando la corresponsabilidad global en la crisis migratoria.

Este reconocimiento de las agencias de los diferentes actores y también del conflicto más allá de sus posibilidades meramente negativas posibilita abrir el panorama para otras paces, más imperfectas. El conflicto migratorio y el tránsito de personas a través de fronteras reflejan con crudeza la naturaleza procesual y conflictiva de la condición humana, tal como la entiende la *paz imperfecta*.

Estos fenómenos, marcados por el desplazamiento forzado, la desigualdad estructural y la búsqueda de supervivencia, no son anomalías a erradicar, sino realidades que demandan una gestión ética y creativa desde marcos de acción colectiva. La *paz imperfecta* nos invita a abandonar la ilusión de soluciones definitivas y, en su lugar, a reconocer que la

migración, como expresión de conflicto, contiene en sí misma semillas de transformación: diálogos interculturales, solidaridades transnacionales y redes de apoyo que emergen incluso en los contextos más adversos.

El tránsito migratorio, con sus riesgos y violencias, exige respuestas que prioricen la dignidad humana sobre la seguridad excluyente. Aquí, la imperfección se traduce en políticas que, aunque no eliminen todos los peligros, garanticen rutas seguras, acceso a derechos básicos y mecanismos de protección internacional. A su vez, las sociedades receptoras enfrentan el desafío de gestionar tensiones sin caer en la simplificación binaria de «nosotros vs. ellos». La *paz imperfecta* propone aquí una ética de la hospitalidad, donde la convivencia no niegue las diferencias, sino que las integre mediante prácticas de justicia restaurativa y educación en diversidad.

En última instancia, aceptar la imperfección implica entender que la migración no es un problema a resolver, sino un síntoma de un mundo desigual que reclama reconfiguraciones profundas. Desde esta perspectiva, la paz no es un destino, sino un camino tejido con acciones cotidianas: acuerdos parciales, alianzas locales y globales, y un compromiso persistente con la reducción de las violencias estructurales. Así, incluso en medio del caos migratorio, es posible construir *paces imperfectas*: fragmentos de justicia que, aunque efímeros, sostienen la esperanza de un futuro más habitable para todos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El tránsito de personas migrantes en situación irregular por México entre 2019 y 2024 revela una tensión constante entre estructuras de control estatal y formas emergentes de agencia migrante. Esta investigación, basada en análisis documental cualitativo, ha permitido identificar cómo las trayectorias migratorias no solo están condicionadas por marcos legales y dispositivos de contención, sino también por conflictos ontológicos que afectan la forma en que los sujetos migrantes se comprenden a sí mismos y actúan en contextos adversos. Tales conflictos, lejos de paralizar, dan lugar a estrategias de subsistencia, resistencias éticas y horizontes de sentido que constituyen manifestaciones de una paz imperfecta.

En este contexto, las casas de migrantes funcionan como espacios intermedios que desafían las lógicas hegemónicas de control y vigilancia. A través de prácticas cotidianas de cuidado, hospitalidad y acompañamiento, estas instancias se constituyen en laboratorios ético-políticos que permiten la reconstrucción del sentido de comunidad, la afirmación de subjetividades migrantes y la contención de daños estructurales. Lejos de operar como refugios pasivos, las casas de migrantes propician formas incipientes de reconciliación con la vida digna, incluso en medio de violencias normalizadas.

Asimismo, los datos gubernamentales analizados reflejan profundas asimetrías de poder entre las instituciones estatales y las poblaciones migrantes. Estas se expresan en mecanismos de detención, criminalización y desplazamiento forzado, pero también en la forma selectiva en que se aplican las políticas migratorias. Tal desigualdad no solo es jurídica o administrativa; se materializa en cuerpos racializados, feminizados y precarizados, cuya movilidad se regula según lógicas utilitaristas y excluyentes. Esta constatación tensiona los marcos normativos tradicionales de soberanía y obliga a repensar la justicia migratoria desde una perspectiva más crítica e interdependiente.

Por tanto, los hallazgos del estudio contribuyen a los debates en estudios migratorios y de paz al mostrar que la agencia migrante no es un mero ejercicio de resistencia individual, sino una forma relacional de construir sentido en contextos de vulnerabilidad estructural. Esta agencia, ejercida en condiciones de paz imperfecta, desborda los márgenes del discurso estatal y ofrece claves para imaginar otras formas de convivencia, legitimidad y cuidado más allá de las fronteras.

A partir del análisis realizado, se proponen las siguientes líneas de investigación futuras:

Incorporar una perspectiva de género interseccional que permita comprender cómo el aumento sostenido de mujeres en los flujos migratorios transforma las dinámicas de vulnerabilidad y agencia. Se recomienda explorar en particular:

La intersección entre violencia de género y elección de rutas migratorias.

El papel de mujeres migrantes en prácticas comunitarias de cuidado dentro de las casas de migrantes.

El impacto diferencial de las políticas migratorias restrictivas sobre cuerpos feminizados.

Desarrollar estudios sobre niñez y adolescencia no acompañada, considerando que este grupo enfrenta riesgos específicos que no siempre son captados por los marcos legales existentes. Se sugiere analizar:

Procesos de subjetivación infantil frente a la movilidad forzada.

Mecanismos de protección (formales e informales) desplegados por las casas de migrantes y redes migrantes.

Ampliar la mirada hacia un enfoque transnacional, con énfasis en las conexiones entre contextos de origen, tránsito y destino. Esto permitiría:

Entender cómo se articulan redes familiares y comunitarias a lo largo del trayecto migratorio.

Identificar continuidades en las formas de violencia estructural que atraviesan las fronteras.

Profundizar en metodologías cualitativas que prioricen voces migrantes, especialmente desde un enfoque etnográfico crítico. Esto ayudaría a captar la dimensión ética y afectiva de la movilidad, así como las prácticas emergentes de paz imperfecta construidas desde abajo.

TRABAJOS CITADOS

CNDH (2018). Los desafíos de la migración y los albergues como oasis: encuesta nacional de personas migrantes en tránsito por México.

Candiz, G. y Bélanger, D. (2018). Del tránsito a la espera: el rol de las casas del migrante en las trayectorias de migrantes centroamericanos. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 43(2), 277-297. <https://doi.org/10.1080/08263663.2018.1467533>

Dahrendorf, R. (1979). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. RIALP.

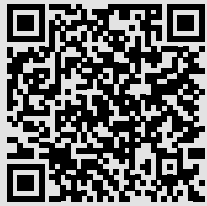
Islas Rodríguez, A., Molina González, M. del R., & Camargo Pacheco, M. de J. (2016). Vulnerabilidad jurídica e institucional de los migrantes indocumentados en tránsito por México. *Letras Jurídicas*, (22). https://cuci.udg.mx/sites/default/files/vulnerabilidad_juridica_e_institucional_de_migrantes.pdf

- López, M. y Muñoz, F. (2004). Historia de la paz. En B. Molina Rueda y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 43-65). Editorial Universidad de Granada.
- Luna, E. (2020). Actor-red, espacio social y migración irregular transnacional en tránsito por México. *Etnografía del Hogar Refugio para Personas Migrantes: La 72*. UAM-I.
- Luna, E. (2021). Las casas de migrantes: su importancia en la vida y tránsito migrante por México. *Revista Rito*. <https://revistarito.com/las-casas-de-migrantes-su-importancia-en-la-vida-y-transito-migrante-por-mexico/>
- Manenti, R. (2012). *Migration and Borders: the casas de migrante and the flow of unauthorized migrants*. Fordham University.
- Martínez-Vargas, E. (2023). Migración, conflicto y paz crítica. En G. Pereyra (Coord.), *Transformar la paz: Ensayos para construir una cultura de paz crítica* (pp. 103-119). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Moreno Mena, José Ascensión, & Niño Contreras, Lya. (2013). Una mirada hacia las organizaciones civiles de apoyo al migrante en Baja California y Sonora. *Región y sociedad*, 25(57), 61-96. Recuperado en 07 de abril de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252013000200003&lng=es&tlng=es
- Müller, P. (2014) *La contribución de las organizaciones de la sociedad civil a la defensa de los derechos humanos de migrantes en la región fronteriza Tijuana-Mexicali-San Diego 1994-2014*, disertación de grado (tesis doctoral): El COLEF.
- Muñoz, F. (2004). ¿Qué son los conflictos? En B. Molina Rueda y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 143-170). Editorial Universidad de Granada.
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2022). *Estadísticas migratorias para México: Boletín anual 2022*. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2023). *Estadísticas migratorias para México: Boletín anual 2023*. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2024-03/estadisticas-migratorias-2023.pdf>.
- Olayo-Méndez, J. (2018). *Migration, poverty, and violence in Mexico: The role of Casas de Migrantes*. University of Oxford.

- Pellegrino, A. (2017). Selectividad y precariedad laboral en la migración calificada de América Latina y el Caribe, 2000-2010. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(49).
- Quijas Cristerna, Sandra Patricia, & Hernández López, Rafael Alonso. (2023). Migración desordenada, insegura e irregular. México frente a los flujos de migrantes. *Carta económica regional*, 36(132), 97-122. Epub 01 de octubre de 2024. <https://doi.org/10.32870/ce.v0i132.7871>
- Quintana, L. (2023). Espacios afectivos. Instituciones, conflicto y emancipación. Herder.
- Secretaria de Gobierno Mexicano (2019) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2024 Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Secretaria de Gobierno Mexicano (2020) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2024 Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Secretaria de Gobierno Mexicano (2021) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2024 Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Secretaria de Gobierno Mexicano (2022) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2024 Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Secretaria de Gobierno Mexicano (2023) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2023 Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- Secretaria de Gobierno Mexicano (2024) Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2024 Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación. https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Boletines_Estadisticos
- REDODEM (2018). *Procesos migratorios en México: nuevos rostros, mismas dinámicas*.
- Torrecuadrada García-Lozano, S. (2018). Los derechos humanos como límite a la gestión de los flujos migratorios mixtos. *Revista electrónica de estudios internacionales*. <https://www.reei.org/index.php/revista/num36/articulos/derechos-humanos-como-limite-gestion-flujos-migratorios-mixtos>

Velasco, M. C. (2018). Migración, organizaciones sociales y derechos humanos. *Espacios transnacionales: revista latinoamericana-europea de pensamiento y acción social*, 6(10), 46–64.

Vono de Vilhena, D., Canales Cerón, A. I., Courtis, C., & Ferrer, M. (2011). *Migración internacional en América Latina y el Caribe: nuevas tendencias, nuevos enfoques* (Estudios e Investigaciones No. 35288). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).



Comunicación pacífica en medios digitales

Cecilia Sarahi de la Rosa-Vazquez^a

Como citar este artículo:

de la Rosa-Vazquez, C. S. Comunicación pacífica en medios digitales. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(15).

<https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.320>

Recibido:

27 de abril de 2025

Aprobado:

11 de junio de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9440-4513>

Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila, México.

Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras nivel I. Profesora investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación e Innovación Científica y Tecnológica de la Universidad Autónoma de Coahuila. Correo electrónico: ceciliarosa@uadec.edu.mx

COMUNICACIÓN PACÍFICA EN MEDIOS DIGITALES

Resumen

En la actualidad los medios digitales entendidos como software, videos, imágenes, páginas web, redes sociales, archivos, videojuegos, libros electrónicos son la forma más común de uso para consulta, entretenimiento y comunicación de millones de personas en todo el mundo. El uso de la comunicación pacífica dentro de los medios digitales es un tema que requiere abordarse y educarse debido a la falta de habilidades de las personas para comunicarse de forma pacífica en el mundo real y en el digital desencadenando en ambos violencia. Este trabajo tuvo como objetivo revisar el estado actual del ciberacoso en México, identificar el estilo de comunicación que prevalece en los jóvenes mexicanos en los medios digitales y reflexionar sobre estrategias para lograr la comunicación pacífica en medios digitales mediante la revisión teórica y empírica de estudios. Los resultados evidenciaron que el ciberacoso en México lo padecen más mujeres que hombres en un rango de 20 a 30 años, la presencia de un estilo de comunicación evitativo y agresivo predominante, el asertivo se encuentra condicionado a eventos catastróficos y jóvenes con valores. Se concluye con la necesidad de implementar campañas del uso adecuado de los medios digitales mediante lineamientos de control formales, atención, supervisión y límites de la familia hacia los jóvenes, entrenamiento en habilidades de comunicación no violenta y empatía utilizando como herramientas realidad

virtual y programas de alta fidelidad como estrategias para modificar sistemas de creencias y favorecer la creación de sociedades pacíficas.

Palabras clave: cultura de paz, habilidades interpersonales, comunicación, redes sociales y violencia.

PEACEFUL COMMUNICATION IN DIGITAL MEDIA

Abstract

Currently, digital media understood as software, videos, images, web pages, social networks, files, video games, electronic books are the most common form of use for consultation, entertainment and communication of millions of people around the world. The use of peaceful communication within digital media is an issue that requires addressing and educating due to people's lack of skills to communicate peacefully in the real and digital worlds, triggering violence in both. This work aimed to review the current state of cyberbullying in Mexico, Identify the communication style that prevails among young Mexicans in digital media and reflect on strategies to achieve peaceful communication in digital media through theoretical and empirical review of studies. The results showed that cyberbullying in Mexico is suffered by more women than men in a range of 20 to 30 years, the presence of a predominant avoidant and aggressive communication style, the assertive one is conditioned to catastrophic events and young people with values. It concludes with the need to implement

campaigns for the appropriate use of digital media through formal control guidelines, attention, supervision and limits of the family towards young people, training in non-violent communication skills and empathy using virtual reality as tools and high-fidelity programs as strategies to modify belief systems and favor the creation of peaceful societies.

Keywords: culture of peace, interpersonal skills, communication, social media and violence.

1. INTRODUCCIÓN

En México específicamente el problema que se percibe ante el consumo de internet de más de la mitad de la población es la carente educación y capacitación de las personas para su uso adecuado de los medios digitales. Ante la falta de alfabetismo digital entendida como la habilidad para analizar, comprender, evaluar y organizar la información que se consume a través de los medios digitales (UNESCO, 2025) es más probable que se atente contra de los principios que la Cultura de Paz promueve teniendo como consecuencia la violencia.

La comunicación entre los consumidores del mundo digital ha llegado a establecer dinámicas violentas surgiendo términos como: violencia digital entendida como la vulneración de derechos por medio de servicios digitales que pueden desencadenar daños psicológicos o emocionales en la vida privada o pública de la víctima (INFOEM, 2025).

El informe de Violencia Viral realizado por Save the Children (2019) clasificó nueve tipos de violencia viral a la que se exponen los niños, niñas y adolescentes a través de todo tipo de dispositivos en su vida diaria pudiendo afectar su desarrollo, los cuales se describen a continuación:

1. Sexting sin consentimiento: se refiere al intercambio de mensajes o material de contenido sexual.
2. Sextorsión: cuando una persona chantajea a un niño, niña o adolescente amenazando que publicará contenido de tipo sexual que lo involucra.
3. Violencia online en la pareja o expareja: conjunto de comportamientos que tienen el objetivo de controlar o causar daño a la pareja o expareja no solo en el mundo físico, sino también en el virtual.

4. Ciberacoso o cyberbullyng: es una forma de acoso que consiste en comportamientos que hostigan, intimidan y tratar de excluir a través de mensajes, videos con el objetivo de dañar, humillar, difamar o insultar.
5. Happy Slapping: (se le conoce en español como bofetada feliz) se define como la grabación de una agresión física, verbal o sexual a una persona para difundirlo en alguna red, percibiéndose como un juego, en donde los agresores son amigos o compañeros.
6. Grooming o ciberembraucamiento: es cuando un adulto contacta a un niño, niña o adolescente a través de internet, primero para ganarse su confianza y después para involucrarlo en alguna actividad de tipo sexual.
7. Exposición involuntaria a material sexual y/o violento; se refiere al contacto ilimitado a la red que tienen niños y niñas sin supervisión y que los exponen a encontrar contenido de tipo sexual o violento de forma involuntaria.
8. Incitación a conductas dañinas: en la red existe material de todo tipo, algunos comportamientos que se promocionan como las autolesiones y los trastornos alimenticios, por lo que pueden encontrar indicaciones de cómo realizar este tipo de conductas dañinas.
9. Sharenting: es la práctica de los padres de exponer constantemente la vida de sus hijos en la red. Pudiera parecer inofensivo, pero pueden presentarse consecuencias. (p.1-6).

De los nueve tipos de violencia presentados, este trabajo aborda específicamente el ciberacoso debido a que las estadísticas indican que es el tipo de violencia digital que más frecuentemente se utiliza en México (MOCIBA, 2023) y que evidencia la necesidad de establecer estrategias de comunicación pacífica en jóvenes mexicanos para su uso en medios digitales.

El objeto de estudio de este trabajo es la comunicación de los jóvenes mexicanos en los medios digitales, para lo cual se tienen como objetivos: revisar el estado actual del ciberacoso en México, identificar el estilo de comunicación que prevalece en los jóvenes mexicanos en los medios digitales y reflexionar sobre estrategias para lograr la comunicación pacífica en medios digitales mediante la revisión de estudios empíricos.

2. MÉTODO

La construcción de esta revisión y reflexión teórica constó de tres etapas. La primera etapa fue la búsqueda de definiciones, características y consecuencias del ciberacoso de forma general a lo específico para continuar con la revisión del informe realizado por el Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) en su último levantamiento que fue del 12 de junio al 4 de agosto del 2023 a personas mexicanas de 12 años y más, para conocer la situación actual del ciberacoso en los jóvenes mexicanos.

Para la segunda etapa se revisaron estudios empíricos que se realizaron específicamente sobre los estilos de comunicación en medios digitales que utilizan los jóvenes mexicanos menores de 30 años. Para lo cual se establecieron palabras clave de búsqueda como: estilos de comunicación, redes sociales y plataformas digitales. Seleccionando los más actuales que se encontrarán, no mayores a 10 años de su publicación.

En la tercera etapa se realizó una búsqueda en bases de datos en inglés sobre estudios empíricos con estrategias para mejorar la comunicación que se han realizado en diversos países del mundo. Para los cuales se utilizaron palabras clave de búsqueda como: capacitación en comunicación y capacitación para mejorar habilidades sociales. Se seleccionaron investigaciones que presentarán metodologías innovadoras con resultados positivos, los cuales se pudieran replicar en México.

Una vez revisados los artículos se procedió a la redacción de la información obtenida, así como a la reflexión para hacer conclusiones y sugerir propuestas para disminuir el problema de ciberacoso en el país y fortalecer la comunicación pacífica de los jóvenes mexicanos en plataformas digitales.

3. RESULTADOS

3.1 Estado actual del ciberacoso en México

El ciberacoso es definido como una forma de acoso psicológico o sexual que se realiza en línea, es decir por medio de internet, tiene como propósito molestar, enfadar, atemorizar

y avergonzar a otras personas; algunos de los ejemplos son: enviar mensajes electrónicos de texto, imágenes, videos para atacar a otra persona por medio de alguna plataforma social, salas de chat, blogs, mensajería instantánea de texto; así como también pueden ser rumores, publicaciones falsas, hirientes, comentarios o fotos vergonzosas para propiciar la exclusión de la víctima (UNESCO, 2022).

Otros autores lo definen como cualquier comportamiento intencionalmente hostil a través de la red que incluye lenguaje ofensivo, calumnia, engaño, acoso periódico y tener la intención de excluir de comunidades virtuales (Vizcaíno-Verdú et al., 2020). Es una de las formas más comunes que puede sufrir un usuario de alguna red social, aun sin ser usuario, para vulnerar su dignidad, fama personal, reputación y estima (Nava & Núñez, 2020).

130 millones de estudiantes en todo el mundo sufren y han sufrido de acoso, que se ha intensificado por la expansión de las tecnologías digitales, por lo que 1 de cada 3 estudiantes, en rango de edad de 13 a 15 años resultan ser una víctima (Naciones Unidas República Dominicana, 2023).

Respecto a México según los datos presentados por el Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA, 2023) se presentan algunos datos que reflejan la situación actual del Ciberacoso en México:

En México la población de 12 años y más equivalente a un total de 106.7 millones (82.4%) utilizó internet en algún tipo de dispositivo en los últimos tres meses. Las estadísticas indican que el 20.9% de la población mayor a 12 años que utiliza internet fue víctima de ciberacoso, esto equivale a 18.4 millones de personas, 8.1 millones de hombres y 10.3 millones de mujeres.

- Coahuila es la entidad en donde sus usuarios pasan más horas conectados a internet con un promedio de 7.3 horas, seguida por Nuevo León con 6.8 horas; Ciudad de México con 6.6 horas.
- El 30.7% de ciberacoso fue dirigido hacia mujeres de un rango de edad de 20 a 29 años.
- La entidad federativa en donde los usuarios de internet experimentaron más ciberacoso fue Durango con 28.8% seguido por Oaxaca y Puebla con 25%.

- A nivel nacional el 59% de la población que experimentó ciberacoso fueron por el mismo *rango de edad de ellos*.
- A nivel nacional la población de 12 años y más que experimento ciberacoso fue mediante la red social de Facebook con 41.8%, después por WhatsApp 37.8% y 28.9% por llamadas de teléfono celular.
- El 35.5% de la población de 12 años y más que vivió ciberacoso en los últimos 12 meses fue contactado por identidades falsas en donde recibieron mensajes ofensivos 33.5% y contenido sexual 26%. (p. 1-28).

Las víctimas de ciberacoso sintieron enojo 54.5% hombres y 66% las mujeres, seguido por desconfianza (34.3% hombres, 40.3% mujeres) e inseguridad (24% hombres y 34.9% mujeres). El 59.8% de la población de hombres y 73.2% de mujeres de 12 años y más que utilizaron internet en 2023 y fueron víctimas, tomaron la acción de bloquear personas, cuentas o páginas.

Se estima que en México 94.1 millones de personas utilizan al menos una red social, en febrero del 2025 más del 55% de estas personas se encuentran en un rango de edad entre los 18 y 34 años; referente al género de los usuarios de redes sociales el 51.5% son mujeres (Statista Research Department, 2025).

El ciberacoso según Álvarez-García *et al.* (2017 como se citó en Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2020) se distingue por tres características y puede ser de dos formas, se describen a continuación:

- Los ataques digitales favorecen el anonimato del agresor y su desinhibición.
- El agresor no presencia las consecuencias de su conducta, dificultando la empatía.
- El contexto facilita que se siga multiplicando el daño hacia la víctima. (p.215).

La desinhibición que se presenta en el mundo digital puede ser de 2 formas:

1. La que promueve la generosidad y la amabilidad (benigna).
2. La Tóxica. Se encuentra fundamentada en la invisibilidad, anonimato y asincronía de las agresiones. (p.215)

El victimario de ciberacoso evita la comunicación cara a cara, aunque algunos autores (Ybarra, Mitchell y Esperlage, 2012) señalen que el acoso tiene la posibilidad de que la

víctima conozca a su agresor, como en la escuela; Rosa et al (2018) menciona que el perfil del acosador se produce en pares, es decir, en grupos de adolescentes (Davis & Koepke, 2016) y según Montes-Vozmediano, García-Jiménez y Menor-Sandra (2018) se da por el consumo de contenidos audiovisuales con temáticas de sexo, drogas y embarazo (como se citó en Vizcaíno-Verdú et al., 2020).

La salud emocional de las víctimas de ciberacoso se ve dañada, experimentan la falta de aceptación entre sus iguales, lo cual desencadena soledad y aislamiento social; este aislamiento social tiene probabilidades que afecten de forma importante su autoestima, favorezcan la depresión e ideación suicida (Perren et al 2010: Porhola, 2008; Sourander et al., 2010 como se citó en Cowie, 2023).

Noticias ONU (2023) alerta sobre el tema y describe los riesgos que sufre una persona por ciberacoso, se describen a continuación:

- Riesgo de suicidio: entre los testimonios que se han presentado, situaciones como la difusión de imágenes o información íntima pueden llevar a una niña o niño a quitarse la vida.
- Efectos de largo alcance: los niños o niñas que sufren de ciberacoso presentan más probabilidades de faltar a clase, obtener notas bajas, insomnio, dolores psicósomáticos y estas consecuencias se extienden a la edad adulta con la presencia de depresión y desempleo. (p.2)

Según Cowie (2023) las consecuencias, no solamente son para las víctimas, también los agresores tienen efectos negativos de sus actos y comportamientos, según los estudios ellos desarrollan conductas desadaptativas y antisociales, además corren riesgo de crear dependencias hacia el alcohol y las drogas, por lo que la supervisión de los padres es fundamental para prevenir este tipo de conductas, deben tratar de conectar con sus hijos para conocerlos y estar al pendiente de ellos.

Rosen, Cheever y Carrierr (2008, como se citó en Cowie, 2023) sugieren a los padres de familia lo siguiente:

- Establecer límites y vigilar el uso de computadoras y aparatos digitales en sus hijos.
- No se recomienda el uso de computadoras en las recamaras.

- Los padres deben estar involucrados en el uso que sus hijos le dan al internet, no deben descuidar su rol. (p.19).

3.2 Estilos de comunicación de jóvenes en medios digitales

Existen tres estilos de comunicación que una persona puede adoptar en su vida. Según Nickel, 2020 (como se citó en De la Rosa-Vazquez & Garza-Sánchez, 2021) pueden ser: agresivo, evitativo o asertivo, siendo el asertivo el más funcional ya que se encuentra en medio de los otros dos, es decir, es un estilo que no va a ser agresivo ni tampoco va a evitar comunicarse, por el contrario va a establecer una comunicación en donde exprese sus opiniones de forma respetuosa hacia los demás, mientras que las personas agresivas respetan sus derechos y necesidades violentando los derechos y necesidades de los demás.

Así como en la cotidianidad de la vida diaria las personas eligen el estilo de comunicación, sucede lo mismo en los medios digitales, observando específicamente lo que ocurre en México y el mundo con las estadísticas del ciberacoso presentadas, evidenciando un estilo de comunicación agresivo y evitativo que seleccionan los agresores y un estilo evitativo que utilizan las víctimas al bloquear las páginas, cuentas o páginas, en lugar de denunciar.

Para reflexionar sobre los estilos de comunicación que utilizan los jóvenes en las redes sociales, se revisan algunos estudios para conocer cómo se están comunicando los jóvenes aparte de forma agresiva y evitativa como muestran los datos de ciberacoso. Un estudio realizado en la Ciudad de México a jóvenes indica que utilizan comunicación asertiva o pacífica en las redes sociales en situaciones de emergencia para comunicarse e informar sobre las zonas que requieren ayuda, generando empatía y solidaridad, sugiriendo que al menos ante la desgracia y eventos catastróficos se observa valores en la población joven (Arbesú & Piña, 2017).

Otro estudio realizado por el Colegio de Jalisco a jóvenes entre 12 y 29 años de la zona metropolitana de Guadalajara encontraron que los jóvenes pueden jugar estratégicamente con distintas posibilidades de comunicación mediada. Tal es el caso que asignan sus preferencias de comunicación, por voz, texto, o video, según la situación en la que se

encuentren con sus interlocutores y el estado emocional que quieren expresar o regular (acentuar, atenuar, ocultar, o mostrar). Por ejemplo, en ocasiones, optan por el texto para entablar una discusión y evitar el dramatismo de la voz (gritos, interrupciones, palabras altisonantes, etcétera) (Rodríguez Morales & Rodríguez Salazar, 2016).

En Tlaxcala se realizó una investigación a estudiantes de nivel medio superior en donde se concluyó que no todos los jóvenes comprenden el peligro que pueden correr por subir contenidos sexuales o burlarse en los entornos escolares virtuales, ya que el 16% de los estudiantes consideró que el ciberacoso y el sexting no son necesariamente una violación a los derechos humanos. Todo indica que la erradicación del sexting y el acoso cibernético no terminará pronto por lo que se puede contrarrestar a través la educación familiar y tecnológica enseñando el código de conducta y el juicio moral (Lindor & Zavala Cervantes, 2023).

Un estudio realizado a 1673 alumnos de ambos sexos de la Ciudad de México y del Estado de México de edades entre 14 y 20 años reveló diferencias significativas entre ambas entidades federativas, encontrando que los alumnos del Estado de México presentan más valores que los de la Ciudad de México, además se encontró que utilizan un estilo de comunicación asertivo en comparación con los de la Ciudad de México, quienes presentaron más respuestas agresivas y más ciberacoso en comparación con los alumnos del Estado de México (Muñoz-Maldonado, Piña-Pazarán, Durán-Baca, & Rosales-Piña, 2021).

Este tipo de estudios muestran una guía sencilla para la creación de políticas públicas sobre rutas a seguir ya probadas para implementar estrategias de enseñanza de comportamientos saludables, habilidades de comunicación no violenta, valores, empatía para una población que se encuentra cautiva en un mundo digital.

3.3 Estrategias de comunicación pacífica en medios digitales

La comunicación es una característica natural del ser humano, todo el tiempo se comunica, no se requiere hablar para comunicar lo que se es, ocurre desde que empieza la vida. También tiene una doble función, puede destruir o construir, para la evolución de la cultura de paz la comunicación tiene un rol importante, ya que al no ser saludable conduce

a diferencias y conflictos, afectando a los individuos y las sociedades (Stephenson, 2022).

Es un tema fundamental para el funcionamiento de las áreas de la vida, el hogar, la escuela, la comunidad, los amigos, el trabajo, es una habilidad que si se logra hacer eficientemente disminuye la intensidad y frecuencia de conductas inapropiadas, la frustración, las necesidades y deseos se satisfacen propiciando que los comportamientos que son inapropiados disminuyan incluso puedan extinguirse (Doody, 2025).

El reto es promover sistemas de comunicación que sean saludables para la sanación y reconciliación social, es por eso que la comunicación no violenta es un tipo de comunicación saludable, definida como un tipo de comunicación en donde no existe violencia en los pensamientos ni en el comportamiento con los demás, basada en los cinco pilares de Gandhi: respeto, comprensión, aceptación, aprecio y compasión (Stephenson, 2022).

Este estilo de comunicación pacífica que se promueve en este texto, primero para implementarlo en la convivencia física para después llevarlo al mundo digital, es un estilo que no ha sido conceptualizado, pero se encuentra basado en el ideal de la comunicación que requiere la Cultura de Paz y la Comunicación No Violenta (CNV) de Rosenberg (2013) en donde ambos tienen en común el respeto por el proceso de comunicación, emisor, mensaje y receptor. Este enfoque es holístico al igual que el de la CNV porque implica el respeto por la convivencia con la naturaleza y otros seres vivos, integrarla a los hábitos diarios, para favorecer la cohabitación en armonía (Kundu, 2022).

Las sociedades de tipo pacíficas existen y son aquellas conformadas por miembros que no participan en agresiones, comparten un sistema de creencias que promueve las relaciones interpersonales pacíficas y no violentas, el reto se encuentra en el sistema de creencias, ellos utilizan prácticas que favorecen la paz como la socialización infantil basada en valores como el igualitarismo, el uso de la evitación interpersonal, el autocontrol para calmar la ira, controles sociales informales y la participación de terceras personas para solucionar conflictos, es importante enfatizar que el ser humano puede crear y mantener este tipo de sociedades, porque existen y son muchas (Fry, 2022).

La Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño menciona la importancia de las escuelas para convertirse en

comunidades de aprendizaje para fortalecer la paz, sin embargo el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sostiene que no es suficiente enseñar sobre derechos humanos, se requiere de más conocimiento, valores, habilidades que fomenten la paz para la planificación curricular y enseñar a los docentes, un modelo basado en la pedagogía pacífica para poner en práctica en la escuela y fuera de la misma (McLeod, 2014).

Las habilidades de comunicación se deben practicar para aprenderlas y después poder dominarlas, las micro habilidades son fundamentales y de gran utilidad; un elemento central es la conciencia personal, el reconocimiento de los prejuicios, las reacciones que se tienen ante diversas emociones, las consecuencias en la conducta y cómo poder abórdalas (Chang, Siropaides, & Chou, 2022).

Es importante capacitar en habilidades para la comunicación por los múltiples beneficios que trae consigo, por ejemplo: mejora la autoeficacia, empatía, favorece el éxito en el ámbito laboral, beneficia la colaboración y resolución de conflictos, en la era digital, explorar la comunicación digital es fundamental para una formación de tipo integral (Hamlin, McGloin, & Bridgemohan, 2024). A continuación, se presentan siete investigaciones que se han realizado en diversas partes del mundo que evidencian la eficacia y los resultados que se obtienen al entrenar en habilidades de comunicación y empatía utilizando diversas estrategias.

Un estudio de comunicación no violenta (CNV) para determinar los efectos de un programa que constaba de seis sesiones de 60 minutos para el manejo de la ira en pacientes psiquiátricos hospitalizados evidenciaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en la expresión y supresión de la ira, teniendo cambios positivos (Kim & Kim, 2022).

Se realizó una investigación en Florida a jóvenes de 11 a 18 años utilizó el photovoice para indagar sobre el impacto de un programa de justicia restaurativa que responde al trauma para jóvenes, el programa de 14 semanas utilizó prácticas de círculos restaurativos y capacitación en comunicación no violenta (CNV) para promover el bienestar individual y comunitario; los jóvenes describieron cómo el programa les ayudó a crecer en empatía, confianza, resolver conflictos y fortalecer relaciones, este tipo de estudios contribuye para la realización de intervenciones comunitarias para apoyar a jóvenes en riesgo (McMahon & Pederson, 2020).

Otro estudio sobre entrenamiento de alta fidelidad para el aprendizaje de habilidades comunicativas a 149 estudiantes de primer año de enfermería el cual consistió en que compararan sus actitudes antes del aprendizaje de habilidades al inicio y después de la simulación en donde se enfrentaron a pacientes estandarizados con diferentes comportamientos: asertivos, pasivos, deprimidos, agresivos y agitados; los estudiantes mejoraron sus actitudes después de la simulación, esta mejora puede proporcionar beneficios en la relación enfermero-paciente y una atención de alta calidad; por lo que se sugiere que este tipo de simulaciones se deben incluir en los planes de estudio para preparar a los estudiantes para la práctica real (Arrogante et al., 2025).

Un estudio realizado a 28 estudiantes de segundo y tercer año de la licenciatura en enfermería y nutrición evidenciaron la influencia de los videos en la comprensión de técnicas para la comunicación, los estudiantes que participaron en la investigación brindaron información sobre cómo los videos influyeron en su entendimiento, por lo que se concluyó que ver conversaciones genuinas y diferentes estilos de comunicación preparan mejor a los estudiantes del área de la salud en habilidades de comunicación que sean efectivas para su vida laboral futura (Coyne et al., 2025).

Otra investigación evidenció que las personas con ansiedad social prefieren comunicarse por medio de plataformas en línea. En el estudio se encontró que las habilidades sociales específicas como la sociabilidad y la asertividad están influenciadas por el medio de comunicación, específicamente los puntos más altos de ansiedad social se asociaron con menor interacción de persona a persona, reconocimiento de emociones y asertividad (Lacombe, Elalouf, & Collin, 2024).

Una capacitación que resulta innovadora y de bajo riesgo para apoyar el desarrollo de habilidades como la empatía y la comunicación en crisis es la implementación de las capacitaciones en realidad virtual (VR), este tipo de capacitaciones realizadas mediante la creación de espacios y escenarios virtuales para enseñar sobre estas habilidades en los estudiantes resultan funcionales según las investigaciones realizadas (Williams, Dumas, Ogden, Flanagan, & Porwol, 2024).

Se realizó un intervención a estudiantes de partería para encuestarlos en la escala de evaluación de habilidades comunicativas y de emprendimiento, para después realizar un programa de educación en habilidades de comunicación; los resultados de la prueba posterior a la intervención realizada 6 meses después evidenciaron que el programa mejoró las habilidades comunicativas y emprendedoras de los estudiantes (Akmese, Demir, & Oran, 2024).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El ciberacoso en México afecta a 18.4 millones de personas. Hombres y mujeres en edades de 12 y más son agredidas y agredidos mediante medios digitales en su mayoría por identidades falsas con mensajes ofensivos y contenido sexual. Las mujeres son el sexo más atacado, específicamente en un rango de edad de 20 a 29 años mediante la red de facebook en su mayoría. Las víctimas experimentaron enojo y decidieron bloquear a las personas, cuentas o páginas de las cuales eran acosados o acosadas.

El estilo de comunicación que prevalece en los estudios revisados a jóvenes que utilizan medios digitales en México, evidencia la presencia del estilo evitativo y agresivo, utilizado por ciberacosadores (perfiles falsos que evitan su personalidad y agreden), víctimas (bloquean para evitar en lugar de denunciar) y jóvenes que prefieren evadir las tensiones que producen la comunicación cara a cara (face to face). La comunicación asertiva se ve condicionada a utilizarse durante eventos catastróficos y se encuentra relacionada con personas que tienen valores.

La comunicación pacífica en los medios digitales es un proceso que requiere modificar los sistemas de creencias, primero para comunicar de forma no violenta en el interior, después en el mundo real y al final en el virtual. Existen sociedades pacíficas con individuos que se comunican de forma no violenta o pacífica, estas sociedades se encuentran definidas por un sistema de creencias fundamentado en valores, autocontrol, manejo de la ira, uso de mediadores y controles sociales formales e informales.

En la revisión teórica y empírica de los estudios encontrados y la situación actual que existe en México sobre el tema del ciberacoso en los jóvenes, se percibe una falta de

atención de la familia, convivencia, supervisión y límites claros con consecuencias dentro de los padres de familia y el Gobierno. Pareciera que al ser mayores de edad los jóvenes ya saben lo que tienen que hacer y se les otorga la libertad de hacer sin que exista una orientación, apoyo, vigilancia de su comportamiento, de acciones y sobretodo de establecer consecuencias. Este rango de edad en donde se presenta mayor ciberacoso que ocurre de los 20 a los 30 años, son una edad en la que pareciera en lo superficial que existe madurez, pero las estadísticas evidenciadas indican otra cosa, señalan falta de conciencia, inseguridad e inmadurez en las acciones que se realizan dentro del mundo virtual.

Algunos Gobiernos establecen dinámicas de comunicación que los estudios evidencian que funcionan, sobre todo en aquellos líderes que son jóvenes específicamente en la red de Facebook, paradójicamente la red en donde se realiza el mayor ciberacoso para las mujeres en México. Por lo que si ya se tiene una ruta de mercadotecnia para poder ser exitoso en los mensajes que recibe la población, es necesario establecer campañas de uso saludable de las redes sociales, establecer las Netiketas de comunicación que algunos autores mencionan y que ya se han establecido en otros países para que los usuarios del mundo digital tengan las reglas, normas y consecuencias bien definidas del uso adecuado de la comunicación y si se violentan los reglamentos ser acreedores a sanciones.

Se evidencia la necesidad de implementar capacitaciones donde se entrene en habilidades de comunicación no violenta y empatía, los estudios presentados demuestran que se han encontrado resultados positivos, aún después de 6 meses de las intervenciones realizadas a los jóvenes. El uso de la realidad virtual y entrenamiento de alta fidelidad pueden ser estrategias para su inclusión en las escuelas y centros comunitarios, en donde se les enseñe a niños, jóvenes y adultos que existen estilos de comunicación saludables.

TRABAJOS CITADOS

Akmese, Z. B., Demir, E., & Oran, N. T. (2024). An online communication skills education program for midwifery students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 134, 106070. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106070>

- Arbesú García, María Isabel, & Piña Orozco, Juan Manuel. (2020). Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. Ciudad de México 2017. Sinéctica, (55), e1097. Epub 20 de enero de 2021. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-012)
- Arrogante, O., Ortuño-Soriano, I., Fernandes-Ribeiro, A. S., Raurell-Torredà, M., Jiménez-Rodríguez, D., & Zaragoza-García, I. (2025). The impact of high-fidelity simulation training on first-year nursing students' attitudes toward communication skills learning: A quasi-experimental study. *Clinical Simulation in Nursing*, 101, 101711. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2025.101711>
- Chang, A. A., Siropaides, C. H., & Chou, C. L. (2022). Improving Communication Skills: A Roadmap for Humanistic Health Care. *Medical Clinics of North America*, 106(4), 727-737. doi: <https://doi.org/10.1016/j.mcna.2022.01.011>
- Cowie, H. (2023). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. Obtenido de: http://www.fedadi.org/OTROS/Revista%20CONVIVES%20N_3%20Abril%202013.pdf#page=16
- Coyne, E., Corones-Watkins, K., Dhar, A., Mitchell, L., Mongta, H., Wardrop, R., & Hughes, L. (2025). Health professional students' evaluation of video resources to improve their communication skills: A co-design study. *Nurse Education Today*, 147, 106601. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106601>
- De la Rosa-Vazquez & Garza-Sánchez. (2021). Comparativo de tipo de mensaje ante el conflicto en estudiantes de telesecundaria y colegio católico. *Praxis*, 17(1):27-37 doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.3462>
- Doody, K. R. (2025). Chapter 12 - Communication strategies and how to develop language skills. In M. Hartley-McAndrew & K. R. Doody (Eds.), *Medical and Educational Needs for Autism* (pp. 175-194): Academic Press.
- Fry, D. P. (2022). Peaceful Societies. In L. R. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict* (Third Edition) (pp. 113-124). Oxford: Academic Press.
- Hamlin, E. L. B., McGloin, R., & Bridgemohan, A. (2024). Communication skills training: a quantitative systematic review. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 38(6), 18-22. doi: <https://doi.org/10.1108/DLO-08-2023-0188>
- INFOEM (2025). ¿Sabes qué es la violencia digital?. Obtenido de: <https://www.infoem.org.mx/es/iniciativas/micrositio/violencia-digital>
- Kim, J., & Kim, S. (2022). Effects of a nonviolent communication-based anger management program on psychiatric inpatients. *Archives of Psychiatric Nursing*, 41, 87-95. doi: <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.07.004>

- Kundu, V. (2022). Nonviolent Communication for Peaceful Co-existence. In L. R. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict* (Third Edition) (pp. 441-450). Oxford: Academic Press.
- Lacombe, C., Elalouf, K., & Collin, C. (2024). Impact of social anxiety on communication skills in face-to-face vs. online contexts. *Computers in Human Behavior Reports*, 15, 100458. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100458>
- Lindor, M., & Zavala Cervantes, K. A. (2023). Ciberacoso y sexting: entre la ética digital y los derechos en México. *CIENCIA ergo-sum*, 31. doi:10.30878/ces.v31n0a14
- McLeod, J. (2014). A Peaceful Pedagogy: Teaching Human Rights Across the Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1225-1232. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.303>
- McMahon, S. M., & Pederson, S. (2020). “Love and compassion not found Elsewhere”: A Photovoice exploration of restorative justice and nonviolent communication in a community-based juvenile justice diversion program. *Children and Youth Services Review*, 117, 105306. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105306>
- MOCIBA (2023). Módulo sobre ciberacoso. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOCIBA/MOCIBA2023.pdf>
- Muñoz-Maldonado, S. I., Piña-Pazarán, V., Durán-Baca, X., & Rosales-Piña, C. R. (2021). Comparación de ciberacoso y autoeficacia en redes sociales: Ciudad de México y Estado de México. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 14(1), 11-19. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271068359002>
- Naciones Unidas (2023). Ciberacoso: Ni siquiera te atreves a contárselo a tus propios padres. Obtenido de: <https://news.un.org/es/story/2023/09/1524447>
- Naciones Unidas República Dominicana. ONU alerta sobre acoso y agresiones en línea como nuevas formas de violencia contra las mujeres. Obtenido de: <https://acortar.link/HsJvGp>
- Nava & Nuñez (2020). La violencia digital en México. Obtenido de: <https://www.criminalia.com.mx/index.php/revista/article/view/58>
- Noticias ONU (2023). Ciberacoso: Ni siquiera te atreves a contárselo a tus propios padres. Obtenido de: <https://news.un.org/es/story/2023/09/1524447>
- Rodríguez Morales, Z., & Rodríguez Salazar, T. (2016). Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías: entre la ritualización de la expresión y la regulación emocional. *Intersticios Sociales*(11),

- 1-34. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421744677006>
- Rosenberg, Marshall B.(2013). Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Editorial Fusión. México.
- Save the Children (2019). Violencia Viral. Los 9 tipos de violencia on line. Obtenido de: <https://www.savethechildren.es/actualidad/violencia-viral-9-tipos-violencia-online>
- Statista Reseach Department (2025). Distribución porcentual de los usuarios de redes sociales en México en febrero de 2025, por edad y género. Obtenido de: <https://es.statista.com/estadisticas/1139347/distribucion-redes-sociales-usuarios-edad-genero-mexico/>
- Stephenson, C. M. (2022). Peace and Conflict Studies, Overview. In L. R. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict* (Third Edition) (pp. 115-129). Oxford: Academic Press.
- UNESCO (2022). El rol de los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar. Obtenido de: <https://www.unesco.org/es/articulos/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar#:~:text=%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B%E2%80%8B,en%20%C3%ADnea%20u%20otras%20comunicaciones.>
- UNESCO (2025). Alfabetización. Obtenido de: <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know#:~:text=La%20UNESCO%20define%20la%20alfabetizaci%C3%B3n,decente%20y%20la%20iniciativa%20empresarial>
- Vizcaino-Verdú et al., 2020. Construcción del concepto de Fanbullyng: revision crítica del acoso en redes sociales. Obtenid de: <https://core.ac.uk/download/pdf/288002869.pdf>
- Williams, R. D., Dumas, C., Ogden, L., Flanagan, J., & Porwol, L. (2024). Virtual reality training for crisis communication: Fostering empathy, confidence, and de-escalation skills in library and information science graduate students. *Library & Information Science Research*, 46(3), 101311. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2024.101311>



¿Prevención o provención de conflictos para crear cultura de paz?

Ruth Ortega Saldivar^a
Maribel Rivera López^b

Como citar este artículo:

Ortega Saldivar, R., & Rivera López, M.
¿Prevención o provención de conflictos para crear cultura de paz?. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(15).
<https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.326>

Recibido:

01 de junio 2025

Aprobado:

01 de julio 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0158-2845>

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

Socióloga. Profesora-investigadora en las licenciaturas en desarrollo humano para la sustentabilidad y sociología. Profesora invitada en Boston College, en 2023. Miembro del grupo colegiado Educación, Ciencia y Cultura para la Paz. Miembro de la Red de docentes por la paz de la UAQ. Sus temas de investigación e interés son: paz y conflictos; sociología de la religión; sociología de las emociones; juventudes.

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6850-5054>

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España con mención de Cum Laude y de doctorado internacional (2020). Actualmente profesora-investigadora de tiempo completo de la Licenciatura en Psicología; de la Licenciatura de Innovación y Gestión Educativa y del Doctorado de Educación Multimodal de la Facultad de Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Temas de investigación: Intervención psicosocial para el cambio social; Representaciones sociales e intervención de red; Articulación de redes interinstitucionales y Trabajo de red; Educación para la Paz y Procesos socioeducativos y psicosociales para la construcción de redes prosociales y la transformación de conflictos. Correo electrónico: maribel.rivera@uaq.mx

¿PREVENCIÓN O PROVENCIÓN DE CONFLICTOS PARA CREAR CULTURA DE PAZ?

Resumen

Se parte de las concepciones neutra y positiva del conflicto para explorar las diferencias y similitudes de los conceptos prevención y provención. Por medio de un análisis documental, se desarrolla en qué ámbitos se originaron cada uno y posteriormente se realiza la comparación y el contraste. Los resultados destacan que las similitudes son que ambos implican una preparación, disponer o proveer los recursos y que se aprenden en la socialización. En contraste ambos tienen una perspectiva distinta del futuro, ya que la prevención, al considerar al conflicto como riesgo, peligro o amenaza busca evitarlo, evadirlo o eliminarlo, en tanto que la provención, al verlo como parte consustancial de la vida humana, favorece el aprendizaje de habilidades y estrategias, así como genera condiciones para abordarlo de manera creativa y colaborativa. Se concluye que prevención y provención se complementan para la creación de cultura de paz, al considerar que lo que se pretende prevenir es la violencia, en tanto que la provención, al ver al conflicto como oportunidad de cambio social, busca dotar de condiciones, habilidades y herramientas, por lo que ambos procesos pueden colaborar en el propósito trascendente de generar entornos prevalentemente pacíficos.

Palabras clave: Conflicto, provención, prevención

CONFLICT PREVENTION OR PROVENTION TO CREATE A CULTURE OF PEACE?

Abstract

We start from the neutral and positive conceptions of conflict to explore the differences and similarities between the concepts of prevention and provention. By means of a documentary analysis, the areas in which each originated are developed and then compared and contrasted. The results highlight that the similarities are that both imply preparation, availability or provision of resources and that they are learned through socialization. In contrast, both have a different perspective of the future, since prevention, considering conflict as a risk, danger or threat, seeks to avoid, evade or eliminate it, while provention, seeing it as an inherent part of human life, favors the learning of skills and strategies, as well as generating conditions to address it creatively and collaboratively. It is concluded that prevention and provention complement each other in the creation of a culture of peace, considering that the aim is to prevent violence, while provention, seeing conflict as an opportunity for social change, seeks to provide conditions, skills and tools, so that both processes can collaborate in the transcendent purpose of generating prevalently peaceful environments.

Keywords: Conflict, provention, prevention

I. INTRODUCCIÓN

Una de las concepciones más generalizadas del conflicto derivada del análisis de las definiciones aportadas por diferentes autores y el diccionario de la RAE, es la que lo considera negativo por asociarlo directamente con la violencia considerándolo un enfrentamiento destructivo, incluso como enfermedad y perturbador de la normalidad, algo difícil y complicado (Rivera-López, 2020). Sumado a lo anterior, Lederach (2000) afirma que se le concibe de manera negativa también por las consecuencias destructivas que puede llegar a tener y el mal sabor de boca que ha dejado en nuestras propias experiencias. De acuerdo con Alzate Sáez de Heredia (2000) en nuestra socialización se nos han enseñado ciertas creencias respecto al conflicto y ellas pueden estar asociadas a emociones que se consideran negativas como enojo, frustración, tristeza y sentimientos heridos.

En los procesos formativos a nivel superior, se ha identificado que prevalece una concepción negativa del conflicto en las y los estudiantes cuando se les pide que digan las palabras o ideas que vienen a su mente al escuchar la palabra conflicto¹, justo en estos dos sentidos: de asociación del conflicto con la violencia o algo indeseable y con las emociones consideradas negativas como el enojo, la ira, la frustración, la impotencia, miedo, tristeza, estrés y tensión, entre otras.

La concepción negativa del conflicto también viene de la idea contraria a que los conflictos son parte inherente de la vida humana, es decir, se piensa que el conflicto es algo circunstancial, excepcional o es raro que ocurra, por lo que surge la intención y necesidad de eliminarlos o, como mínimo, evitarlos y evadirlos. Otro aspecto que hace pensar al conflicto como fuente de peligro o amenaza son los resultados de las formas de afrontamiento, ya que una de ellas es mediante el uso de la violencia directa, otra es cuando se resuelve dejando a una de las partes como perdedora o vencida, y la última, es retirarse por el temor de que se rompa, se pierda o se dañe la relación (Galtung como se cita en Rivera-López, 2020). Por ello se considera que dicha concepción puede ir asociada con el propósito de prevenir los

¹ Esta técnica de asociación libre para conocer las representaciones sociales sobre el conflicto se encuentra en proceso de sistematización por parte de las autoras.

conflictos, entendiendo la prevención más en el sentido de que son acciones que permiten anticiparse para evitar o impedir que ocurra algo que se considera difícil, dañino, riesgoso o peligroso (RAE, 2024).

El planteamiento de este análisis parte de la premisa de que conflicto es parte consustancial a la vida humana, en la que coinciden varios autores importantes que lo han estudiado desde distintas disciplinas como Boulding, Galtung, Harto de Vera, Lederach, Martínez, Muñoz y Molina, Ríos et al., Silva, Ury, Vinyamata (Rivera-López, 2020). Así mismo, se parte de las concepciones de que el conflicto puede considerarse un choque natural que responde a las diferencias en ideas, intereses, valores, proyectos, formas de ser, de pensar y de actuar, etcétera que caracterizan a los seres humanos, que al presentarse libera energía que puede ser canalizada de forma destructiva (violencia) o constructiva (paz) (que es una perspectiva neutral), y de aquella en la que se reconoce ser un generador de cambio social, que puede tener efectos y funciones positivas, mantiene el equilibrio, moviliza para traer mejoras y desarrollo a las vidas de las personas y de la sociedad, e incluso es deseable y necesario (que es una perspectiva positiva) (Rivera-López, 2022).

Si nos quedáramos con la prevención de los conflictos desde las concepciones negativas se estaría reproduciendo esa visión del conflicto, lo cual ya fue enunciado por Burton al crear el concepto de provención (1990) y estaríamos dando pasos hacia atrás en la teoría que sustenta el abordaje pacífico de los conflictos.

Por lo tanto, el problema de investigación en este texto radica en la necesidad o relevancia de profundizar en los conceptos de prevención y provención desde las concepciones positiva y neutral del conflicto surgiendo la pregunta de: ¿Qué se requiere prevenir o provenir los conflictos para crear cultura de paz?

A partir de lo anterior, se propone como objetivo comparar a la prevención y la provención, es decir, encontrar y describir las similitudes entre ambas perspectivas; en un segundo momento contrastar sus atributos, o buscar sus diferencias. Finalmente, se plantea su complementariedad en el abordaje de los conflictos.

II. METODOLOGÍA

El texto es resultado de una investigación documental, que de acuerdo con Guillermina Baena (1985, p. 72, como se citó en Vivero, L. y Sánchez, B. I. 2018) se refiere a: “una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos”. Es decir, se parte de información bibliográfica sobre los temas que nos ocupan, a saber, conflicto, prevención y provención. En primer lugar, se desarrollan algunos enfoques sobre el conflicto; en segundo lugar, se explica la prevención y la provención; en tercer lugar, se compara y contrasta ambos términos, para cerrar con las conclusiones, en las que se hace una propuesta de complementariedad entre la prevención y la provención.

Se realizó un muestreo documental selectivo con base en los siguientes criterios de inclusión: 1. Artículos científicos, libros y documentos oficiales, en un rango de 25 años, que aporten definiciones que permitan comprender los usos y orígenes de los conceptos clave de la investigación. Se privilegiaron revistas y autores vinculados a los estudios para la paz de los que las autoras tenían conocimiento previo. El rango de años se justifica por cuanto el término provención es un neologismo ausente en diccionarios de la lengua española y se trató de rastrear su uso en español a partir del libro que se considera fue el primero en traducirlo y popularizarlo en los estudios para la paz y la educación para la paz, a saber, *Educación en y para el conflicto* de Paco Cascón (2001). 2. Fuentes secundarias de información cuando no se localizó el texto original en bibliotecas o acervos digitales. Los criterios de exclusión fueron: 1. Tesis de grado. 2. Blogs, wikis y redes sociodigitales y 3. Documentos que no aportaran información significativa de fuentes científicas u oficiales.

Las bases de datos utilizadas para localizar algunos de los artículos fueron Google Academics, Dialnet y Scielo.

RESULTADOS

3.1 Conflicto

En la Investigación para la Paz (IP) se ha desarrollado una concepción del conflicto como generador de cambio social en la que se encuentran las definiciones que destacan los efectos positivos y hacen referencia a una forma alternativa de vivirlo (Rivera-López, 2020). Dentro de esta concepción el conflicto es visto de manera positiva o creativa (Lederach, 2000; Cascón, 2001). Percibirlo de esta manera es posible, de acuerdo con Paco Cascón si se asume que es consustancial a las relaciones humanas o sociales, es decir, por cuanto las personas somos distintas tendremos choques o divergencias. Es así como argumenta tres motivos por los cuales se puede considerar de manera positiva al conflicto (2001):

1. Valorar la diversidad y la diferencia. Estas condiciones son generadoras de conflicto, pero eso no significa tomarlas como obstáculos para la convivencia, más bien, podemos apreciarlas porque dejan ver la pluralidad de las personas.
2. Es palanca de transformación social. Esto concierne a los conflictos sociales más concretamente, pues ellos entran en confrontación con estructuras injustas y por medio del señalamiento de la contradicción las sociedades pueden cambiar.
3. Es una oportunidad para aprender. Cómo analizar y abordar el conflicto, puesto que son inherentes a las relaciones humanas, es necesario contar con las herramientas para afrontarlos.

De manera similar, John Paul Lederach, considera al conflicto de manera creativa, en sus propias palabras: “es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (2000, p. 59). En otro lugar (2003), invita a visualizar al conflicto de manera activa e intencional positivamente como una dinámica natural y continua en las relaciones humanas.

Es indispensable enfatizar que conflicto y violencia no son sinónimos. Esta última es una forma de responder al primero. Por ello, comenzamos con una definición general de conflicto localizada en la *Enciclopedia de Paz y Conflictos*:

Situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores y/o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles (Ruiz Jiménez, 2004, p. 149).

De manera más resumida, Paco Cascón afirma que es: “aquella situación de disputa o divergencia en que hay una contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna.” (2001, p. 8). Y aún más sintético es Lederach, para quien el conflicto “es fundamentalmente la interacción de personas con objetivos incompatibles” (2000, p. 57).

Desde esta línea de significación que es la manera de concebir o entender al conflicto (Rivera-López, 2020), de ahí que hablemos de concepciones, hay elementos comunes como disputa, choque, divergencia e incompatibilidad. Si las tomamos como imágenes, las primeras dos nos llevan a imaginar a dos actores cara a cara confrontados por un asunto; las segundas en cambio, nos los presentan de espaldas, tomando caminos diferentes, incompatibles. Lo que ambas imágenes nos dejan ver es el desacuerdo y el desencuentro entre las partes.

El conflicto no es un ente autónomo que aparezca repentinamente en la vida de las personas o los grupos sociales, es una relación y una interacción interdependiente. Remo Entelman (2002), desde su lectura del sociólogo alemán Max Weber y el francés Julien Freund, propone ver al conflicto como una relación social, es decir, la manifestación de comportamientos y acciones recíprocas que al estar orientadas hacia las otras personas le da sentido a los actos.

Poner en diálogo la perspectiva desde la cual el conflicto es una situación, con esta última que lo considera una relación, enriquece el acercamiento y nos orienta en la argumentación posterior de este texto. Es decir, el conflicto sucede (situación) en la interacción de dos o más partes (relación), para que el conflicto tenga sentido y sea percibido como tal, las personas deben interpretarlo así. Es necesario incorporar la interdependencia, pues, aunque

sea una situación, para que el conflicto sea manifiesto las partes han de participar, ya sea de maneras destructivas o transformadoras.

3.2 Prevención

La palabra prevención tiene varias acepciones, la primera de ellas es sobre la preparación o disposición anticipada de lo que se necesita para lograr un propósito, las demás tienen que ver con conocer, eludir, evitar, impedir, advertir, alertar o anticipar algo, un daño o perjuicio, un inconveniente o dificultad (RAE, 2024).

Su raíz etimológica es el latín *praeventio*, el cual proviene de *prae*: previo, anterior, y *eventio*: evento o suceso (Editorial Etecé, 2021). Como se observa, el origen de la palabra prevención no está asociado directamente con anticiparse a algo negativo, sin embargo, su uso en el sentido común está relacionado con anticiparse a que ocurran acontecimientos no deseables.

La conceptualización de la prevención se ha realizado en varios ámbitos, el principal es el de la salud, en el que se enfoca a la prevención de enfermedades y se ha desarrollado dentro del modelo médico. En este ámbito se define como: “medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (OMS, 1998, p. 13). También se realizó una clasificación que es importante recuperar: la prevención primaria que está orientada a impedir la enfermedad a través del control de las causas y factores que predisponen o condicionan; la prevención secundaria se da cuando se diagnostica oportunamente y se da un tratamiento adecuado a una enfermedad que va iniciando; y la prevención terciaria busca reducir lo más posible el sufrimiento causado por una enfermedad posibilitando la rehabilitación y/o adaptación, así como evitar la reaparición de la misma (Vignolo, et al. 2011).

Otro ámbito en el que se ha usado mucho el término de prevención es en el de los fenómenos naturales también llamados desastres, en los que se enfoca a reducir al máximo los riesgos y los daños, por ejemplo, terremotos, inundaciones, incendios,

tornados, etc. en los cuales las medidas preventivas son fundamentales para evitar muertes, heridos y daños mayores al patrimonio personal y colectivo (Ramírez y Sánchez, 2021).

Uno de los ámbitos en los que también se ha desarrollado el concepto de prevención es en el de los fenómenos o problemas sociales. Aquí se busca desarrollar intervenciones preventivas ante situaciones como las crisis derivadas de pérdidas humanas y materiales, cambios de estatus social, farmacodependencias y delincuencia, entre otras, identificando cuatro tendencias históricas: la psicológica, la de intervención comunitaria, la jurídica y la investigativa (Fernández, et al. 2005).

Las autoras después de hacer un recorrido histórico y de establecer dichas tendencias enfatizan que la educación es clave para la prevención ante fenómenos sociales y concluyen que se requiere:

[...] el tránsito hacia otras concepciones de la prevención, a partir del tratamiento psicopedagógico que se le debe dar a la problemática en el Proceso–Docente–Educativo, tomando la escuela como centro del proceso e involucrando a la comunidad y a la familia (Fernández, et al. 2005, p. 8).

Un autor importante recuperado por las autoras por su definición de prevención primaria es Caplán quien señala que: “para prevenir la aparición de trastornos y/o inadaptaciones, los individuos y los grupos de comunidades deben disponer de recursos físicos, psicosociales y socioculturales” (como se citó en Fernández, et al. 2005, p. 3).

Lo cual se vuelve relevante cuando se piensa que para prevenir es necesario que se tengan una serie de recursos de distintos tipos que favorezcan dichas acciones, es decir, se requiere algo que permita la prevención.

Otro aporte desde este ámbito plantea que:

Prevenir de forma muy simplificada significa realizar acciones o sistemas de acciones, es decir, estrategias, que tienen por objetivo evitar o impedir un evento,

percibido o definido como inaceptable o, por lo menos contener o reducir los daños derivados del evento (Milanese, et al. 2000, p. 71).

De acuerdo con estos autores, la prevención es algo que cada persona o grupo social realiza como parte de la existencia una vez que se aprende en los procesos de socialización, logrando como fruto de ese aprendizaje: “por un lado, la «regulación» de la relación con la alteridad y, por el otro, el aprendizaje de las formas de las representaciones sociales que definen los vínculos sociales de la existencia” (Milanese, et al. 2000, p. 72, énfasis del original). Ellos plantean que quienes transmiten diferentes formas de prevenir acontecimientos que hacen parte de la vida son, en primer lugar, la madre y el padre o quienes cubran estas funciones; segundo, los integrantes de la familia extensa; en tercer lugar, los mediadores emocionales como el juego, los sueños y el lenguaje que ayudan a elaborar las relaciones con los dos primeros; y, en cuarto lugar, la red social de la pareja, de los padres y de los familiares y terminan diciendo que:

Esta función de prevención nos conduce a realizar dos tareas importantes para nuestra seguridad personal y del grupo: englobar todo aquello que puede ser una posibilidad, una oportunidad, un valor; excluir o contener todo aquello que puede ser una amenaza, un problema o un límite (Milanese, et al. 2000, p. 72).

Derivado de esta reflexión teórica y metodológica que dio lugar a la creación del Modelo ECO2, que se trata de una propuesta de intervención desde la epistemología de la complejidad y comunitaria, la prevención se plantea solo sí, ya se han dado experiencias divergentes que han sido reconocidas como tales, frente a las cuales un sujeto o un grupo toman la decisión de que estas no se repitan (Milanese, et al. 2001).

Así mismo una acción de prevención inicia cuando existe una representación social, es decir, imágenes que condensan significados y valoraciones, se vuelven conocimiento socialmente elaborado y compartido que intenta dominar esencialmente nuestro entorno, permite comprender, explicar y actuar por lo que se trata de un conocimiento práctico

(Jodelet, 1993; Moscovici, 1979), de algún fenómeno o acontecimiento que lo define como peligroso, o que se tiene que evitar debido a que generan sufrimiento social. Por lo tanto, la actividad de prevención tiene que incidir en los procesos de construcción de las representaciones sociales de fenómenos y conductas y no sobre fenómenos y conductas, ya que se trata de prevenir, todavía no se han realizado. Las estrategias de prevención deben estar basadas en un sistema adecuado de conocimientos e hipótesis, el cual debe ser posible evaluar constantemente para seguir respondiendo al carácter dinámico y cambiante de la realidad social (Milanese, et al. 2001).

Si se aplica esta última definición de prevención a los conflictos, resulta lógico observar que los conflictos están dentro del ámbito de los fenómenos o problemas sociales y responden a una representación social del conflicto que lo define como peligroso, se le considera y nombra como sinónimo de violencia, por lo tanto, es algo que se tiene que evitar o evadir, ya que él o sus consecuencias se consideran amenazantes. Así lo señaló Pérez Viramontes (2018): “En muchos contextos prevalece una idea negativa del conflicto que lo considera como un elemento que rompe la armonía social. Así, las acciones a realizar, desde esta perspectiva, van en términos de prevenir, eliminar, erradicar, contener, controlar o resolver” (p.166).

Por el contrario, si al conflicto se le disocia de la violencia y se le concibe como generador de cambio, de forma positiva y creativa, como se ha dicho antes, tanto él como sus efectos pueden ser favorables, siempre y cuando los modos de afrontarlos sean pacíficos y no violentos. De acuerdo con Rivera-López (2020):

Dentro de esta significación también se reconoce que el conflicto puede derivar en una dinámica constructiva o una destructiva (Galtung, 2010; Kriesberg, 2016; Villa, 2016) por lo que habrá que adentrarse en el tema de las estrategias de afrontamiento de los conflictos, si se desea potenciar los efectos positivos del conflicto (p. 126).

El riesgo que siempre existe es de que un conflicto se le aborde de forma violenta, y es ahí donde las acciones deben de ir encaminadas no a impedir o contener el conflicto, sino

a preparar y disponer lo necesario, como la primera definición del Diccionario de la Real Academia Española lo dice, para lograr que se afronte de forma pacífica. Lo que quiere decir es que lo que se puede y se convoca a prevenir es la violencia y no los conflictos.

Esto último queda manifiesto desde el Instituto de la Paz y los Conflictos para quienes la prevención radica en evitar la violencia: “Cuando hablamos de prevención de conflictos nos referimos a adelantarnos a las consecuencias negativas de los mismos, es decir *predecir qué conflictos pueden degenerar en violentos y poner los mecanismos para que esto no ocurra*”. (Muñoz, 2004, p. 194 énfasis del original).

La tradición de Deusto también hace esa precisión respecto a conflictos políticos que pueden derivar en armados. Para García Izquierdo (2002) la prevención se lleva a cabo cuando el manejo constructivo se ha abandonado, el: “objetivo más inmediato y urgente es evitar que el conflicto salte cualitativamente hacia una sucesión de acciones violentas, que pueden extenderse e intensificarse rápidamente” (p. 14). La prevención se concreta en actuaciones, en políticas, en instituciones y procedimientos para evitar el uso de la fuerza.

Pamela Borelli et al. (2022), afirman que “la prevención de conflictos, desde una perspectiva de transformación democrática, busca administrar los medios por los que se puede anticipar y manejar un conflicto abordando sus causas y no sólo las manifestaciones de este” (p. 28).

Desde organismos internacionales se enfatiza lo que más arriba se afirmó: los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y medios de transformación social, por lo tanto, no se pretende prevenirlo, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: “La prevención de conflictos significa intervenir en el conflicto cuando éste se encuentra latente o en sus primeros estadios, tratando de evitar que se llegue a un estado de crisis y propagación de la violencia” (PNUD, 2018, p. 9).

Finalmente, cabe mencionar a William Ury (2000) quien coloca la prevención en su propuesta más amplia del tercer lado. Para él el conflicto no se compone únicamente por las partes involucradas directamente, no “se produce en un vacío” sino que hay gente cerca “hay otros alrededor: parientes, vecinos, aliados, neutrales, amigos, espectadores. Todo conflicto se produce en el seno de una comunidad que constituye «el tercer lado»

de cualquier disputa” (p. 34). Esa comunidad contiene la escalada del conflicto y puede contribuir al abordaje cooperativo y transformador, es decir, actúa como habilitadora de la prevención y la resolución de conflictos.

3.3 Provenición

John Burton (1915-2010) fue quien acuñó el término provenición, ausente hasta ahora en el Diccionario de la Real Academia y el Diccionario del español de México. Es importante tener en cuenta su génesis para ampliar nuestra comprensión de lo que en la actualidad entendemos con esa palabra. Burton, quien además de académico se desempeñó como diplomático, propuso la provenición para el análisis de conflictos en las relaciones internacionales y los sistemas políticos. Él atestiguó la segunda guerra mundial y la guerra fría y mientras pensaba el término, estuvo involucrado como analista en el conflicto de Irlanda de 1969-1976.

La provenición debe ser situada en el marco analítico del conflicto construida por Burton. En primer lugar, señala que hay una estructura tradicional de poder, también le llama antiguo paradigma de soluciones políticas a corto plazo (2001), en el que los sistemas políticos adversariales son promotores de la competencia entre grupos que defienden sus intereses y el estatus quo. Cuando se presentan conflictos el centro de atención está en el presente y en la imposición de la ley y el orden de manera coercitiva.

Por lo anterior, Burton rompe con esa tradición y pretende cambiar la forma de solución de conflictos entre los estados y a su interior; moverse de una forma de control a otra que innove y repiense la manera de ver y abordar los conflictos. Es así como propone un marco analítico alternativo para abordar los conflictos denominado “solución analítica de problemas” (*analytical problem solving*). Uno de sus objetivos es “no intentar simplemente suprimir [los conflictos] o resolverlos mediante la coerción” (2001, sección An Alternative Frame, párrafo 5). Aquí se pone el énfasis en la satisfacción de necesidades y no sólo aquellas propuestas desde la psicología por Abraham Maslow, sino otras de corte ontológico que no pueden ser negadas y reprimidas como la identidad, la seguridad, el reconocimiento y la

participación en la sociedad (Burton, 2001; Fisas, 2004). Entonces en la provención serán de vital importancia las condiciones para crear relaciones de cooperación y la satisfacción de las necesidades humanas (Rhodes, 2009).

Esta forma de abordar los conflictos parte de esa teoría de necesidades y le sigue el proceso para analizar y resolver los conflictos. Esta etapa consiste en los talleres de resolución de problemas, en los que terceras partes “imparciales facilitan la discusión sobre los problemas y tratan de aumentar la confianza y la comprensión mutua entre los actores” (Fisas, 2004, p. 55). Ese proceso de facilitación no es negociador o “al menos hasta que se haya completado el análisis de la situación, hasta que haya acuerdo sobre la naturaleza y las fuentes del conflicto y hasta que se hayan discutido los detalles de las opciones” (Burton, 2001, sección Process, párrafo 1).

Dentro de ese proceso se encuentra la provención, que situada en el marco analítico en su conjunto, es un proceso de toma de decisiones para ofrecer mejores perspectivas para formular y alcanzar objetivos de consenso. Es decir, si en los talleres de resolución las partes han interactuado para comprender la naturaleza del conflicto y sus causas profundas, entonces, “estos conocimientos [son] los que permiten a los responsables de la toma de decisiones evaluar los costes y las consecuencias de sus políticas a largo plazo, animándoles así a tomar medidas que provengan el conflicto” (Burton, 2001, sección Process, párrafo 3). Como puede apreciarse, en contraste con el viejo paradigma centrado en el presente, la provención apunta al futuro.

A este movimiento dentro del proceso, Burton le dedica cinco capítulos contenidos en la cuarta sección del libro *Conflict: resolution and provention* (1990b); también aparece como una aclaración en la hoja legal del libro editado por él mismo: *Conflict: human needs theory* (1990a), en la que brevemente aclara la diferencia entre prevención y provención:

El término prevención tiene la connotación de contención. El término provención se ha introducido para referirse a la adopción de medidas para eliminar las fuentes de conflicto, y más para promover condiciones en las que las relaciones de colaboración y de valor controlan los comportamientos (Burton, 1990b, p. v).

Desde la perspectiva de Vicenç Fisas la provención: “se refiere a los medios por los cuales se prevé y maneja una situación, eliminando las posibles causas del conflicto, sin la reserva de una amenaza del uso de la fuerza” (2004, p. 48). Esto en clara oposición a teorías del ataque anticipatorio o disuasivas del viejo paradigma descrito previamente. Otra interpretación de Fisas es que la provención también es una filosofía política, concretamente una manera general de abordar el gobierno.

Por su parte David J. Dunn ve en la provención:

una teoría general del cambio social positivo, donde el conflicto es un problema central, donde el objetivo es la dinámica de una sociedad pacífica (constituida a todos los niveles del comportamiento humano), donde las relaciones se sostienen por mecanismos legítimos de apoyo recíproco y no por medidas coercitivas o por las élites, en virtud de su propia autoridad (Dunn, 2004 p. 128).

Una lectura de John Burton desde América Latina y más reciente, es la de Cécile Mouly (2022) quien afirma que la provención: “se enfoca en el largo plazo y busca abordar las fuentes del conflicto, idealmente antes de que el conflicto se vuelva violento” (p. 34). Se busca evitar ciertas situaciones causantes de la insatisfacción de las necesidades humanas. La provención significa también, toma de decisiones continuas a nivel institucional y político para asegurar las necesidades humanas básicas.

Como puede verse la provención surge de un campo muy concreto, los sistemas políticos y forma parte de una metodología particular, la solución analítica de problemas (*analytical problem solving*). Sin embargo, a continuación, veremos que en la actualidad se la ha interpretado de manera distinta.

Desde la Escola de cultura de pau de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y en voz principalmente de Paco Cascón (2001), la provención se atrajo hacia el campo de la educación, desde el cual se operacionaliza para utilizarla en los conflictos interpersonales y no en los conflictos macro, como los internacionales.

Cascón se apropia de la incomodidad de Burton al señalar las connotaciones negativas de

la prevención, es decir, evitar y no hacer frente al conflicto, huir, no reflexionar y analizarlo, no buscar sus causas profundas y como consecuencia evitar su explosión o crisis. Para el educador español la provención es una intervención cuyo propósito es hablar y analizar el conflicto.

Para él la provención es una intervención temprana en la génesis del conflicto que lleva a:

- “Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- “Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- “Una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos” (Cascón, 2001, p. 14).

A nivel escolar, la provención tiene cuatro fases:

1. Hacer grupo, es decir, promover la confianza, aprecio y conocimiento por medio de la presentación de las personas que conviven en el aula. Una de las necesidades que se atienden aquí es la identidad y reconocimiento.
2. Comunicación efectiva, en esta fase es primordial no dar por sentado los asuntos sino aprender a dialogar y escuchar de manera activa, a nivel verbal y no verbal, todo lo que sucede en el grupo. Esto permite que cuando emerjan los conflictos, se pueda hablar de ellos de maneras no violentas. Por otro lado, la toma de decisiones por consenso hace referencia a la participación igualitaria superando las votaciones y las mayorías, dando espacio a que todas las personas expresen su punto de vista.
3. Las relaciones cooperativas promovidas desde juegos y actividades promueven* una forma de abordar los conflictos desde la cual no se vea a la otra parte como enemiga, sino como alguien con quien se puede colaborar para hablar sobre el conflicto.
4. Resolución de conflictos, es el momento de una intervención mediadora por parte del/la docente en la que puede recurrir a otros modelos analíticos como es el de las tres P de John Lederach (1992): personas-proceso-problemas.

Herederas de Paco Cascón, Cécile Barbeito, Eugenia Boada y Marina Caireta (2021) encuentran en la provención la estrategia por medio de la cual se actúa desde la raíz de los

conflictos, es decir, en la insatisfacción de las necesidades humanas. Para ellas: “el objetivo de la provención no es evitar que se den situaciones de conflicto, sino que las personas y los grupos tengan habilidades y estrategias para afrontarlos de forma constructiva y no violenta, para que sean oportunidad de aprendizaje personal y colectivo” (2021, p. 8).

Ellas organizan la escalera de la provención en el ámbito educativo universitario en siete peldaños: 1) presentación, 2) conocimiento, 3) confianza, 4) aprecio, 5) comunicación, 6) toma de decisiones y 7) cooperación. Por lo tanto, la provención puede entenderse como la preparación y la capacitación en habilidades para abordar los conflictos de maneras no violentas.

Desde Colombia se ha seguido a la Escola de cultura de pau, presentando a la provención como una metodología de la educación para la paz y la escalera como base del tejido social constructor de cultura de paz (Arboleda et al. 2017).

3.4 Comparación

A continuación, se establecen las similitudes entre prevención y provención. Se inicia mencionando a la preparación como un atributo compartido por ambos términos. En la primera acepción de prevenir en la RAE, se dice de ella: “preparar, aparejar y disponer con anticipación lo necesario para un fin” (2024). Ahí no se explicita qué fin, sea este con connotaciones negativas o positivas, el centro de atención está en contar con los elementos necesarios para un propósito.

Quienes escriben sobre provención no mencionan a la preparación así de explícita. Sin embargo, se puede leer entre líneas, primero a Burton -y en el marco de su modelo “solución analítica de problemas”- que tener el análisis de las causas de los conflictos, concretamente la insatisfacción de necesidades, permite a las personas tomadoras de decisiones y además involucradas directamente en el conflicto, tener un panorama más profundo de la disputa para instaurar las condiciones desde las cuales las necesidades se satisfagan y adicionalmente se establezcan relaciones de cooperación entre las partes para lograr ese objetivo.

La provención en el ámbito educativo también hace referencia a una forma de preparación, pues dotar de habilidades a las y los estudiantes es una forma de alistarles

para cuando un conflicto ocurra. Esto se encuentra en estrecha relación con el segundo elemento compartido por los dos términos: disponer de recursos. Como se mencionó antes, el modelo de prevención de Caplán (no dejemos de tomar en cuenta que él está refiriéndose a la prevención de trastornos mentales) propone disponer de recursos: entre los físicos están alimentación y vivienda; los psicosociales desarrollo intelectual y afectivo; y los socioculturales, cultura, costumbres y valores (Caplán como se citó en Fernández, et al. 2005).

En la provención en el ámbito educativo el disponer de recursos hace referencia a habilidades relacionales promotoras de la confianza, el aprecio y la cooperación; herramientas de la comunicación como la escucha activa, la asertividad y la toma de decisiones consensuada desde la participación de todas las personas.

Respecto a conflictos de niveles meso o macro, Muñoz (2004) afirma que algunos de los recursos para prevenir la violencia se concretan en actuaciones y estrategias como: “acción preventiva, alerta temprana, prevención diplomática, desarme preventivo, despliegue preventivo y construcción de la paz” las cuales pretenden “adelantarse a las consecuencias destructivas de los conflictos, en diversos tiempos y escalas” (p. 196).

En otros manuales (Borelli et al. 2022; PNUD, 2018) los recursos se delimitan a las siguientes herramientas: para analizar conflictos; habilidades socioemocionales; habilidades comunicativas; y habilidades en negociación, mediación y diálogo.

El tercer punto de coincidencia es que la prevención y la provención se aprenden en procesos de socialización. Entendemos por socialización al proceso de aprendizaje de la vida social y cultural en los diferentes grupos de pertenencia (Berger y Luckman, 2012). Es en la familia, las amistades, instituciones formales, medios de comunicación, redes sociodigitales, entre otros grupos donde aprendemos, ya sea a prevenir o provenir los conflictos.

Desde la perspectiva de Ury (2000), la comunidad o tercer lado, previene los conflictos en tanto asume tres roles preventivos: 1) el de proveedor, ayudando a las otras partes a que satisfagan sus necesidades; 2) maestro, enseñando habilidades para manejar las disputas; y 3) constructor de puentes, colaborando para forjar relaciones que trasciendan el conflicto.

Como puede observarse, el rol de proveedor se puede leer también como la disposición de recursos. Adicionalmente se encuentra en concordancia con la tesis de Burton, según la cual, la provención forma relaciones de cooperación y dispone de las condiciones para la satisfacción de las necesidades humanas. El rol de maestro se compone de tres elementos: primero, enseñar que la violencia no resuelve nada; segundo, enseñar la tolerancia y tercero, formar con habilidades prácticas para la resolución de problemas.

Respecto a la provención la apuesta es que siendo la escuela un espacio de socialización secundaria, desde ahí se transmita una forma diferente de ver al conflicto a la que probablemente traigan de casa, más inclinada a verlo de manera negativa. En otras palabras, podría decirse que desde ámbitos educativos se puede intervenir en la transformación de una representación social.

3.5 Contraste

Se señalan a continuación algunas diferencias entre los términos aquí estudiados. La prevención a nivel de intervención tiene origen en el modelo médico, a diferencia de la provención que surge inicialmente en el campo de las relaciones internacionales y posteriormente transita al campo de la investigación y educación para la paz.

Una segunda diferencia es la forma de pensar en el futuro, para la prevención es necesario identificar lo que puede pasar para anticiparse y hacer lo más posible por evitar, contrarrestar y eliminar el riesgo e, idealmente, lograr que las personas y sociedades vivan sin peligro, sin situaciones difíciles o que les traen sufrimiento social.

En el pensamiento de Burton el futuro tiene un lugar preponderante pues es en el presente cuando se generan las condiciones para alcanzar consensos a nivel político e institucional, de tal manera que cuando un conflicto suceda, no se responda como en el antiguo paradigma, es decir, con acciones disuasivas y el uso de la fuerza.

Desde la Escuela de cultura de pau no se habla explícitamente del futuro, pero encontramos que el tener habilidades y estrategias para afrontar los conflictos es una forma de pensar en el futuro, esto es: cuando un conflicto suceda no responder con violencia,

sino recurriendo a las herramientas de análisis, comunicacionales y socioafectivas para abordarlo.

En el marco transformativo de los conflictos (Borelli et al., 2022) tener en cuenta la temporalidad del conflicto es indispensable. Este se compone de: pasado (cómo se construyó el presente); presente (dónde se está ahora); y futuro (hacia dónde se desea ir).

IV. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo comparar a la prevención y la provención de los conflictos, es decir, encontrar y describir las similitudes entre ambas perspectivas y buscar sus diferencias. Para ello fue necesario comenzar expresando la concepción de conflicto de las autoras, una cuya connotación es neutra y positiva, lo percibe como inherente a las relaciones humanas y como una oportunidad para promover el cambio social. Es por ello que se considera al conflicto como una situación de contradicción y/o divergencia, además de una relación de interdependencia; como consecuencia el conflicto sucederá eventualmente en nuestras vidas.

Posteriormente se describió a qué se refieren la prevención y la provención, así como los campos desde los cuales emergieron ambos términos. Se cerró con la comparación y contraste, y desde ahí se propone que ambas perspectivas pueden complementarse a partir de las siguientes conclusiones:

- Recuperar el origen latino de la prevención en el que se piensa de manera previa a un suceso sea cual sea su naturaleza, y la esencia de la provención que es favorecer y/o proveer las condiciones en las que se dé la cooperación y se satisfaga las necesidades humanas.
- El conflicto es una relación de interdependencia, es decir, se necesitan todos los actores del conflicto y conocer las representaciones sociales que se tienen de él, por lo tanto la prevención tendría que incidir en los procesos de construcción de la representación social de que es peligroso y difícil, antes que en las conductas, para que con la provención las partes (todos los actores) tengan la disposición a prepararse

desarrollando habilidades y herramientas para abordarlo de manera conjunta e interdependiente viéndolo de diferente forma.

- Viendo al conflicto desde una perspectiva positiva, la provención coadyuvará a que se aprendan y se usen las habilidades y herramientas y la prevención a que las conductas al abordarlo sean constructivas y cooperativas.
- Pensando en una lógica de creación de Cultura de Paz se parte de la disociación del conflicto y la violencia, es decir, se plantea que son dos conceptos y fenómenos sociales totalmente diferentes, por lo tanto, la prevención iría enfocada a evitar y reducir al mínimo los diferentes tipos de violencias, en tanto que la provención tiene la finalidad de dotar de herramientas y habilidades para abordar o regular los conflictos de forma pacífica que, como se dijo antes, son inevitables en la cotidianidad de los seres humanos por el simple hecho de ser diferentes. Por lo tanto, ambas: prevención y provención colaboran en el propósito trascendente de generar entornos prevalentemente pacíficos.

TRABAJOS CITADOS

Arboleda, Z., Herrera, M. M. y Prada Ramírez, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz. Material para la práctica*. PNUD Agencia para el Desarrollo Internacional/USAID Organización internacional para las Migraciones/OIM Embajada de Canadá/Agencia Alemana de Cooperación Internacional GIZ/COMO-Berghof. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>

Barbeito, C., Boada, E., y Caireta, M. (2021). *La escalera de la provención. Guía práctica para abordar el conflicto con perspectiva de género en el aula universitaria*. Escola de Cultura de Pau. https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2022/04/Provencio_ES.pdf

Borelli, P., Cabria Mellace, A. y Matamoro, V. (2022). *Manual sobre prevención y transformación de conflictos*. Fundación Cambio Democrático. <https://todosobremediacion.com.ar/wp-content/uploads/2023/05/Manual-sobre-prevencion-y-transformacion-de-conflictos-FCD.pdf>

Burton, J. W. (1990b). *Conflict: Resolution and Provention*. Macmillan

- Burton, J. W. (ed.) (1990a). *Conflict: Human Needs Theory*. Macmillan.
- Burton, J.W. (2001). Conflict prevention as a political system. En *The International Journal of Peace Studies* 6(1) ISSN 1085-7494. Recuperado de: https://www3.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol6_1/Burton2.htm?gmuw-rd=sm&gmuw-rdm=ht
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos/ Facultad de Ciencias de la Educación. <https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Community Boards, y Alzate Sáez de Heredia, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria. Tomo I: Vol. I*. Ediciones Mensajero.
- Editorial Etecé (5 de agosto de 2021). *Prevención*. Enciclopedia Concepto. <https://concepto.de/prevencion/>
- Fernández Reynaldo, G. D., Mendoza Tauler, L. L., y Leyva Figueredo, A. (2005). Consideraciones históricas de la prevención ante fenómenos sociales: tendencias actuales. *Luz*, 4(3), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165918002.pdf>
- Fisas, V. (2004). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*. Paidós
- Galtung, J. (2010). *A Theory of Conflict. Overcoming Direct Violence*. Kolofon Press.
- García Izquierdo, B. (2002). *Una nueva oportunidad para la prevención de conflictos. Análisis comparativo de las políticas de Estados Unidos y de la Unión Europea sobre la prevención de conflictos violentos*. Universidad de Deusto. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/21264.pdf>
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Paidós.
- Kriesberg, L. (2016). *Louis Kriesberg: pioneer in peace and constructive conflict resolution studies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-40751-7>
- Lederach, J.P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Ediciones Clara-Semilla, Comité Central Menonita. <https://ia903106.us.archive.org/20/items/enredospleitosyp00lede/enredospleitosyp00lede.pdf>
- Lederach, P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Los libros de la catarata.
- Lederach, P. (2003). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria Editorial.
- Milanese, E., Merlo, R. y Laffay, B. (2001). *Prevención y cura de las farmacodependencias. Una propuesta comunitaria*. Plaza y Valdés/CAFAC

- Milanese, E., Merlo, R. y Machín, J. (2000). *Redes que previenen*. Instituto Mexicano de la Juventud/Cáritas Arquidiócesis de México/ Centro juvenil de promoción integral/Hogar Integral de Juventud, Cultura Joven
- Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos. Teoría y práctica*. Peter Lang
- Muñoz, F. (2004). Regulación y prevención de conflictos. En B. Molina Rueda & F. Muñoz (Coords.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 171-200). Universidad de Granada
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul
- ONU. (1998). *Promoción de la Salud*. Glosario. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf
- Pérez-Viramontes, G. (2018) *Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzq4c>
- PNUD. (2018). *Manual formativo en prevención y resolución de conflictos*. PNUD. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-12/1.manual%20%20formativo%20en%20prevención%20y%20resolución%20de%20conflictos%20-%20junio%202018%20-%20final.pdf>
- Ramírez, J. y Sanchez, T.A. (2021). *Manual de protección civil*. Secretaria de Seguridad y Protección Ciudadana/Gobierno de México. https://www.ler.uam.mx/ComunidadUAML/wp-content/uploads/2024/07/1-MANUAL_DE_PROTECCION_CIVIL.pdf
- Real Academia Española. (s/f). Prevenir. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en 31 de octubre de 2024, de <https://dle.rae.es/prevenir>
- Rhodes, G. (2008). *Conflict Resolution and Conflict Transformation Practice: Is There A Difference?* (Tesis de doctorado). George Mason University. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/69803898/Rhodes_Gloria-libre.pdf?1631901248=&response-content-disposition=attachment%3B+filename%3DConflict_resolution_and_conflict_transfo.pdf&Expires=1728064829&Signature=Lg8t3hmwD-TOEpcXvCb15tH4BBwZPy86EcYn8j3WW4L7cNnws-i~oQlldy82ObDgbWHGIb7GzoCJsH8i8rkTeVLusFvt1FEPk-4-60JN~64YxiBSHwLi0PoWh~bhPKexb28DunCR6hkVrda3HhIsCkbtzWwxPxj1kwOg-K6Ct-OHKyiFbIpuIQDGWeWmJayslJaPc~IZqkiuer7zy-9e5SMQnsh7kbLBmGu1u0y3ieTeGa5njbsJ5M7bIcqyHDA0FY0mLI4fZWVS1x81LzXwIqFVZs~YLL1j15cV5KIEgkHKrxZG59fnrrMGEu

[wCOIPwmSPCJqRP9pN~1SMKImNLejg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://wcoipwmSPCJqRP9pN~1SMKImNLejg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

- Rivera-López, M. (2020). *Mujeres en semilibertad y convivencia: construcción de redes y transformación de conflictos desde la educación para la paz*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Recuperado en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69065>
- Rivera-López, M. (2022). Las diferentes concepciones de los conflictos, su manifestación en prisión y la conflictividad femenina. En F.T. Añaños, M.M. García-Vita, y A. Amaro, *Justicia social. Género e intervención socioeducativa* (Vol. I, pp. 153-161). Ediciones Pirámide.
- Ruiz Jiménez, J. Á. (2004). Conflicto. En M. López Martínez, *Enciclopedia de la Paz y los Conflictos: Vol. I* (pp. 149–152). Instituto de la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada/Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz*. Paidós
- Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C., y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 7-11. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2011000100003&lng=es&tlng=es
- Villa, J. P. (2016). *Manual de Negociación y Resolución de Conflictos*. Profit Editorial.
- Vinyamata, E. (2004). *Manual de Prevención y Resolución de Conflictos*. Ariel Social.
- Vivero, L. y Sánchez, B. I. (2018). La investigación documental: sus características y algunas herramientas. *Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAED/Facultad de Arquitectura-UNAM. Consultado el (04/10/2024) de (https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1516/mod_resource/content/3/contenido/index.html)



La importancia de la perspectiva de género y de las emociones en la práctica de la mediación

Guillermina Díaz Pérez^a
Natalia Ix-Chel Vázquez González^b

Como citar este artículo:

Díaz Pérez, G., & Vázquez González, N. I.-C. La importancia de la perspectiva de género y de las emociones en la práctica de la mediación. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.328>

Recibido:

01 de junio 2025

Aprobado:

04 de junio 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-6636>

Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México y Directora Editorial de *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: gdp@uaemex.mx

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3492-9526>

Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Doctora en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universidad Jaume I de Castellón España. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México y Coordinadora de la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Pertenece al SNII I. Correo electrónico: nivazquezg@uaememx.mx

LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DE LAS EMOCIONES EN LA PRÁCTICA DE LA MEDIACIÓN

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito visibilizar la importancia de la perspectiva de género y las emociones en el proceso de mediación, en el entendido de que la mediación es un proceso que coadyuva en la construcción de paz y por tanto los y las mediadores/as que aplican la perspectiva de género y consideran la relevancia de las emociones en este proceso cumplen con mayor cabalidad su papel como agentes de paz.

Cuando las personas mediadoras carecen de perspectiva de género y/o no manejan un amplio conocimiento sobre las emociones y su gestión, pueden revictimizar y/o no comprender a profundidad las necesidades de las partes en mediación lo cual puede implicar que la transformación del conflicto sea injusta e inequitativa, por tanto, no esté presente la paz y no abone a la construcción de esta.

La mediación tiene como propósito central ayudar a transformar o resolver conflictos a las partes implicadas en los mismos. El conflicto es una incompatibilidad de cogniciones o emociones entre individuos o grupos de individuos; la causa del conflicto es la percepción o creencia de que existen necesidades, deseos, ideas intereses y objetivos opuestos, a partir de ello se asumen posturas frente al mismo y afloran emociones, en diversas

ocasiones contrapuestas. Es fundamental que la persona mediadora permita mirar esas emociones con perspectiva de género a cada una de las personas implicadas en el conflicto y puedan cambiar su narrativa en torno a sus necesidades, de ello la trascendencia del modelo circular narrativo.

Palabras clave: mediación, perspectiva de género, emociones

THE IMPORTANCE OF GENDER PERSPECTIVE AND EMOTIONS IN MEDIATION PRACTICE

Abstract

The purpose of this paper is to highlight the importance of the gender perspective and emotions in the mediation process, with the understanding that mediation is a process that contributes to peacebuilding and, therefore, mediators who apply the gender perspective and consider the relevance of emotions in this process more fully fulfill their role as peace agents.

The central purpose of mediation is to help the parties involved transform or resolve conflicts. Conflict is an incompatibility of cognitions or emotions between individuals or groups of individuals; the cause of conflict is the perception or belief that there are opposing needs, desires, ideas, interests, and objectives. This leads to the adoption of positions regarding the conflict and the emergence of emotions, which are often conflicting. It is

essential that the mediator allows each person involved regarding their needs. This is why the circular narrative in the conflict to view these emotions from a gender model is so important. perspective and enable them to change their narrative

Keywords: mediation, gender perspective, emotions

INTRODUCCIÓN

En cada una de las etapas del proceso de mediación debe estar presente la perspectiva de paz, mirando a la otredad con el enfoque de género y sensibilidad en torno a las emociones. La mediación es una técnica de regulación pacífica de conflictos, en este sentido los mediadores son agentes de paz que ayudan a construir un mundo mejor, hoy en día no es posible concebir a la paz, sin una perspectiva de género, así, paz y género conforman un binomio inseparable, que debe ir acompañado de la gestión emocional.

La mediación es en sí misma educativa, no solo nos permite transformar nuestros conflictos, también se constituye en un elemento potencial de empoderamiento para las mujeres y para quienes viven violencias de género, ya que posibilita el que puedan estar en igualdad de condiciones expresando sus necesidades y emociones, teniendo voz, es decir la posibilidad de ser escuchadas, en muchas ocasiones por primera vez.

Es por ello por lo que las personas que tienen un papel tan importante como el de mediar un conflicto requieren ser capacitadas para que realicen su trabajo con perspectiva de género y un alto conocimiento de la gestión de las emociones, ello les permitirá realizar su labor con un enfoque de derechos humanos, coadyuvando a construir sociedades más igualitarias entre los géneros y por ende más justas y pacíficas. Dentro de los modelos de mediación el circular narrativo permite recuperar un trabajo más cercano con las emociones y con la perspectiva de género. El objetivo central del presente trabajo es visibilizar la importancia de la perspectiva de género y las emociones en el proceso de mediación, en el entendido de que la mediación es un proceso que coadyuva en la construcción de paz y por tanto los y las mediadores/as que aplican la perspectiva de género y consideran la relevancia de las

emociones en este proceso cumplen con mayor cabalidad su papel como agentes de paz.

Para lograr dicho objetivo, se recuperan, por una parte, la importancia de perspectiva de género para reconocer las violencias y desigualdades de género; por la otra, la importancia de gestionar las emociones en la transformación de conflictos, para que en una última parte se describan estos dos elementos en el proceso de mediación basado en el modelo circular narrativo.

NECESIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DECONSTRUIR VIOLENCIAS

La innecesaria relación entre sexo y género

En diversas sociedades solemos pensar y expresarnos a través de un lenguaje binario y a partir de ello elaborar nuestras representaciones sociales en las diferentes esferas de la vida. En este sentido y cuando se adolece de una perspectiva de género, es cotidiano considerar que la diferencia sexual existe binariamente por tanto nos clasifica en hombres y mujeres e incluso se ha llegado a considerar erradamente que a partir de la diferencia sexual nos corresponde un género. Sin embargo, no es así, el sexo en efecto es un parte de la biología y anatomía de los seres humanos que diferencia a hombres y mujeres, en este sentido, Lamas afirma que “aunque aparentemente la biología muestra que los seres humanos vienen en dos sexos, son más las combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas de las cuales depende lo que en términos generales y muy simples, se ha dado en llamar el ‘sexo biológico’ de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales)” (Lamas, 2003, p. 399).

Sin embargo, la naturaleza nos ha mostrado que la clasificación en solo dos sexos no es suficientes, debemos considerar la noción de intersexos y que acorde a los órganos sexuales internos y caracteres sexuales secundarios, existen cuando menos cinco sexos: 1) hombres; 2) mujeres; 3) Intersexuales (personas que cuentan al mismo tiempo con un testículo y un ovario); 4) Intersexuales masculinos o merms (personas que tienen

testículos y cuentan con caracteres sexuales femeninos) o Intersexuales femeninos o fermos (personas con ovarios pero que cuentan con caracteres sexuales masculinos) (*cf.* Lamas, 2003, 2025). Por tanto, no existen solo dos sexos biológicos, sino diversas variantes que forman parte de la diversidad sexo genérica.

Por otra parte, el género se construye como categoría de análisis en las dos últimas décadas del siglo XX, para mostrar que las características masculinas o femeninas no son determinadas por la biología de las personas, sino que son una construcción cultural, así el género es “una forma cultural de clasificación, a una manera de interpretar la diferencia sexual y además de ser materia en el debate académico es también una disputa política (Lamas, 2025:)” dicha definición cultural marca la conducta o el papel social que corresponde a hombres y mujeres, lo cual es determinada por cada sociedad y puede ir cambiando acorde al tiempo (*cf.* Lerner, 1985). Así a partir del género cada sociedad atribuye lo que considera “propio” de lo masculino y femenino en todos los aspectos de la vida, ello define desde el nombre, la vestimenta, el calzado, los colores que puede vestir una persona, que emociones y comportamiento debe tener, hasta el papel que se espera desarrolle en su cotidianidad. A partir del género se organizan socialmente las relaciones entre los sexos e incluso “permite una clasificación de todo, lo existente y lo ficticio, de acuerdo con una supuesta cualidad intrínseca ” (Serret, 2008, p.92).

Es a partir de la Primera Revolución Industrial que comienzan a diferenciarse con mayor determinación los espacios propios de mujeres y hombre, y la división sexual del trabajo en la lógica del género. Es así como se atribuye la esfera pública como propia de lo masculino -los hombres-, forma parte de ella: la fuerza, el poder, la cultura, la política, el trabajo remunerado, el acceso a recursos económicos, ganancias, etc. Mientras que a lo femenino -las mujeres- son sujetadas a la esfera privada, es el espacio de ellas la casa, la fragilidad, las emociones, las tareas de cuidados y demás actividades no remuneradas, el ser y estar para los otros.

Cuando surge la creación del estado a partir del contrato social, sólo a los hombres se les reconoce la ciudadanía, y por tanto derechos políticos, civiles y económicos, mientras que a las mujeres se les negaron, así, ellas comenzaron a movilizarse para vindicarlos, logrando

poco a poco su reconocimiento en la esfera legal pero muy poco en los hechos, asimismo han conseguido entrar a diversos ámbitos de la esfera pública pero no en condiciones de igualdad.

El género ha fomentado el sexismo que implica la discriminación con base al sexo (incluso genera oficios o profesiones sexistas), impone el androcentrismo, la heteronormatividad, causando el rechazo a la homosexualidad a través de la homofobia, transfobia, y lesbofobia, violencias diversas, así como los roles y estereotipos de género.

Roles y estereotipos de género

A partir de la construcción sociocultural del género, se han establecido roles y estereotipos de género, impuestos y asimilados por hombres y mujeres, desde su infancia y a lo largo de su vida. Así los roles de género son una serie de papeles, actividades o incluso funciones sociales que se asignan a las personas acorde a su género. La académica Marta Lamas afirma que el rol de género

se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público (Lamas, 2000, p. 33).

Así, se espera que el hombre asuma el rol de género masculino, el papel, productivo, proveedor de la familia, voz absoluta, que ejerza dominación, autoridad, con poca capacidad de involucrarse en la crianza y cuidado de sus hijas e hijos, que se desenvuelva en la esfera pública acorde a las características ya mencionadas. Así podemos comprender por qué

históricamente en los cargos de poder de instituciones públicas y privadas están al frente en su mayoría hombres.

Por lo que respecta a las mujeres, su papel femenino central es la subordinación, el rol reproductivo, la crianza de los hijos, el cuidado de los familiares enfermos, discapacitados o de la tercera edad, así como las ya referidas de la esfera privada. Si bien cada vez más, las mujeres han logrado insertarse en la esfera pública ello no ha implicado el deslindarse de las “tareas acordes a su rol genérico” de ahí que hoy en día se hable de la segunda o triple jornada que desempeñan muchas de ellas; mientras que, en la gran mayoría de los casos, los hombres no han asumido las tareas del cuidado de la esfera privada.

Los estereotipos de género corresponden a concepciones que se asumen como características o modelos de cómo deben ser y comportarse en su cotidianidad mujeres y hombres, acorde a su género. Para Inmujeres “Los estereotipos son las ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir; son ideas excluyentes entre sí que al asignarnos una u otra reafirman un modelo de feminidad y otro de masculinidad” (Inmujeres, 2007, p.62). Con base a esos estereotipos se asigna la capacidad de sentir y expresar emociones a las mujeres y la prohibición de ello a los hombres, se considera a las mujeres como débiles, delicadas, emotivas, maternales, no sanguinarias, sumisas, pasivas y a los hombres fuertes, valientes, inexpresivos, violentos, competitivos, inteligentes, entre otras cuestiones. Se llega incluso en algunas sociedades asignar a través de los estereotipos la preferencia sexual de las personas.

Roles y estereotipos de género se han aprendido de generación en generación a través de las instituciones sociales (familia, escuela, iglesias, gobierno), y actualmente de las tecnologías de información y comunicación, quienes las socializan y naturalizan (o pueden deconstruirlos). Roles y estereotipos de género, han encasillado a las personas quienes en repetidas ocasiones se sienten frustradas al no poder cubrir esas expectativas genéricas; al ser una construcción social y pueden ser deconstruidos, los hechos así lo demuestran, hoy en día existen hombres ejerciendo nuevas masculinidades no machistas y mujeres desempeñando actividades que sus abuelas o bisabuelas jamás pensaron poder

realizar, los gastos que implica sostener una familia han requerido que padres y madres, sean proveedores económicos.

Perspectiva de Género

La perspectiva de género es un enfoque teórico y metodológico que nos ayuda a comprender las relaciones entre hombres y mujeres, por qué éstas suelen ser jerarquizadas, desiguales y no equitativas, por supuesto también permite comprender las relaciones con y entre las personas de la diversidad sexual. En este sentido, dicha perspectiva ofrece la posibilidad para comprender cómo se produce la discriminación a las mujeres centralmente y a personas de la diversidad sexual, así como las vías para transformarla. Asimismo, nos permite mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no sólo por su determinación biológica, sino por las diferencias culturales y por tanto sociales asignadas a los seres humanos, es decir por su género (*cfr.* Inmujeres, 2007).

Por su parte Estela Serret, considera la perspectiva de género como “un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad que tienen en cuenta implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros” (2008, p. 15).

Esta perspectiva debe tener un papel central en el ámbito académico, en la vida cotidiana, en la resolución de conflictos y por ende en la mediación, sobre todo si tenemos presente que mirar o analizar alguna situación desde la perspectiva de género, permite entender que la vida de mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no está naturalmente determinada. Esta perspectiva cuestiona los roles y estereotipos con que somos educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos.

Es a través de dicha perspectiva que debemos procurar solucionar los desequilibrios entre mujeres y hombres, a través de la redistribución equitativa de las actividades que desempeñan en las esferas pública y privada, dar la justa valoración a las distintas actividades y trabajos que realizan, así como apreciar la importancia de que todas las personas ejerzan tareas de cuidados en la esfera privada y pública.

Asimismo, busca visibilizar a las mujeres como personas con potencialidades para su desarrollo, superando las visiones fragmentadas de que son grupos vulnerables o personas con ciudadanía de segunda categoría. Es en este sentido que los movimientos de mujeres han trabajado por el reconocimiento de sus derechos y ha logrado que la Organización de Naciones Unidas en el año de 1979 se firmara la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), la cual es considerada como la carta de derechos humanos de las Mujeres, hace énfasis en la erradicación de la discriminación de la mujer y expone la necesidad de eliminar la violencia hacia ella, a través de modificar los roles y estereotipos de género tradicionales.

Por otra parte, América es la única región en la que también se emitió una convención de protección a los derechos humanos de las mujeres, así en 1994, la Organización de Estados Americanos adoptó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, comúnmente conocida como Convención de Belém do Pará, la cual ratifica que la violencia contra la mujer constituye una transgresión a los derechos humanos.

La violencia de género es un fenómeno que se da en todo el orbe, en las distintas culturas y esferas sociales, es “aquella violencia basada en las relaciones y definiciones de género dominantes en una sociedad dada” (Espinar y Mateo, 2007, p.189). El Instituto Nacional de las Mujeres (2007) la define como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer tanto en el ámbito público como en el privado”, sin embargo en la concepción amplia del género, debemos tener claro que dicha violencia puede ser ejercida a cualquier persona, siempre y cuando el motivo de dicha violencia sea su condición de género, en ese sentido podemos comprender que las personas de la diversidad sexual pueden vivirla y que algunos hombres, también podrían padecerla.

Sin embargo, nos referiremos a las violencias que se ejercen a las mujeres porque en el sistema sexo- género que prevalece, dada su condición de subordinación, discriminación y desigualdad son quienes son más propensas a vivirlas. Lagarde (2005, p. 826) considera a la violencia como una dimensión política esencial de la condición de la mujer y de la

feminidad patriarcal, y la ejercen sobre las mujeres los otros, la sociedad y sus instituciones. Las mujeres son tratadas de manera violenta por los hombres, por otras mujeres y por los otros con poder, por las instituciones privadas y públicas, así como por las normas.

La magnitud de este problema social tanto por su alta frecuencia como por la gravedad de la agresión implica consecuencias negativas no sólo para las víctimas directas, también para las personas próximas.

Es relevante señalar que México ha firmado todas las convenciones que tienen como propósito de erradicar la discriminación y las violencias contra las mujeres asumiendo diversos compromisos sobre los cuales se evalúa su avance y cumplimiento, por lo que el gobierno se ha visto obligado en realizar programas, establecer cuotas de género, procurar la paridad de género, aplicar encuestas sobre la violencia contra la mujer, asimismo promulgó en 2006 la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y en 2007 la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. en este contexto podemos afirmar que la institucionalización de la perspectiva de género no es algo de moda, sino un mecanismo que poco a poco debe permear las estructuras gubernamentales en sus tres esferas y poderes.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Congreso de la Unión, 2007) considera las siguientes modalidades de violencia: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y política contra las mujeres en razón de género. También considera las siguientes modalidades: en el ámbito familiar, laboral, docente, en la comunidad, institucional, la ciberviolencia y la forma extrema de violencia de género: la feminicida.

Es importante señalar que, a excepción de la violencia feminicida, todas las otras violencias referidas pueden ser perpetradas a cualquier persona por razón de género. Por otra parte, se debe tener presente que las violencias físicas, sexual, ciberviolencia, familiar, feminicida, y aquellas considerados delitos graves no pueden ser mediadas, ya que así lo marca la ley. Vale la pena recordar que no todos los conflictos se pueden solucionar recurriendo a la mediación y que en algunos casos la justicia restaurativa también puede ser una opción.

Es importante observar que cuando las mujeres han sufrido de violencia, las actitudes frente a los conflictos tienden a dejar de lado sus intereses y objetivos personales, así como sus emociones; cuando ello sucede, se centran en los objetivos y emociones del otro, ya que ha sido educada y socializada en dar respuesta a las necesidades del otro, siendo evasiva o sumisa frente al conflicto. Por ello, es importante que exista la perspectiva de género en la mediación, porque con dicha mirada se reconoce el valor en condición de igualdad que cada persona tiene, ello significa un compromiso con la construcción de una cultura de paz desde la mediación.

Cultura de paz y género

La cultura para la paz es un propósito de los seres humanos para que podamos vivir pacíficamente y con la menor presencia de violencia y que la paz en sí misma sea un valor cotidiano a través del cual nos relacionemos entre nosotros y con la naturaleza pensando en un presente y un futuro mejor, lo cual implica un trabajo cotidiano en su construcción.

Desde la filosofía para la paz, Vicent Martínez Guzmán (2001) habla de un giro epistemológico a través del cual debemos considerar nuevos paradigmas, entre ellos la perspectiva de género, como una nueva forma de entender y aproximarnos a la realidad, abonando en la construcción de la cultura de paz desde la pluralidad, la diversidad, la igualdad, el reconocimiento y respecto de la otredad, así como la interculturalidad.

Este giro epistemológico implicaría resaltar la categoría de género para comprender lo excluidas que han sido las mujeres en nombre de la neutralidad, en el tema que nos ocupa es indispensable una participación en igualdad de condiciones de hombres y mujeres en la mediación de conflictos.

Construir la paz es un proceso que busca romper con las violencias estructurales, entre las que se encuentran las desigualdades, la discriminación, la marginación, la violación de derechos humanos, la falta de acceso a la justicia; y que simultáneamente procura mejorar las condiciones de la vida humana para que las personas vivan con dignidad, tejiendo

relaciones sociales atravesadas por los valores que den pauta al reconocimiento de la otredad y sus potencialidades para hacer las paces que incidan en ellos mismos y en su entorno social y ambiental.

La paz es la condición y el contexto para que los conflictos se transformen a través del diálogo, la cooperación, así como el debate respetuoso e incluyente.

Sin embargo, existen obstáculos que se traducen en limitaciones sociales, medioambientales, económicas, jurídicas, aunadas a la carencia de un espacio cultural que considere el reconocimiento del otro; cuando se trata del reconocimiento de las mujeres, en muchas sociedades, existe una prevalencia del miedo al otro, a lo diferente y al reconocimiento de sus capacidades (*cf.* Comins, 2003).

La mediación vista desde la cultura de paz es en sí misma una tarea educativa que transforma el conflicto y cuestiona la violencia cultural siendo el patriarcado uno de sus elementos que le da cobijo. La construcción de la cultura de paz implica actuar, asumir responsabilidad, cuestionar y deconstruir la violencia cultural, así como transformar los conflictos.

Para Vicent Martínez (2003) no hay una sola manera de hacer la paz, existen múltiples formas de hacer las paces lo cual pone de manifiesto la existencia de culturas diversas que promueven el sentido de pertenencia y educan para afrontar el miedo a la diversidad desde el reconocimiento de la fragilidad humana y de la necesidad que tenemos los unos y unas de otros y otras, así como de la naturaleza. La mediación, es un trabajo que recupera estas maneras de hacer las paces, donde la perspectiva de género fomenta el reconocimiento de la fragilidad humana y de los derechos humanos.

La mediación materializa los valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que buscan la no violencia a través del restablecimiento de la comunicación de las partes en conflicto teniendo como herramienta central el diálogo y específicamente en el modelo circular narrativo, la reconstrucción de la capacidad de imaginación de escenarios distintos a través de sus propias narrativas alternas.

EMOCIONES Y GÉNERO

La mediación tiene como propósito central ayudar a transformar o resolver conflictos a las partes implicadas en los mismos. El conflicto es una incompatibilidad de cogniciones o emociones entre individuos o grupos de individuos; las causas del conflicto es la percepción o creencia de que existen necesidades, deseos, ideas intereses y objetivos opuestos, a partir de ello, se asumen posturas frente al mismo.

Para Galtung, Lynch y Mc.Goldrik (2006) y Marie Aase, *et al.* (2011), los conflictos se definen como incompatibilidades de fines y/o medios, en donde frecuentemente las emociones de los participantes se encuentran involucradas, mismas que necesitan ser clarificadas amén de que se pueda trabajar en la resolución pacífica de los conflictos. Las metas y los fines se convierten, así, en una matriz fundamental para poder comprender la lógica de los conflictos, en la medida en que todo actor o actriz tiene sus metas, las cuales pueden ser “buenas” o “malas”, pero al mismo tiempo existen medios para conseguirlas, de igual manera éstos pueden ser buenos o malos; por ello mismo, en una serie de conflictos se pueden encontrar que la legitimidad de metas subyacentes puede estar escondida detrás de medios ilegítimos.

Identificar a las partes del conflicto no es sinónimo de comprensión de estos, por ello es necesario identificar en las personas que son actores y actrices del conflicto, otros elementos que puedan dar luces del papel que asumen al enfrentar un conflicto, como son: el poder, las percepciones, las emociones y sentimientos, la imagen o estima propia de los actores y en cómo estos se encuentran influidos por el género.

Frecuentemente, al momento de estallar un conflicto, se vean involucradas emociones y/o sentimientos, ya que son reacciones que comúnmente se tienen ante la contradicción que implica el conflicto. Las emociones y/o sentimientos pueden alterar la posición o postura que asuman las partes en el conflicto. Es importante, al momento de analizar el conflicto, identificar las emociones o sentimientos intensos que están presentes; reconocer el sentimiento o la emoción; buscar el espacio para externarlo de modo que no se vuelva destructivo. Identificar y trabajar las emociones invita a la comprensión del conflicto.

Se debe tener presente que los estereotipos de género hegemónicos propician la incapacidad para mostrar las emociones, con mayor frecuencia en los hombres, aunque también existen mujeres que no expresan sus emociones por el temor de ser juzgadas como “incapaces” de cumplir con el estereotipo de género que les ha sido impuesto.

La emoción la define Goleman como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una gran variedad de tendencias a actuar” (Goleman, 1998, p.331). Por otra parte, para Bisquerra es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000, p.61). Dichas definiciones dejan entrever que las emociones, además de organizar el pensamiento, se pueden expresar, gestionar y transformar; ello depende de los contextos sociales y culturales donde se va aprendiendo y significando colectivamente a reconocerlas expresarlas, negarlas, potenciarlas, ocultarlas y sobre todo transformarlas; en estos procesos la perspectiva de género juega un papel fundamental.

Paul Ekman en 1972, identificó seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, asco, sorpresa. Las emociones son señales que no siempre se ajustan de manera adecuada al contexto, o están rompiendo con paradigmas de género. Si no se sabe gestionarlas se presenta como un problema, ya sea por falta de información en el aprendizaje emocional, o por nuestras vivencias previas permeadas de roles y estereotipos de género.

Es importante contar con una educación para promover la inteligencia emocional, en tanto que ésta nos facilita acceder, interpretar y nombrar estas señales internas, reflexionar sobre ellas y utilizarlas o transformarlas de forma adaptada a las circunstancias. Cuando conseguimos realizar este proceso con el mayor éxito posible, nuestro bienestar aumenta exponencialmente.

MEDIACIÓN

De acuerdo con la ONU “la mediación es un proceso por el que un tercero ayuda a dos o más partes, con su consentimiento, a prevenir, gestionar o resolver un conflicto ayudándolos a alcanzar acuerdos mutuamente aceptables. La mediación se basa en la premisa de que, en el entorno adecuado, las partes en conflicto pueden mejorar sus relaciones y avanzar hacia la cooperación” (ONU, 2012, p. 4).

Al ser la mediación una actividad profesional y especializada, el mediador debe de contar con habilidades, herramientas y conocimientos sobre el conflicto, el proceso, las emociones y el género. El mediador trabaja con las narrativas de las personas implicadas en el conflicto, en ellas existen posturas, intereses necesidades (PIN) y valores, por ello sus habilidades y herramientas en comunicación deben ser amplias y asertivas. La escucha activa y la empatía son habilidades comunicativas complejas ya que son parte del proceso comunicativo en la mediación. Así, más que la formación profesional que pueda tener quien la practique, lo más relevante es que la incorpore a su práctica como mediador en aras de desarrollar esta importante actividad; cerciorarse que realmente tienen las habilidades para cumplir con los principios de la mediación.

Para Galtung, un mediador debe tener conocimientos no sólo sobre el conflicto y técnicas no violentas para su resolución, también debe ser una persona que cuente con creatividad, empatía y perseverancia (*cf.* López, 2004), también debe estar capacitado con perspectiva de género.

La mediación es una práctica que ayuda a fomentar la cultura de paz con perspectiva de género lo que promueve la justicia e igualdad. “Se espera que el mediador tenga un buen control emocional y un pensamiento moral adecuado, que aplique la justicia con un paradigma mejor que el actual” (Sallard, 2009, p.112). Ese paradigma no solo se refiere al de la justicia punitiva sino al paradigma del sistema sexo-género que prevalece en nuestra sociedad, de ahí la importancia en que las personas que ejercen la práctica de la mediación se capaciten en perspectiva de género, lo cual ayudará a que cumplan de manera más integral su papel como agentes de paz. coadyuvando de mejor manera en la resolución de

conflictos. En este sentido un mediador es un facilitador con perspectiva de género que debe ser imparcial, confiable, capaz de escuchar y observar para buscar el equilibrio entre las personas en conflicto.

Se han desarrollado diversos modelos para el ejercicio de la mediación, para los fines de este trabajo nos interesa el modelo circular narrativo en función de que éste considera que el sentir, el pensar y el hacer son tres características del ser humano, donde se añade, además, una cuarta: la construcción y narración de historias, misma que incide en las emociones y en la estructura del pensamiento.

Cuando existe la violencia, en general, y en particular la de género, la capacidad de imaginar y visualizar otras narrativas es difícil; por ello mismo, ocupar este modelo, con la perspectiva de género es fundamental para poder generar resultados en la transformación de los conflictos y el crecimiento de las personas en paz.

La mediación es una técnica de regulación pacífica de conflictos, en este sentido los mediadores son agentes de paz que construyen un mundo mejor; hoy en día no es posible concebir a la paz, sin una perspectiva de género, así, paz y género conforman un binomio inseparable.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN Y SUS ETAPAS

Como se ha señalado la mediación es un proceso y por tanto está conformado por fases o etapas, es importante en cada una de ellas saber cómo se podría conducir con perspectiva de género. En la reunión de premediación, cuando se hace de conocimiento de las partes en disputa en que consiste la mediación, la persona mediadora deberá evaluar si la controversia que se plantea es factible de ser mediada considerando las modalidades de violencia de género que constituyen un delito.

Regularmente la mediación se integra por cinco fases (Suares, 1996; Jarés, 2001), siendo estas:

1. Sesión de apertura de la Mediación. En *ésta el* mediador explica inicialmente cuales son las reglas que regirán el proceso, haciendo hincapié en la voluntariedad

de las partes de iniciarlo y mantenerse en el mismo, aclarándoles que, en cualquiera de sus etapas, si no existe convicción de continuar con el proceso podrán abandonarlo.

Esa falta de convicción puede derivarse de emociones que no están gestionadas. Habría que recordar que las emociones estructuran el pensamiento y cuando éstas permean un pensamiento fatalista o evasivo le impide abrirse a nuevas opciones.

Lo cierto es que esta etapa es fundamental porque las mujeres que sufren violencia llegan con emociones o sentimientos de miedo o con una actitud sumisa, la persona mediadora debe equilibrar desde inicio el proceso de mediación, motivando que las partes tengan voz por igual. Se aborda la imparcialidad que le caracteriza como mediador, así como el compromiso de confidencialidad que asumen las partes y por tanto nada de lo que sea planteado en las sesiones podrá ser comentado por ninguno de los implicados, ni existirá ningún tipo de represalia por lo que expresen en las sesiones. Es importante señalar la libertad de expresión y su relevancia, el mediador dejará claro que su rol es exclusivamente facilitar la comunicación entre los actores para transformar el conflicto y estará atento en la generación de un ambiente de respeto y confianza. Se establece conjuntamente la agenda para las sesiones, tiempo y lugar que se dispondrán para realizarlas.

En esta primera parte es fundamental contar con la perspectiva de género para hacer sentir a las personas que existe un equilibrio hacia ellas, mismo que les hace notar la persona mediadora a través de su imparcialidad.

2. Narración del conflicto. Exposición de cada una de las partes en conflicto, que les permita expresar su visión del conflicto, así como los sentimientos contenidos, es el momento en que cada una de las partes conoce la perspectiva del otro actor o actores en disputa. El mediador pone en práctica la escucha activa, respeta los silencios y en su parafraseo del relato que hacen las partes utiliza un lenguaje positivo y asertivo, asimismo a través de sus comentarios facilitará el habla y en su caso ayudará a distender ciertos momentos de tensión que pueden presentarse, así como empoderar a cada una de las partes, generando el escenario para que las personas

puedan expresarse sin que los roles o los estereotipos de género o el temor sean impedimentos para hacerlo.

En esta etapa el mediador puede darse cuenta si los roles y estereotipos de género están presentes en el conflicto, en este sentido si el mediador o mediadora percibe que alguna de las partes no ha podido expresarse abiertamente en torno al conflicto o sus emociones o intuye que existe temor para hacerlo, puede realizar una sesión individual (también denominada caucus) no sólo con quien le parece la requiere, sino bajo el principio de equidad la realizará con cada una de las partes, cuidando que duren el mismo tiempo y tratando de sensibilizar con perspectiva de género a través de sus preguntas reflexivas y circulares. Es en esta etapa donde cobra la mayor relevancia la aplicación del modelo circular narrativo.

La transformación del significado y las relaciones, asociada a la evolución de las narrativas que se encuentran en el corazón de un conflicto, se da con el paso del tiempo y requiere compromiso, interacción y construcción del significado (...) Para que las narrativas evoluciones deben ser contadas (...) su evolución depende de las condiciones bajo las que se la cuenta (Cobb, 2016: 46-47)

3. Identificación de la estructura del conflicto. Para ello el mediador tendrá que aplicar el modelo PIN, que implica ubicar la posición, intereses y necesidades de cada uno de los actores y actrices con perspectiva de género deberá llevarlos de sus posiciones (generalmente dadas por emociones no gestionadas) a que identifiquen sus deseos, intereses y necesidades. A través de sus preguntas, el mediador ayudará a las partes a que separen los hechos de sus sentimientos, e identifiquen lo que necesitan y no se enfrasquen en lo que desean, los llevará también a su marco de realidad para que perciban sus posibilidades reales, mostrando su empatía por los implicados.

Muciño (2016) afirma que las mujeres que han sufrido violencia tienen poca capacidad de expresar sus necesidades y sus acercamientos a la resolución de conflictos residen en actitudes de sumisión y evasión. La persona mediadora que cuenta con perspectiva de género, sumado a sus competencias, alentará a las mujeres hablar de sus necesidades, aún a pesar de que hayan estado silenciadas por mucho tiempo.

A través del modelo circular narrativo, posterior a trabajar en torno a sus emociones, se hará reflexionar sobre sus propias narrativas y la importancia de reconstruirlas desde sus necesidades.

4. Generación y evaluación de posibles acuerdos. En esta etapa los protagonistas comienzan a mirar globalmente el conflicto, a reconocer los planteamientos de la otra parte e incluso sus propios errores, dejar de mirar el pasado y pensar en el presente, así como en futuro, realizando propuestas de transformación del conflicto, a través de la dinámica de lluvia de ideas y evitar que las mismas estén permeadas de roles y estereotipos de género. El mediador tomará nota sobre sus propuestas en un lugar visible para las personas implicadas y les hará reflexionar sobre la viabilidad de estas, así como su aceptación por las partes del conflicto. Si en el proceso de mediación se decide llegar a un acuerdo, se redactará un escrito con los compromisos estipulados, evitando que en esos acuerdos se encuentren prejuicios, roles y estereotipos de género. El acuerdo será firmado por las partes, incluido el mediador y se entregará una copia a cada una de las personas implicadas.

El hecho de que las mujeres puedan llegar acuerdos, reconociendo y hablando de sus necesidades, posibilita una transformación del conflicto que abona a romper las espirales de la violencia.

5. Cierre y evaluación de la mediación. Se harán comentarios sobre el trabajo positivo que se realizó a lo largo del proceso y como lograron transformar el conflicto los actores y actrices de este. Es importante que la persona mediadora rescate el aprendizaje logrado por las partes a lo largo del proceso, “no sólo debemos dirigir la mirada hacia los resultados, como tradicionalmente se hace, sino que desde el punto de vista educativo es imprescindible dirigirla también hacia los procedimientos utilizados y el tipo de relaciones establecidas” (Jarés, 2001, p.177). En el proceso de mediación, en esta etapa final y en la puesta en marcha de los acuerdos, se puede vislumbrar el papel que la mediación tiene para lograr sociedades más justas e igualitarias en torno al género, la gestión de las emociones y la transformación del conflicto y su papel educativo en la construcción de la paz.

REFLEXIÓN FINAL

La mediación es una técnica de regulación pacífica de conflictos, en este sentido los mediadores y mediadoras son agentes de paz que ayudan a construir un mundo mejor; hoy en día no es posible concebir a la paz, sin una perspectiva de género, así, paz y género conforman un binomio inseparable.

La mediación es en sí misma educativa, no solo nos permite transformar nuestros conflictos, también se constituye en un elemento potencial de empoderamiento para las mujeres y para quienes viven violencias de género, ya que posibilita el que puedan estar en igualdad de condiciones expresando sus necesidades, teniendo voz, es decir la posibilidad de ser escuchadas, en muchas ocasiones por primera vez.

La mediación es un proceso que valora y cuida las narrativas entorno al conflicto y a las emociones no gestionadas; narrativas que transforman un significado y estructuran pensamientos; que da la oportunidad de escucharse a sí mismo y reflexionarse; que abre el abanico de oportunidades no sólo frente a las posibilidades de transformación del conflicto, sino de construcción del sujeto frente al mismo; reconoce necesidades y permite la reconstrucción de las partes en conflictos como interlocutores válidos.

Es por ello por lo que las personas que tienen un papel tan importante como el de mediar un conflicto requieren ser capacitadas para que realicen su trabajo con perspectiva de género y la gestión de las emociones, ello les permitirá realizar su labor con un enfoque de derechos humanos, coadyuvando a construir sociedades más igualitarias entre los géneros y por ende más justas y pacíficas.

TRABAJOS CITADOS

Aase M. et. al. (2011). *Sabona. En busca de buenas soluciones. Aprendiendo a Resolver conflictos*, México:

Montiel y Soriano editores

Bisquerra A. R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, España: Praxis.

Cobb, S. (2016). *Hablando de violencia: la política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos*,

Barcelona: Gedisa.

Comins I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), 97-122.

Congreso de la Unión. (2007, febrero 1). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación.

Espinar-Ruiz, E., & Mateo-Perez, M. A. (2007). “Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas”, en *Papers Revista de Sociología*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 86: 189–201.

Galtung, J., Lynch, J. y McGoldrick, A. (2006). *Reporteando conflictos. Una introducción al periodismo de la paz*, México: Montiel y Soriano Editores.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*, Barcelona, España: Editorial Kairós.

Inmujeres (2007) .*Glosario de términos*, México: Instituto Nacional de las Mujeres. Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/estereotipos-de-genero>

Jarés, X, R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid: Editorial Popular.

Lagarde, M. (2005), Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lamas, M. (2000). “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual” en Cuicuilco 7(18): 1–24, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>

Lamas, M. (2003). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género” en Lamas Marta *et al.* [comps.], *El Género la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG – Miguel Ángel Porrúa, pp. 327-366

Lamas, M. (2025). *¿Ideología de género? Disputas políticas sobre la diferencia sexual*, Madrid: Taurus.

Lerner, G. (1985). *La creación del patriarcado*. Primera. ed.. Madison, Wisconsin: Editorial Crítica. Disponible en: repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/126/1/RCIEM109.pdf (el 3 de enero de 2019).

López M. M. (dir) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, España: Universidad de Granada.

Martínez G. V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, España: Icaria.

- Martínez G. V. (2003). Culturas para hacer las paces y educar con cuidado en *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*: Universidad de Granada.
- Muciño, W. (2016). *Las mujeres violentadas y sus formas de resolver los conflictos*. (Tesis de Maestría en Medios de Solución de conflictos), México: Centro Universitario de Ixtlahuaca.
- ONU (2012). *Directrices de las Naciones Unidas para una mediación eficaz*. Disponible en: http://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/GuidanceEffectiveMediation_UNDPA2012%28spanish%29_1.pdf.
- Sallard L. S. (2009). *Mediación, supervisión y contención*. Una visión tridimensional. Sonora: Unison.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*, Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca.
- Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Barcelona, Paidós.



Artículos





Hacer las Paces desde la Infancia: un enfoque crítico frente al programa de “Filosofía para niños”

Jacqueline Valles Molina^a
Heidi Alicia Rivas Lara^b

Como citar este artículo:

Valles Molina, J., & Rivas Lara, H. A. Hacer las Paces desde las Infancias: un enfoque crítico frente a la filosofía para niños. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.323>

Recibido:

27 de abril de 2025

Aprobado:

19 de junio de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1206-4647>

Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.

Egresada de la Maestría en Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Becaria de estudios de posgrado de SEHCITI. Sus líneas de investigación esta centrada en la filosofía de las infancias como una pedagogía trasformadora para la construcción de paces. Correo electrónico: p381614@uach.mx

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4078-6007>

Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.

Doctora en Filosofía por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Tiene tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, su investigación versa sobre la filosofía de la paz, la vulnerabilidad y la noviolencia. Correo electrónico: hrivas@uach.mx

HACER LAS PACES DESDE LA INFANCIA: UN ENFOQUE CRÍTICO FRENTE AL PROGRAMA DE “FILOSOFÍA PARA NIÑOS”

Resumen

En este artículo se realiza crítica al programa Filosofía para Niños (FpN), explora cómo las capacidades que fomenta—como el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso—pueden ser una posibilidad para transformar y construir paz, con la transformación de conflictos entre pares. Se realiza un recorrido por los orígenes de FpN, a partir de entendimiento de este programa como un punto de partida para proyectos educativos que podrían contribuir a la construcción de paz. Asimismo, busca una revisión crítica y su comparación con propuestas complementarias, como la filosofía para hacer las paces y el concepto de infancias, analiza cómo estas perspectivas pueden integrarse para abordar las problemáticas específicas de América Latina. A partir de esta intuición, se reflexiona sobre el potencial de FpN como herramienta para desarrollar competencias filosóficas que permitan a los niños y niñas actuar como agentes de cambio, fomentando el diálogo, la empatía y la convivencia pacífica, mientras se reconocen áreas que pueden ser enriquecidas por una visión más inclusiva y situada en las realidades locales.

Palabras clave: Hacer las paces; Filosofía para Niños; infancias; competencias

MAKING PEACE FROM CHILDHOOD: A CRITICAL APPROACH TO “PHILOSOPHY FOR CHILDREN”

Abstract

This article critically analyzes the Philosophy for Children (P4C) program, examining how the competencies it fosters—critical, creative, and reflective thinking—can serve as a potential opportunity for transforming conflicts among peers and fostering peace-building. It delves into the origins of P4C, positioning this program as a foundation for educational initiatives aimed at peace-building. This analysis includes a critical review and comparison with complementary approaches, such as the philosophy of peacemaking and the concept of childhood. The article also explores how these perspectives address issues of violence and crises specific to Latin America. Drawing on these insights, it reflects on the potential of P4C as a tool for developing philosophical competencies that enable children to act as agents of change by fostering dialogue, empathy, peaceful coexistence, and conviviality. Furthermore, it highlights areas where the program could benefit from a more inclusive vision grounded in local realities.

Keywords: the philosophy of peacemaking; Philosophy for Children; childhoods; competencies, conflicts

INTRODUCCIÓN

La construcción de paz implica mucho más que la ausencia de violencia, el reconocimiento del conflicto como parte de la vida, nos lleva a la búsqueda de mejores formas y medios para fomentar la convivencia pacífica entre personas humanas, no humanas y la naturaleza en general. Creemos que parte de sus agendas y pesquisas, como proceso activo está la búsqueda de crear espacios en los que las infancias puedan convivir en armonía, desarrollando capacidades que les permitan actuar como mediadores y participantes reflexivos en sus comunidades, escuelas y relaciones entre pares.

Suele pensarse que las niñas y niños no se preocupan por el mundo, por la seguridad o la convivencia, esto debido a que, por un lado, creemos que la paz es un asunto del Estado, independiente de la participación activa de las y los ciudadanos, en la que niñas y niños no son considerados, por lo que suelen aislarse de las decisiones importantes o castigarse cuando ellas y ellos son agentes de un conflicto. Por ello, resulta indispensable reconsiderar las habilidades que tanto el programa de filosofía para niños como la perspectiva filosófica de “hacer las paces” para enfrentar los retos de la convivencia cotidiana, fomentando la empatía, el respeto mutuo y la transformación pacífica de problemas desde edades tempranas. Por ello, creemos que la filosofía con infancias puede promover una toma de posición más clara y comprometida respecto a los diversos conflictos que niñas y niños tienen entre sí, en sus comunidades y en el mundo, pues como afirma Lipman, “el pensamiento crítico no solo es necesario para tomar decisiones informadas, sino que también nos ayuda a construir un juicio más equilibrado sobre nosotros mismos y los demás” (Lipman, 2003, p. 45). Así, sus juicios son indispensables para la construcción de paz.

La filosofía para niños —en adelante FpN— diseñado por Matthew Lipman, se enfocó inicialmente en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo en niños y niñas. Aunque no fue concebido explícitamente como una herramienta para la construcción de paz, sus métodos pedagógicos —como las comunidades de indagación y las novelas filosóficas— presentan un potencial significativo para ser reinterpretados (Guzmán, 2005, p.67). A través de estas prácticas, el programa ha permitido que los niños y niñas participen

en diálogos reflexivos, promoviendo habilidades que son esenciales para construir relaciones basadas en el entendimiento y la cooperación.

En el presente texto, se explora cómo las capacidades fomentadas en FpN pueden integrarse en un marco más amplio que permita abordar los conflictos de manera pacífica desde la infancia. Se realiza un análisis crítico del programa, revisando su impacto y limitaciones, para luego plantear cómo sus principios pueden enriquecerse al vincularse con otras propuestas filosóficas. En este artículo recurrimos a la *Filosofía para hacer las paces* de Vicent Martínez Guzmán que ofrece un marco complementario al enfatizar la *empatía*, la *solidaridad* y la *cooperación* como capacidades clave para transformar los conflictos de manera ética y creativa (Guzmán, 2005, p.67). Este enfoque es particularmente pertinente en el contexto latinoamericano, donde las dinámicas de exclusión y desigualdad subrayan la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas.

En esta línea, se incorpora la perspectiva de "infancias" desarrollada por Walter Kohan (2002), quien propone una visión de los niños y niñas como agentes reflexivos, capaces de cuestionar, imaginar y participar activamente en la creación de comunidades más justas, de manera que se amplía la comprensión tradicional de las capacidades infantiles, conectándolas con procesos de cambio social que son especialmente relevantes en contextos marcados por la desigualdad y la violencia estructural (Lipman, 2003, p. 12).

El objetivo de este trabajo es ofrecer un recorrido reflexivo que examine cómo FpN, en diálogo con propuestas como la filosofía para hacer las paces y la filosofía de las infancias, puede integrarse en un modelo educativo que fomente la construcción de paz desde una perspectiva crítica y contextual. A lo largo del texto, se analiza cómo estas capacidades pueden ser entendidas como un camino hacia la regulación y transformación de conflictos, así como una herramienta para fortalecer las relaciones entre pares en las comunidades, las escuelas y los entornos sociales.

Finalmente, este artículo propone una lectura que conecta las capacidades desarrolladas en FpN con una visión integral que trasciende su concepción original. Al considerar las necesidades específicas de los contextos latinoamericanos, se busca destacar el papel de las infancias como agentes activos de transformación, capaces de contribuir al desarrollo de

una convivencia pacífica y justa desde sus primeros años, empoderando a niñas y niños en sus propios contextos.

BREVE RECORRIDO DEL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)

El programa FpN diseñado por Matthew Lipman en la década de 1970, emergió como una respuesta a las limitaciones del sistema educativo tradicional, que priorizaba la memorización sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Lipman, influenciado por John Dewey y el pragmatismo educativo, propuso una metodología que situara a los niños y niñas como protagonistas de su aprendizaje, permitiéndoles reflexionar sobre problemas éticos y sociales mediante el diálogo (Lipman, 2003, p. 12). Ann Sharp (1995), cocreadora del programa, amplió su alcance al destacar la importancia del pensamiento ético y cuidadoso.

Lipman desarrolló novelas filosóficas como *El descubrimiento de Harry Stottlemeier — Su primera novela—* para introducir a los estudiantes en dilemas éticos y lógicos (Lipman, 1974, p. 15). Estas novelas, narradas desde la perspectiva infantil, facilitaban la identificación de los estudiantes con los personajes y los problemas presentados, generando un entorno propicio para la reflexión filosófica. Una de las características fundamentales del trabajo con novelas es mostrar a través de problemas cotidianos —aunque no necesariamente ligados a sus contextos— como niñas y niños pueden dialogar filosóficamente formando comunidades de indagación. De esta manera, uno de los principales elementos es observar como sucede el “pensamiento” como una habilidad social que llega a sus mejores desarrollos cuando se realiza a través de las capacidades crítica, creativa y cuidadosa. Para Lipman, el desarrollo de la razonabilidad, en el impulso de estas capacidades, debe ser fomentado para prevenir el pensamiento dogmático y unilateral, con ello fomentar la justicia y otras vías para enfrentar conflictos que no sea la violencia, a menudo alimentada por, precisamente, pensamientos unilaterales y excluyentes.

Una innovación clave del programa es la creación de comunidades de indagación, donde estudiantes y facilitadores dialogan de manera horizontal y libre. En estas comunidades, los niños y niñas analizan problemas filosóficos mientras desarrollan habilidades como la

escucha activa, el respeto mutuo y la argumentación lógica (Lipman, 1980, p. 58). Sharp propuso que la filosofía no solo debía desarrollar habilidades críticas, sino también fomentar la empatía y la sensibilidad hacia los demás, convirtiendo las comunidades de indagación en espacios para el desarrollo integral (Sharp, 1995, p.19).

La FpN tiene como objetivo principal formar ciudadanos reflexivos y éticos capaces de enfrentar desafíos sociales con una perspectiva crítica y creativa. Este enfoque busca que los estudiantes sean agentes de cambio en sus comunidades, enfrentando problemas desde una visión ética y participativa. Con el paso del tiempo, FpN ha influido significativamente en la forma en que la filosofía se enseña en niveles educativos básicos. Su énfasis en la práctica del diálogo filosófico como herramienta pedagógica ha revolucionado los paradigmas educativos, posicionando a la filosofía como una disciplina accesible y transformadora.

MIRADA CRÍTICA AL PROGRAMA DE FPN

La propuesta de Filosofía para Niños, aunque reconocido por su innovación pedagógica, no ha estado exento de críticas. Estas observaciones permiten identificar limitaciones y áreas de mejora, particularmente en su capacidad para abordar contextos complejos y fomentar el desarrollo integral en los estudiantes. Al revisar estas críticas, se puede comprender mejor cómo el programa FpN puede evolucionar para responder a las necesidades contemporáneas.

David Sumiacher (2019), en su análisis crítico, destaca que FpN tiende a simplificar conceptos filosóficos para adaptarlos al entendimiento infantil (p. 42). Aunque esta característica democratiza el acceso a la filosofía, podría restringir la profundidad del pensamiento crítico que los estudiantes pueden alcanzar. “Reducir la complejidad de la filosofía no siempre beneficia al niño; a veces le quita la oportunidad de desarrollar un pensamiento más profundo y valiente” (Sumiacher, 2017, p. 44). En lugar de limitarse a nociones simplificadas, el programa podría beneficiarse de estrategias que estimulen una exploración más profunda y vinculada a las experiencias cotidianas de los estudiantes, promoviendo así una reflexión más rica y significativa.

El éxito de FpN depende en gran medida de la capacidad de los facilitadores para guiar las comunidades de indagación. Sin embargo, una limitación frecuente es la falta de formación especializada en filosofía y pedagogía crítica, lo que afecta la calidad de la implementación del programa. En contextos donde los recursos son limitados, esta carencia se intensifica, resultando en una ejecución superficial que no aprovecha plenamente el potencial transformador del programa. Fortalecer la formación docente en estas áreas es esencial para garantizar su efectividad (Lipman, 2003, p. 67).

Aunque la FpN integra dimensiones éticas, no aborda de manera explícita problemas relacionados con la gestión de conflictos o las desigualdades sociales. Esto limita su capacidad para responder a contextos de alta vulnerabilidad, donde estos temas son centrales para la experiencia de las infancias. Para superar esta carencia, el programa podría integrar actividades específicas que permitan a los estudiantes identificar y gestionar conflictos en sus entornos, promoviendo una convivencia más armónica.

Muñoz Velásquez (2024) reconoce que, si bien la FpN promueve valores éticos y democráticos, su formulación original no contempla de manera explícita problemáticas estructurales como los conflictos sociales o la desigualdad, lo cual “limita su aplicabilidad en contextos de alta vulnerabilidad, donde estos elementos son constitutivos de la experiencia educativa” (p. 17). Por ello, los enfoques latinoamericanos; especialmente en países como Colombia, México, Argentina y Brasil, han considerado necesario contextualizar el programa para responder a realidades atravesadas por la exclusión y la violencia. El autor subraya que diversas voces en el continente latinoamericano han reformulado la FpN para “potencializar la dimensión creativa y ética de la enseñanza a filosofar” (p. 17), articulándola con prácticas artísticas, comunitarias y afectivas que abren paso al diálogo y a la construcción colectiva del conocimiento como herramientas para abordar los conflictos cotidianos.

Alex Fabián Mejía (2020, p. 98) considera de gran valor las novelas filosóficas en el desarrollo del razonamiento ético y lógico, sin embargo, enfatiza que estas narrativas necesitan complementarse con estrategias pedagógicas que conecten los dilemas presentados con las realidades sociales y culturales de los estudiantes. Este vínculo es fundamental para que los niños y niñas comprendan cómo aplicar los conceptos filosóficos en sus propias vidas.

Creemos importante señalar que en FpN hay una tendencia a reproducir perspectivas adultocéntricas, es decir, visiones que priorizan los valores, intereses y estructuras de los adultos, relegando la voz de las infancias a un segundo plano, como hemos visto en la crítica de Sumiacher (2019) sobre la profundidad de los conceptos o problemas, aún hay una tendencia a infantilizar como a adelgazar o endulzar los asuntos cotidianos. Si bien el programa busca empoderar a los niños y niñas como pensadores activos, la implementación práctica a menudo mantiene jerarquías implícitas que limitan su participación plena.

Sumiacher (2011) señala una brecha significativa entre la estructura del programa de Filosofía para Niños y su aplicabilidad real fuera del aula. Critica que, aunque promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y diálogo estructurado, estas no necesariamente se traducen en competencias prácticas que los estudiantes puedan aplicar en sus interacciones diarias o decisiones personales. Por ejemplo, en situaciones cotidianas como resolver conflictos entre amigos, tomar decisiones éticas o evaluar información de manera crítica, los niños pueden encontrar difícil aplicar las habilidades aprendidas de manera tan formalizada en el programa. Este desajuste resalta la necesidad de un enfoque más integrado y menos formalizado, que no solo enseñe a pensar, sino también a actuar y reflexionar de manera crítica sobre problemas concretos y cotidianos (2011).

Para superar esta problemática, es necesario replantear las dinámicas de las comunidades de indagación, asegurando que las voces de los estudiantes no solo sean escuchadas, sino también valoradas como contribuciones significativas en la construcción colectiva del conocimiento. Esto implicaría reconfigurar las relaciones de poder en el aula, promoviendo una interacción más horizontal y democrática entre estudiantes y facilitadores.

Como ya indicamos, Ann Sharp (1995) transformó la propuesta —FpN— al incluir el pensamiento cuidadoso como una dimensión clave del aprendizaje filosófico. Este concepto no solo complementa el pensamiento crítico y creativo, sino que lo hace de una manera sustancial, ya que un pensamiento crítico que sea descuidado o no realice valoraciones no puede considerarse transformador. El pensamiento cuidadoso es el que se encarga de las valoraciones de corte estético y ético, del que a veces es difícil definir su origen, él busca la reflexión normativa con las emociones y necesidades de los demás, llevándolo a

una dimensión empática, imaginativa y compasiva. Creemos que el abordaje pacífico de los conflictos requiere ampliamente de esta competencia del cuidado, debido a que de ella depende la sensibilidad ante cuestiones de importancia, es decir, que puedan ser definidas como importantes para la vida propia y de las y los demás, haciendo que de ella dependa la estimación de la convivencia. El pensamiento crítico y creativo se ve intensificado por el pensamiento cuidadoso.

Sin embargo, una crítica recurrente es que en la implementación práctica del programa, esta dimensión no ha recibido la misma atención que las capacidades argumentativas y lógicas, lo que reduce su potencial transformador en contextos de alta vulnerabilidad (Sharp & Splitter, 1996, p.15). Desde una perspectiva crítica, la subestimación del pensamiento cuidadoso perpetúa una mirada adultocéntrica que prioriza competencias como la lógica y la argumentación, usualmente valoradas por los adultos, sobre habilidades que los niñas y niños ya poseen de manera innata, como la empatía, la sensibilidad ética, sin las cuáles, niñas y niños, no podrían realizar otras habilidades como ser cuidador, valorativo, respetuoso, reconciliador, constructivo, amigable, entre otros. Esto no solo limita las posibilidades del programa, además, refuerza dinámicas jerárquicas donde las capacidades filosóficas de las infancias son moldeadas desde visiones externas, desconectadas de sus experiencias reales y necesidades emocionales.

Filosofía para Niños representa un avance fundamental en la promoción del pensamiento crítico, reflexivo y ético en las infancias, fundamentales para un mejor desarrollo de las subjetividades pacíficas. Sin embargo, las perspectivas críticas revelan oportunidades para enriquecer y ampliar su impacto. En contextos latinoamericanos, donde las infancias enfrentan desafíos particulares, como la exclusión y la violencia, ha sido esencial adaptar el programa de FpN a las realidades locales, por lo que consideramos que al integrar elementos como la Filosofía para hacer las paces es posible fomentar o desarrollar las capacidades de empatía, solidaridad y la transformación pacífica de conflictos. Esta evolución permitiría consolidar al FpN, no solo como un programa de desarrollo filosófico, sino también como una herramienta transformadora para construir comunidades más justas, equitativas y comprometidas con la paz desde las infancias.

LIMITACIONES DEL PROGRAMA FPN EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

América Latina, marcada por altos niveles de desigualdad, violencia y exclusión social, presenta desafíos particulares para la implementación de la FpN. Estos contextos demandan una adaptación cultural y pedagógica que permita a las infancias reflexionar críticamente sobre su realidad y participar activamente en la transformación de sus comunidades.

Eugenio Echeverría (2004, p. 37) señala que las novelas filosóficas originales de Lipman y Sharp no siempre reflejan las experiencias y preocupaciones de los niños y niñas en América Latina. En respuesta, se han desarrollado materiales que abordan temas como la justicia social, los derechos humanos y la convivencia pacífica, adaptando el contenido a las realidades específicas de la región. Esta estrategia permite conectar el aprendizaje filosófico con los desafíos diarios de los estudiantes (Vallejo Hernández, 2020, p. 252). En América Latina, el programa depende de la capacidad para conectar los problemas filosóficos con las experiencias diarias de las niñas y los niños. Al relacionar los dilemas éticos y sociales con la vida cotidiana, se fomenta un aprendizaje significativo que empodera a los niños y niñas como agentes de cambio, capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno y proponer soluciones innovadoras.

En entornos afectados por la violencia, las comunidades de indagación ofrecen un espacio seguro para que los estudiantes compartan sus experiencias y reflexionen sobre ellas. Estas comunidades permiten a los niños y niñas desarrollar habilidades como la empatía y la mediación, fundamentales para abordar conflictos de manera no violenta y construir relaciones basadas en el respeto mutuo. Adaptado al contexto latinoamericano, la FpN tiene el potencial de actuar como una herramienta de resistencia frente a las desigualdades estructurales.

Al fomentar la empatía, la solidaridad y el pensamiento crítico, el programa no solo mejora las dinámicas escolares, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más justas y equitativas. Como podemos ver, si bien las capacidades son las mismas del programa original, creemos que, al estar mejor ubicadas en las experiencias y contextos en

donde se genera la comunidad de indagación, es más fácil comprender cómo se ponen en marcha esas capacidades. En plena coherencia con los objetivos de FpN que consisten no sólo en aprender a pensar con curiosidad —a través del desarrollo de sus capacidades—, sino en promover la sensibilidad al contexto, pues no puede existir un pensamiento cuidadoso o valoral que no parte de la adecuada comprensión de las experiencias de vida, de mundos compartidos, de vivencias colectivas y de la capacidad de imaginar mundos mejores.

En conclusión, la FpN, adaptado a las realidades culturales y sociales de América Latina, tiene el potencial de ser una herramienta transformadora. Su implementación efectiva requiere un esfuerzo conjunto de educadores, investigadores y comunidades para garantizar que las infancias puedan beneficiarse plenamente de su enfoque filosófico y crítico, contribuyendo así a la construcción de una paz sostenible desde sus entornos más inmediatos.

UNA LECTURA DE LA FPN EN TÉRMINOS DE CAPACIDADES

La propuesta de Filosofía para niños, se ha enfocado a lo largo de su implementación, por el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales esenciales en las infancias, entre ellas el pensamiento crítico, reflexivo y cuidadoso (Lipman, 2003; Sharp, 1995). Estas capacidades, no solo fortalecen la habilidad de los estudiantes para analizar y resolver problemas, sino que también fomentan habilidades interpersonales como la empatía y la cooperación. Sin embargo, una lectura más profunda de estas capacidades revela un potencial transformador en contextos donde la construcción de paz y la resolución de conflictos son prioritarias.

En particular, las comunidades de indagación propuestas por Matthew Lipman ofrecen un espacio para que los estudiantes desarrollen competencias de diálogo y colaboración, elementos clave para la convivencia pacífica. Al fomentar el intercambio de ideas desde diferentes perspectivas, estas comunidades contribuyen al fortalecimiento de capacidades como la escucha activa y la gestión de emociones, fundamentales para enfrentar conflictos de manera constructiva (Lipman, 2003, p. 92).

Desde esta perspectiva, Irene Puig (2018) subraya que el FpN puede ir más allá del pensamiento lógico y crítico, integrando habilidades prácticas que permitan a los estudiantes responder a los desafíos de su entorno inmediato. Para esta autora, el desarrollo de estas capacidades debe estar conectado con la vida cotidiana de los niños y niñas, transformando los conceptos filosóficos en herramientas concretas para la acción ética, (Puig & Sático, 2009, p. 53) tal como hemos subrayado en la necesidad de adaptar la metodología a contextos específicos de precarización o vulnerabilidad acentuada. Esta visión permite entender las capacidades de la FpN como un puente entre la reflexión filosófica y la práctica social. Al analizar dilemas éticos, a través de novelas filosóficas y diálogos estructurados, las niñas y los niños no solo adquieren habilidades cognitivas, sino también una sensibilidad ética que les permite actuar con responsabilidad y solidaridad (Lipman, 1988, p. 112).

Como hemos mencionado ya en repetidas ocasiones, Ann Sharp (1995) contribuyó significativamente a esta lectura al introducir el concepto de pensamiento cuidadoso, que integra las dimensiones ética y emocional en el proceso filosófico. Este componente fomenta en los estudiantes la capacidad de reconocer las emociones y perspectivas de los demás, enriqueciendo el impacto del programa en la formación de habilidades para la convivencia pacífica (Sharp, 1995, pp. 5-6). Además, la dimensión colaborativa de las comunidades de indagación permite que las capacidades desarrolladas en la FpN trasciendan el ámbito académico y se conviertan en herramientas prácticas para la resolución de conflictos y la construcción de relaciones más equitativas y solidarias (Sharp, 1995, p. 8).

Es fundamental reconocer que estas capacidades no siempre se desarrollan de manera uniforme en todos los contextos. La implementación de la FpN depende en gran medida de la formación de los facilitadores y de la disponibilidad de recursos, lo que puede limitar su alcance en regiones donde las desigualdades estructurales afectan las oportunidades educativas (Vallejo Hernández, 2020, p. 249).

Por ello, una lectura crítica de las capacidades de la FpN implica no solo evaluar su potencial teórico, sino también su aplicación práctica en contextos específicos, como vimos en el caso de América Latina, en donde las infancias enfrentan desafíos únicos que requieren soluciones innovadoras y adaptadas a sus realidades (Echeverría, 2004, p. 46).

En este sentido, si bien la FpN es potencialmente una filosofía que puede coadyuvar en la construcción de paz a través del desarrollo de sus competencias, ello depende tanto de los recursos de formación y capacitación, pero sobre todo de hacer explícita la intención u objetivo para que el programa de frutos más sostenidos.

POSIBLES CONTRIBUCIONES DE LA FPN EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

La construcción de paz ha sido tradicionalmente entendida como un proceso político y social. Sin embargo, una lectura filosófica de la paz revela su dimensión ética y pedagógica, especialmente en el contexto de la educación infantil. En este sentido, el FpN ofrece una base sólida para integrar prácticas orientadas a la transformación pacífica de conflictos y la promoción de valores como la solidaridad y el respeto mutuo (Martínez Guzmán, 2001, p. 12).

La paz, entendida no solo como ausencia de violencia, sino como la creación activa de condiciones para la convivencia armoniosa, requiere el desarrollo de capacidades que permitan a las infancias actuar como mediadores y agentes de cambio en sus comunidades (Martínez Guzmán, 2001, p. 28). Las capacidades presentes en la FpN, pueden ser ampliadas y fortalecidas mediante una lectura enfocada en la paz.

Vicent Martínez Guzmán (2001) argumenta que la filosofía tiene el potencial de transformar las relaciones humanas al promover una ética del cuidado y la cooperación. Desde esta perspectiva, el FpN podría adaptarse para incluir prácticas que fomenten la resolución de conflictos y la reconciliación, integrando elementos de la filosofía para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001, p. 28).

El diálogo filosófico, central en la FpN, se convierte en una herramienta clave para la construcción de paz, ya que permite a los estudiantes explorar diferentes puntos de vista y desarrollar soluciones colaborativas a los problemas que enfrentan. Este proceso no solo fortalece sus habilidades de argumentación, sino también su capacidad para entender y valorar las perspectivas de los demás.

Una lectura enfocada en la paz requiere, además, repensar las comunidades de indagación como espacios donde los estudiantes puedan practicar la empatía y la solidaridad de manera

activa. Esto implica diseñar actividades que no solo aborden cuestiones filosóficas, sino también dilemas éticos relacionados con la justicia social y la igualdad (Puig & Sático, 2009, p.92) que laceran sus contextos locales e inmediatos.

En este contexto, las infancias dejan de ser vistas como sujetos pasivos de la educación para convertirse en protagonistas activos de la construcción de paz. La capacidad de los niños y niñas para imaginar soluciones creativas y actuar de manera ética se convierte en el eje central de esta propuesta pedagógica (Kohan, 2002, p.67). Sin embargo, esta lectura requiere superar algunas de las limitaciones inherentes la FpN, como su énfasis en el pensamiento lógico sobre otras dimensiones igualmente importantes, como la emocional y la ética.

Por tanto, una lectura de la FpN enfocada en la construcción de paz no se limita a una reinterpretación de sus capacidades, sino que se transforma en una invitación a repensar el lugar de la filosofía en la formación ética y social desde las infancias. Este planteamiento busca una pedagogía que trascienda la mera transmisión de habilidades críticas para integrarlas en prácticas que respondan a las realidades de las comunidades donde se implementa. Al hacer esto, la FpN no solo fomenta la reflexión individual, sino que también activa procesos de transformación colectiva, donde las infancias son reconocidas como agentes capaces de imaginar y construir nuevas formas de convivencia. En este sentido, la paz no es un resultado final, sino un proceso continuo de aprendizaje y acción, sostenido por las capacidades éticas y sociales que los niños y niñas pueden desarrollar en diálogo con su entorno y consigo mismos.

EL DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA HACER LAS PACES

La filosofía para hacer las paces, propuesta por Vicent Martínez Guzmán (2001), ofrece un marco conceptual que hace posible el enriquecimiento del programa de la FpN mediante el desarrollo de capacidades orientadas a la transformación pacífica de conflictos y la promoción de valores éticos (Martínez Guzmán, 2001, p. 35). Estas capacidades incluyen la empatía, la cooperación y la autocrítica, que son fundamentales para enfrentar

los desafíos sociales y éticos contemporáneos. Integrarlas en la FpN no solo ampliaría su alcance pedagógico, sino que también lo posicionaría como una herramienta clave para la construcción de paz desde las infancias (Martínez Guzmán, 2001, p. 37).

La filosofía para hacer las paces pone énfasis en la necesidad de reconocer nuestra vulnerabilidad y fragilidad como seres humanos y la importancia de actuar juntos en la búsqueda de soluciones pacíficas. Esto se alinea directamente con los objetivos de la FpN, que busca reconocer a los niños y niñas como seres capaces de entender y participar activamente en su entorno.

A la inversa, la filosofía para hacer las paces puede beneficiarse enormemente de la integración de elementos específicos de la filosofía para las infancias, como el reconocimiento de la agencia infantil y la capacidad de los niños para ofrecer perspectivas únicas y valiosas sobre la paz y los conflictos. Las niñas y los niños, como hemos dicho, a menudo vistos únicamente como futuros adultos en formación, sin embargo, poseen la habilidad de imaginar mundos alternativos y soluciones creativas a problemas que los adultos pueden considerar inamovibles (Paris Albert, 2023). Al empoderar a los niños en su capacidad para cuestionar, imaginar y proponer, la filosofía para las infancias complementa y enriquece la filosofía para hacer las paces al incorporar estas nuevas y frescas perspectivas.

Además, la filosofía para las infancias enfatiza la importancia de la voz y la participación activa de los niños en los diálogos y decisiones que afectan su vida y su comunidad. Esto no solo fomenta una mayor equidad y respeto dentro del ámbito educativo, sino que también prepara a las infancias para ser ciudadanos activos y comprometidos. Al integrar la filosofía para las infancias con la filosofía para hacer las paces, se fortalece la formación de individuos capaces de enfrentar y transformar los conflictos de manera creativa y ética (Paris Albert, 2023).

Martínez Guzmán (2001) subraya la importancia de reconocer las capacidades humanas tanto para el conflicto como para la reconciliación. Desde esta perspectiva, la FpN puede ser adaptado para enfatizar prácticas que fomenten la mediación y el entendimiento mutuo, transformando las dinámicas tradicionales de convivencia. Al incorporar elementos de la filosofía para hacer las paces, la FpN podría evolucionar hacia un programa más integral

que aborde no solo las competencias cognitivas, sino también las emocionales y sociales de manera más comprometida. Esto permitiría que niñas y niños desarrollen una visión más completa de su papel como agentes de cambio en sus comunidades (Vallejo Hernández, 2020, p.252).

En América Latina, donde las infancias enfrentan contextos de alta vulnerabilidad, estas capacidades adquieren una relevancia particular. Adaptar la FpN para incluir prácticas orientadas a la construcción de paz contribuyen, creemos, significativamente a la transformación social en la región. La integración de estas capacidades en la FpN requiere, sin embargo, una formación docente sólida y la creación de materiales que reflejen las realidades culturales y sociales de las infancias latinoamericanas (Echeverría, 2004, p. 49). Además, es crucial garantizar que estas prácticas no reproduzcan perspectivas adultocéntricas, sino que valoren plenamente las voces y experiencias de los niños y niñas, reconociéndolos como co-constructores de conocimiento y convivencia (Kohan, 2002, p. 58).

En última instancia, el desarrollo de capacidades para hacer las paces en la FpN representa una oportunidad para transformar la educación filosófica en un medio para enfrentar las desigualdades estructurales y fomentar una convivencia más equitativa y solidaria. Esta evolución no implica abandonar los principios originales de la FpN, sino ampliarlos y adaptarlos para responder a las necesidades y desafíos contemporáneos. De este modo, el FpN puede consolidarse como un programa no solo de formación filosófica, sino también de transformación ética y social, lo cual es una aportación significativa a la construcción de paz desde las infancias.

DIBUJANDO HORIZONTES DE ESPERANZA CON LAS INFANCIAS

La metáfora de dibujar paces desde las infancias invita a imaginar un espacio educativo donde cada trazo representa un acto de empatía, cada color simboliza la diversidad de perspectivas, y cada línea es una conexión entre pares para construir relaciones más solidarias. Este dibujo colectivo se nutre de capacidades filosóficas que permiten a las

niñas y niños reflexionar críticamente, actuar con cuidado y colaborar en la creación de comunidades más justas.

Las capacidades desarrolladas en el programa de “Filosofía para Niños”, enriquecidas con enfoques como la filosofía para hacer las paces, tienen el potencial de convertirse en herramientas prácticas para y de las infancias. Estas herramientas no solo las ayudan a gestionar conflictos, sino que también les permiten imaginar soluciones creativas y éticas para los desafíos cotidianos. Dibujar paces implica, entonces, un proceso de aprendizaje continuo donde las infancias participan activamente, aportando sus voces y experiencias para trazar un camino hacia la convivencia armónica.

Este horizonte de paz no es estático ni definitivo; es un proyecto en constante evolución que requiere el compromiso de educadores, comunidades y las propias infancias. Al reflexionar críticamente sobre las filosofías existentes y buscar su integración, se abre la posibilidad de complementar perspectivas que, juntas, tejen un marco ético-pedagógico capaz de transformar no solo a las infancias, sino también a las sociedades en las que crecen.

CONCLUSIONES

Este análisis del programa Filosofía para Niños —FpN— revela, no solo las capacidades que fomenta, sino también su potencial para transformarse en un espacio pedagógico que permita a las infancias imaginar y construir nuevas formas de convivencia. Más allá de su origen como un programa centrado en el pensamiento crítico, FpN se vislumbra aquí como un punto de partida para repensar cómo la filosofía puede convertirse en una herramienta de cambio social, especialmente en contextos marcados por la desigualdad y la violencia.

Las capacidades desarrolladas en el FpN, como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso, no son fines en sí mismos, sino medios para generar relaciones más éticas, solidarias y colaborativas. En este sentido, el pensamiento cuidadoso, conceptualizado por Ann Sharp (1995), se erige como una dimensión indispensable que conecta el diálogo filosófico con la empatía y la sensibilidad ética. Esta idea, enriquecida por la filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán

(2001), permite vislumbrar cómo las comunidades de indagación trascienden el aula y se convierten en espacios donde las infancias no solo dialogan, sino también actúan para transformar su realidad inmediata.

El concepto de infancias, entendido desde una perspectiva filosófica que reconoce a los niños y niñas como agentes reflexivos, invita a repensar las dinámicas educativas tradicionales. Se desafían las perspectivas adultocéntricas que aún permean muchas prácticas pedagógicas, al tiempo que posiciona a las infancias como protagonistas de procesos de aprendizaje donde la dignidad, la diversidad y el respeto mutuo son centrales. Reconocer esta capacidad inherente de las infancias para filosofar y transformar su entorno nos invita a imaginar un paradigma educativo donde la filosofía no solo forme ciudadanos reflexivos, sino también comunidades más justas y solidarias.

Este recorrido crítico destaca la importancia de adaptar el programa FpN a las realidades culturales y sociales de América Latina, donde las dinámicas de exclusión y desigualdad estructural demandan respuestas pedagógicas situadas. En este contexto, las capacidades filosóficas no solo deben estar orientadas hacia el análisis lógico o ético, sino también hacia la mediación, la reconciliación y la construcción de paz entre pares. Las comunidades de indagación, concebidas como espacios horizontales de diálogo, se convierten aquí en laboratorios para experimentar con formas de convivencia basadas en la empatía y el entendimiento mutuo.

Un elemento inspirador de esta reflexión es la posibilidad de utilizar la filosofía como una práctica que vincule el pensamiento crítico con la acción ética. Las capacidades que fomenta la FpN pueden ser interpretadas como hilos que tejen relaciones más profundas y solidarias entre las infancias. Este tejido, sostenido por el diálogo y el cuidado, no solo enriquece la vida de los niños y niñas, sino que también abre caminos hacia una convivencia que prioriza la paz como un proceso continuo y colectivo. Sin embargo, estas posibilidades no pueden darse por sentadas. La implementación efectiva del programa FpN, especialmente en contextos latinoamericanos, requiere un compromiso activo por parte de educadores, instituciones y comunidades. Esto implica superar las limitaciones del programa original, como la simplificación conceptual y la falta de formación docente en pedagogías críticas, y

avanzar hacia la creación de materiales y estrategias que reflejen las realidades y necesidades de las infancias en nuestra región.

En última instancia, la filosofía para niños y niñas no debe limitarse a ser una herramienta de análisis o introspección. Su verdadero potencial radica en su capacidad para activar procesos de transformación que vayan más allá del aula, permitiendo a las infancias participar en la construcción de comunidades donde el respeto, la solidaridad y la justicia no sean ideales abstractos, sino prácticas cotidianas. Esta propuesta no solo es posible, sino urgente, en un mundo que demanda nuevas formas de relacionarnos y construir juntos un futuro más esperanzador.

De este modo, el programa de FpN se convierte en una invitación abierta a imaginar y crear. Porque, además de enseñar filosofía, se propone como un paradigma ético y pedagógico que sitúe a las infancias en el centro de la construcción de paz. Este camino no es sencillo ni lineal, pero cada capacidad desarrollada en el programa, cada comunidad de indagación formada y cada niño o niña que descubre el poder de su voz cuidadosa, representa un paso hacia un mundo donde la paz sea algo más que una utopía, un proceso que se viva y se construya entre pares desde las primeras etapas de la vida.

TRABAJOS CITADOS

- Echeverría, E. (2004). *Breve historia de filosofía para niños*. México: SM Ediciones.
- Kohan, W. O. (2002). *Una educación de la filosofía a través de la infancia*. Mendoza: Editorial Q.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2002). *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Narcea.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Mejía, A. F. (2018). La filosofía para niños y su potencial transformador. En C. Sarmiento (Ed.), *Innovación educativa en América Latina* (pp. 75-92). Bogotá: Universidad Nacional.
- Naji, S., & Hashim, R. (Eds.). (2017). *History, theory and practice of philosophy for children: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Muñoz Velásquez, J. D. (2024). *Filosofía para niños y construcción de ciudadanía: voces desde el contexto*

- colombiano en el periodo 2016–2022*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata).
- París-Albert, S. (2023) “De la reciprocidad a la mutualidad: El reconocimiento de las y los niños a través de un giro en su concepción.” *Pensamiento* 79, no. 303: 517-534. <https://doi.org/10.14422/pen.v79.i303.y2023.012>.
- París-Albert, S. (2023) “Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad.” *Pensamiento* 79, no. 303: 517-534. <https://doi.org/10.14422/pen.v79.i303.y2023.012>.
- Puig, Irene. (2018). *Filosofía para niños*. Voces De La Educación 3, no. 6: 77-84.
- Puig, I. & Sático A. (2009). *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro.
- Sharp, A. M. (1995). *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*. Londres: Routledge.
- Sharp, A. & Splitter, L. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires. Manantial
- Sumiacher D. (2011) “Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía.” *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 12, no. 2: 13-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121976002>.
- Sumiacher, D. (2019). Críticas al programa de filosofía para niños: Entre la simplificación y el potencial crítico. *Revista de Filosofía de la Educación*, 15(2), 45-65.
- Vallejo Hernández, G. (2020). Historia de la filosofía para niños en Latinoamérica. En E. Echeverría (Ed.), *Filosofía para niños en América Latina* (pp. 244-258). México: SM Ediciones.



Propuestas para el fortalecimiento de la cultura de paz en contextos penitenciarios latinoamericanos desde una perspectiva teórica

Jeniffer Abril De La Rosa Pérez^a
Cecilia Sarahi de la Rosa Vazquez^b

Como citar este artículo:

De La Rosa Pérez, J. A., & de la Rosa Vazquez, C. S. Propuestas para el fortalecimiento de la cultura de paz en contextos penitenciarios latinoamericanos. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/307>

Recibido:

01 de febrero de 2025

Aprobado:

02 de abril de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5788-8360>

Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México.

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Investigación Social de la Universidad Autónoma de Coahuila. Correo electrónico: rosaabril@uadec.edu.mx

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9440-4513>

Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México.

Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos (Facultad de Derecho y Criminología). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel uno. Línea de investigación para la paz y habilidades para la vida. Profesora Investigadora en el Centro de Investigación e Innovación Científica y Tecnológica de la Universidad Autónoma de Coahuila. Correo electrónico: ceciliarosa@uadec.edu.mx

PROPUESTAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS LATINOAMERICANOS DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA

Resumen

La cultura de paz requiere de acciones constantes para su fortalecimiento. En el caso de los contextos penitenciarios es necesario que se contemplen los diversos roles que participan en el mismo. De esta manera, se evidencian necesidades que asechan el ambiente en situaciones de prisión. Solo así, se puede tener en cuenta la oportunidad de brindar un equilibrio institucional, partiendo de la promoción de los valores humanos como el respeto, la tolerancia, la inclusión, la justicia, y la resolución de conflictos. El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión teórica de las acciones actuales propuestas en torno a los contextos penitenciarios de cinco países latinoamericanos. La metodología empleada se atribuye a un entramado teórico con el propósito de abordar de manera general alternativas que contribuyan al desarrollo social desde una perspectiva humanista. Se enfatiza en el respeto a los Derechos Humanos de las Personas Privadas de la Libertad desde su proceso de la reinserción social, dirigido a la resolución de conflictos y la supresión de la violencia entre las Personas Privadas de la Libertad, las familias, el personal penitenciario, y

la sociedad según sea el caso. Por lo cual, se concluye que, fortalecer la cultura de paz en contextos carcelarios de los países latinoamericanos revisados propician a que cada Persona Privada de la Libertad identifique, analice y emplee sus valores individuales para crear oportunidades de paz, priorizando en el compañerismo y la colaboración dentro de prisión.

Palabras clave: Cultura de paz, prisión, sociedad, derechos humanos, humanismo.

PROPOSALS FOR THE STRENGTHENING OF THE CULTURE OF PEACE IN LATIN AMERICAN PRISON CONTEXTS FROM A THEORETICAL PERSPECTIVE

Abstract

A culture of peace requires ongoing action to strengthen it. In the case of prison settings, it is essential to consider the diverse roles involved. This highlights the needs that plague the prison environment. Only in this way can we consider the opportunity to provide institutional balance, based on the promotion of human values such as respect, tolerance, inclusion, justice, and conflict resolution. The objective of this study was to conduct a theoretical review of current actions proposed in prison settings in five Latin American countries. The methodology employed is based on a theoretical framework with the aim of comprehensively addressing

alternatives that contribute to social development from a humanistic perspective. Emphasis is placed on respect for the human rights of persons deprived of liberty throughout their social reintegration process, aimed at conflict resolution and the suppression of violence among persons deprived of liberty, their families, prison staff, and society, as appropriate. Therefore, it is concluded that strengthening the culture of peace in prison settings in the Latin American countries reviewed encourages each person deprived of liberty to identify, analyze, and use their individual values to create opportunities for peace, prioritizing camaraderie and collaboration within prison.

Keywords: Culture of peace, prison, society, human rights, humanism.

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los casos, las personas que cumplen las leyes de la sociedad desconocen las situaciones que viven las personas que han corrompido la ley. Lo cual, lleva al desconocimiento del quehacer social en los efectos carcelarios. Por lo que el objetivo del presente trabajo teórico fue analizar las propuestas en contextos penitenciarios latinoamericanos para el fortalecimiento de la cultura de paz en las Personas Privadas de la Libertad [PPL]. Se conoce que cada país de los revisados orienta la composición de sus términos legales al contexto penitenciario, de tal manera, que parece interesante abordar algunos de los modelos propuestos mediante investigaciones en cuanto a la cultura de paz. Para así, por medio de esta revisión teórica, identificar las prácticas que se percibe puedan regular la convivencia entre la población privada de la libertad, el personal penitenciario y la sociedad.

Dicho estudio parte del significado de la cultura de paz desde diversas perspectivas, para después, desarrollar los elementos, características y acciones de lo que este proceso implica en diversos países. Por lo tanto, mediante este tejido utópico, se brinda la oportunidad de discernir una alternativa de rumbo que nuestro país pueda tener en relación a las implementaciones de una cultura de paz en el sistema penitenciario mexicano, basado en los Derechos Humanos [DDHH] de las PPL así como en la reinserción social llevada a cabo durante la estadía penitenciaria.

Cabe mencionar que el abordaje de dicho diseño es, del mismo modo, un entramado hacia una perspectiva socio-jurídica, puesto que la cultura de paz es una vía de transformación social y normativa, de tal manera, que se puntualizará sobre el propósito de ésta. Para el cumplimiento de la metodología empleada, se revisaron artículos con una antigüedad aproximada de 5 años de vigencia a partir del año actual, los cuales, se alinean con el objetivo de conocer con actualidad sobre el tema. Así mismo, es importante mencionar que se seleccionaron a 5 países para el análisis de dicho estudio, los cuales son: Perú, Ecuador, Colombia, Costa Rica y México, los cuales, cuentan con un mayor desarrollo en materia de cultura de paz aplicada en el contexto penitenciario.

Este enfoque además de ofrecer la resolución de conflictos, también parte de la fomentación de los valores que imperan principalmente entre el sistema carcelario. De tal modo, que se incentive a la reinserción social como un derecho humano de toda persona en situación de encarcelamiento. Los próximos apartados presentan un abordaje que pretende ser una herramienta para quienes deseen ser partícipes en la implementación de enfoques restaurativos que promuevan la transformación de contextos penitenciarios.

CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS

Según Fisas (2011), la paz es mucho más que la supresión de la guerra, más bien se involucra con el afrontamiento y la evasión de cualquier tipo de violencia, es la habilidad para transfigurar los conflictos, buscando la oportunidad ingeniosa de una eficaz comunicación. La Organización de las Naciones Unidas (1999 p. 2), menciona que la paz “no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos”.

La paz necesita obligatoriamente un respeto a todos los derechos humanos de manera conjunta y no aislada, en el que su garantía se vea aplicada a la par. Pues un derecho humano sin garantía no permite alcanzar el verdadero fin de proteger y preservar la dignidad humana (Cupil et al., 2023, p. 181). “Los derechos humanos son aquellas facultades o atributos que

poseen todos los seres humanos, sin excepción alguna, por la sola razón de su pertenencia al género humano” (Cabello et al., 2016, p. 49). “Para que haya una paz duradera es importante trabajar en conjunto con las organizaciones internacionales, nacionales, estatales y municipales, con el objetivo de transformar los conflictos, construir la cultura de la paz a través de los métodos alternos...” (Castro, 2018, p. 73).

La construcción de paz es también la posibilidad de ser y hacer desde lo propio, desde lo autorreferencial que permite reafirmar quién se es, a nivel individual y colectivo. La reconciliación también supone una comprensión de la identidad y que permita comprender que «la paz es entender lo que somos» (Ossa et al., 2021, p. 14). “Una auténtica y verdadera cultura de paz será aquella que se sustente en los principios del respeto a los derechos humanos, de la democracia y del desarrollo. Sólo cuando esto sea realidad, conoceremos una auténtica forma de definir la paz” (Izquierdo, 2007, p. 174).

Las manifestaciones de la Cultura de Paz constituyen un principio fundamental para prevenir cualquier tipo de violencia, visibilizando la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, capacitándonos para seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica no exenta de conflictos, incluso cuando existan casos de violencia (Sánchez et al., 2019, p. 244). Explicando lo anterior, se comprende que este enfoque es el que busca principalmente la cultura de paz:

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;

- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras;
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (Organización de las Naciones Unidas, 1999 p. 3).

La humanidad está llamada a desarrollar una cultura de paz, para que de esta forma se pueda fomentar los valores y actitudes sociales que instauran y fortalecen la convivencia armónica entre individuos, y fortaleciendo los nexos que unen a una comunidad, creando individuos con una visión crítica las cosas y los acontecimientos lo que redundar en una sociedad más justa (Padilla, 2024, p. 79).

En la actualidad, la cultura de paz la define Cornelio (2019) como la conformación de distintos tópicos provenientes de los derechos humanos con el factor principal a la no violencia. Así mismo, la cultura de paz para Cornelio es la conformación de distintos principios que conforman los derechos humanos. Donde la violencia es comprendida como el uso desmedido del dominio, de la agresión física entre el individuo mismo u otros, incentivando diversos daños, entre ellos los psicológicos, emocionales, etc.

La cultura de paz al menos para Rojas (2018, p. 2), forma parte del proceso de socialización, a través del cual se asimila un sistema de valores, habilidades, actitudes y modos de actuación, que reflejan el respeto a la vida, al ser humano, a la dignidad, al medio ambiente, propiciando el saber participar, valorar y convivir, rechazando la violencia,

evitando los conflictos, desde relaciones comunicativas asertivas, dialógicas y favorecedoras del desarrollo de relaciones empáticas entre las personas.

Mediante a estos principios, se percibe que la cultura de paz debe estar estrechamente relacionada con el quehacer social, pues como menciona Moreira Aguirre y otros autores (2019, p. 331) se requiere generar conciencia colectiva sobre la Cultura de Paz, contrariando la normalización de la violencia como un modelo de relación y venciendo las diferentes manifestaciones de esta. Para esto, los gobiernos juegan un rol importante, el reto es trabajar, no solo en la ausencia de la violencia física, sino también eliminar las causas de la injusticia, la pobreza, la exclusión, la xenofobia, el racismo entre otras, lo que supone un bagaje desde la cultura y la estructura como tal del Estado.

Otra de las intervenciones dirigida a la cultura de paz como bien menciona Morales (2024) es mediante un proceso que vaya desde la apreciación personal y comunal, dirigida a acciones no violentas y malignas. Para la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2023 p. 14), la consolidación de una cultura de paz no es tarea exclusiva de las instituciones; depende de la participación de cada individuo. Puedes contribuir informándote sobre tus derechos humanos, adoptar valores como la justicia y la tolerancia en tu vida diaria, respetar la dignidad de todas y todos, y fomentar la armonía y el respeto en tu comunidad. Además, participar en actividades comunitarias y abrir espacios de diálogo también son formas efectivas de construir una cultura de paz. “... el respeto, la cooperación y la amistad son esenciales para promover relaciones de convivencia en armonía, lo que contribuye al contexto para la solución de conflictos de manera pacífica” (Calderón et al., 2024, p. 26).

La construcción y el desarrollo de una cultura de paz es una necesidad y un derecho para las sociedades del presente. La atención a las diferentes problemáticas relacionadas con la convivencia intrapersonal e interpersonal han hecho de la cultura de paz uno de los marcos conceptuales y metodológicos más saludables para la promoción de alternativas para la gestión de los conflictos a través de estos mecanismos que nos alejen de la violencia (Quintero et al., 2024, p. 52). Pues, en palabras de Izaguirre (2023), la cultura de paz es un enfoque que debe proporcionar mecanismos que erradiquen la violencia y que al mismo tiempo incite a los individuos y el contexto ciudadano al bienestar colectivo.

Como se puede reflexionar la cultura de paz promueve la defensoría de los derechos humanos, no obstante, sea a pesar de instituciones, que, aunado a lo anterior, involucra aspectos de cooperación entre los individuos, por medio de la práctica de valores encaminados a esta. Por lo cual, el presente entramado teórico pone énfasis en las instituciones carcelarias como portadoras de la resolución de conflictos entre los principales involucrados (personas privadas de la libertad, directivos y personal penitenciario) a través de la cultura de paz.

Enunciando lo anterior, resulta interesante, reflexionar sobre las técnicas punitivas en torno al cumplimiento de la pena que existían siglos anteriores, donde el castigo recaía sobre el cuerpo del acusado (ahora llamada persona privada de la libertad), donde era inexistente considerar a los derechos humanos. “La pena de prisión concibe, entonces, mecanismos y propósitos resocializadores” (Arboleda et al., 2021, p. 231). Es posible aspirar a un nuevo modelo penitenciario a partir del humanismo, porque las condenas superan la vida de los hombres; se trata de transformar los enfoques del castigo. En lugar de un esquema de reinserción, se podría hablar de la redignificación de las personas privadas de libertad, cuyo modelo apunta a una posibilidad para recobrar el sentido humanista del sistema punitivo en nuestro país (Tavira, 2024, p. 72).

Para Lares y sus colaboradores (2024), la cultura de paz en el contexto penitenciario se modificó a partir del siglo XXI, ésta tomó un rumbo dirigido a la dignidad de las personas privadas de la libertad [PPL]. Desde esta postura se involucra como primer agente, a la resignificación a través de la reinserción social.

PROPUESTAS DE CULTURA DE PAZ EN CONTEXTOS PENITENCIARIOS LATINOAMERICANOS

La tabla siguiente presenta las distintas perspectivas de abordar la cultura de paz a través de contextos penitenciarios latinoamericanos.

Tabla 1. Propuestas de la cultura de paz en contextos penitenciarios latinoamericanos.

País	Propuesta de cultura de paz
Lima, Perú.	<p>Construcción de la Cultura De Paz: la mentalización se los presos de un penal de Lima. La mentalización de los presos sobre una cultura de paz, se construyen desde sus miradas, a partir de múltiples factores, como la formación de valores, la educación en el hogar y en la escuela, la transmisión de información en los medios de comunicación, la comunicación misma entre la familia, los compañeros, etc., los cuales son pilares fundamentales para una buena convivencia, el respeto, la no violencia entre todos. Para ello, es importante contar con agentes socializadores, responsables como la propia familia, la comunidad, el estado y la política misma, como elemento que proponen las normas y leyes que regulen el comportamiento de las personas dentro de una sociedad. En este sentido, se infiere que los participantes tienen una concepción o mentalización consciente, sobre las distintas formas que coadyuben a la construcción de una cultura de paz, para que la sociedad sea más pacífica, colaborativa y con menos violencia (Huiare, 2022, p. 447).</p>
Ambato, Ecuador.	<p>El fundamento teórico-jurídico de la justicia restaurativa en el ámbito penitenciario aplicable al principio de convivencia y cultura de paz, es la verdadera rehabilitación social de la que habla todo el ordenamiento jurídico. Devolver a la sociedad una persona rehabilitada que contribuya con su avance y desarrollo, más no volver a cometer un acto criminal. Dentro de la justicia restaurativa existen tres postulados fundamentales: la reparación, la rehabilitación y la responsabilidad, sin los cuales, no se habla de un efectivo proceso restaurativo. El Estado ecuatoriano a través de sus autoridades combate los delitos y conflictos que existen dentro de los centros de rehabilitación social, a través de programas y terapias grupales, los que concienticen a los PPL respecto de una convivencia pacífica (Salas, 2023, p. 77).</p>

-
- Bogotá, Colombia. A continuación, se establecen recomendaciones comprometidas con mejorar las problemáticas que representan los obstáculos para la cultura de paz...
Fortalecer los programas psicosociales.
Es necesario impulsar en los establecimientos carcelarios programas de promoción de convivencia y prevención de enfermedades mentales ideados por el área psicosocial. Estos pueden enfocarse en desarrollar la tolerancia, la solidaridad y reconocer las diferencias. También, en formar y desarrollar experiencias mediadoras que sensibilicen y evidencien la importancia de convivir en forma armónica en un escenario multicultural, diverso, agreste y con limitaciones. Se enfatiza en la promoción y prevención de traumas psicológicos y enfermedades psiquiátricas causadas por la ansiedad y depresión (Gallardo, 2019, p. 12).
-
- Península de Nicoya, Costa Rica. Cultura de paz y expresiones artísticas con personas privadas de libertad.
Las acciones emprendidas dentro de la estrategia con el fin de alcanzar los objetivos planteados en el proyecto consistieron en la realización de actividades tales como talleres, charlas, juegos y presentaciones artísticas, bajo un enfoque ludo pedagógico en cinco áreas que, de acuerdo con nuestro planteamiento, deberían caracterizar el enfoque de una cultura de paz, tales como: historia de vida, mecanismos de negociación, comunicación libre y transformadora, resolución alternativa de conflictos, buen vivir y cultura de paz. Así, por ejemplo, mediante las diversas y variadas actividades que desarrollamos se estimularon rasgos y cualidades que conforman la identidad de las personas privadas de libertad: el sentido de pertenencia, el desarrollo de su propia afectividad y equilibrio emocional, para contribuir a una autoestima positiva y a la aceptación de sí mismo... Por ello, valoramos la implementación de la estrategia mediante la organización de actividades de expresión artística, que dan paso a la creatividad de la persona privada de libertad, que le permite expresarse libremente y enriquecerse de forma espiritual, mental, emocional y social a partir de la experiencia vivida, partiendo de sus características naturales y de un proceso lúdico (López et al., 2019, p. 106-107).
-

México Mediación penitenciaria para una cultura de la paz.

La mediación penitenciaria es un mecanismo de gran relevancia al brindar a las personas privadas de la libertad una vía alterna para solucionar los problemas que derivan de la convivencia con otros internos o con las autoridades que les vigilan. Así las cosas, la mediación implica aprender y desaprender formas de relacionarse con los demás en donde por supuesto el respeto es la base de toda acción, la tolerancia, el diálogo, la escucha efectiva al igual que la búsqueda de soluciones. Pareciera que llevar a cabo un ejercicio de mediación es una tarea sencilla en donde únicamente hay que expresar lo que uno desea obtener de la otra parte interviniente, sin embargo, requiere de principios, de normas y sobre todo de un facilitador que coadyuve a contener impulsos, que oriente, que enseñe y practique el actuar bajo un sentido de paz. Luego, si se toma en cuenta que la condición de encarcelamiento genera altos índices de frustración y desesperación es más que evidente que la mediación penitenciaria se convierte en la vía idónea para solucionar conflictos y evitar que se generen nuevas disputas (Gómez, 2024, p. 145).

Cultura de Paz en el sistema penitenciario.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), en su labor de protección y promoción de los derechos humanos en México, ha desempeñado un papel clave en la implementación de acciones orientadas a mejorar las condiciones de las personas en situación de privación de la libertad. En este contexto, el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (MNPT), adscrito a la CNDH, ha llevado a cabo diversas iniciativas que buscan fomentar una cultura de paz dentro de los centros de reclusión. Entre estas acciones, destaca la organización de talleres de cultura de paz, cuyo objetivo principal es promover el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos entre los internos, así como entre el personal penitenciario. A través de estas actividades, la CNDH y el MNPT buscan no solo prevenir actos de violencia y tortura, sino también contribuir a la reintegración social de las personas privadas de la libertad (CNDH, 2023).

Gracias a “Cultura de paz” 555 personas privadas de la libertad accedieron virtualmente a cursos y talleres de bellas artes.

Este fin de semana recibieron constancias las 555 personas privadas de la libertad (ppl), en la Ciudad de México, que participaron en el programa “Cultura de Paz en el Sistema Penitenciario” impartido por la Secretaría de Cultura local, el cual consistió en cursos y talleres virtuales relacionados con las bellas artes, lo que ayuda a sus procesos de reinserción y la no reincidencia. Las personas beneficiadas se encuentran en diferentes centros penitenciarios de la capital, quienes tuvieron la oportunidad de acceder a cursos de música, teatro y danza; así como a tres diferentes talleres:

- Arte público y performance. Laboratorio de buen trato y arte correo;
- Arte público y sonoro. En el vientre del sueño.
- Arte y Literatura. La frontera indómita: rituales y primera infancia (Subsecretaría de sistema penitenciario, 2021).

Nota: Elaboración propia a partir de diversos autores.

Analizando la anterior tabla se visualiza que, en el caso de Lima, Perú, la cultura de paz se da a través de la mentalización de las personas privadas de la libertad [PPL], a través de la formación de valores. Dichos valores deben ser reconocidos ante la ley y deben estar dirigidos para todo aquello que constituye una sociedad pacífica, colaborativa y con menos violencia. Como se puede observar, en el caso de Ambato, Colombia, la justicia restaurativa es inherente al ejercicio de cultura de paz en el contexto carcelario. Este proceso restaurativo, compuesto por los tres elementos antes mencionados, involucran a concientizar a las personas privadas de la libertad por medio de terapias grupales.

Para Bogotá, Colombia, la cultura de paz debería ser fortalecida a través de los programas psicosociales. Es decir, coadyubar a la prevención de traumas psicológicos, para que, de esta manera, se genere un entorno de sana convivencia entre las personas privadas de la libertad. En el caso de la Península de Nicoya, Costa Rica, se tiene como prioridad a toda aquella actividad artística, pues de este modo se puede contribuir a la identidad de las PPL, de tal manera que propicie un equilibrio entre la autoestima, y la autoaceptación.

En el caso de México, la cultura de paz se propone a través de un mecanismo llamado mediación penitenciaria, la cual, ofrece a las PPL la oportunidad de la libre expresión. Aunado a esto, los principales valores como el respeto y la tolerancia fungirán como apoyo a la mediación, además de expertos calificados en dicho mecanismo, dando solución a conflictos y sobre todo previniendo el desarrollo de nuevos. También, en México, la CNDH propone a través del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura [MNPT], talleres en torno a la cultura de paz, mismos que promueven el respeto entre las PPL, contribuyendo a la par, a la reintegración social. Además, se menciona que, en México, la cultura de paz se fomenta a través de las Bellas Artes, pues mediante a esto, se posibilita a las personas privadas de la libertad a reinsertarse en sociedad y, por lo tanto, a no delinquir.

Como menciona Paz (2021), a pesar de las confusiones en el desarrollo de una cultura de paz es importante destacar el esfuerzo y la labor que diversas instituciones u organismos dedican a ella, todos estos lugares en los que se visualiza una mejor percepción del mundo. Anteponiendo la cultura de paz, sobre todo, en contextos carcelarios. La cultura de paz se atribuye desde una perspectiva de los aspectos valorativos de la persona, en donde señalan que la cultura de paz tiene que ver con características personales, como los valores, actitudes o incluso comportamientos de cada persona, viéndolo como una de las mayores metas de la humanidad... (Velandia et al., 2021, p. 513).

Conclusiones y propuestas

Al identificar el ámbito y la referencia que la persona privada de la libertad [PPL] plasma en sus actos del habla pueden retomarse en el diseño y ajuste de intervenciones que atiendan aspectos específicos como el trabajar consigo mismo, reconocer el impacto y los vínculos con otros, entre otros elementos, que a la vez contribuyan en este ejercicio humanizador orientado a la dignidad de la persona (Lares et al., 2024, p. 544).

Considerando lo anteriormente planteado, el reto de incluir la cultura de paz en contextos carcelarios debe ser la prioridad de todo país. Estos diversos mecanismos de solución plantean la idea de transformación a través de los valores. Los cuales, fungen como soporte a la sana convivencia, a la resolución de conflictos y, sobre todo, en la prevención de actos de violencia entre las mismas personas privadas de la libertad y el personal penitenciario.

Sin embargo, no se debe olvidar del todo, que, la cultura de paz también coadyuva a la reinserción social, ya que brinda las herramientas necesarias para el desarrollo del individuo durante y después de la estadía penitenciaria. Y, como se observó, en los distintos países latinoamericanos revisados, es importante tomar en consideración la labor psicológica como primer factor de cambio entre las personas privadas de la libertad y los involucrados en el contexto carcelario. Dicho aporte puede contribuir, por ejemplo, mediante un proceso socio-jurídico de la justicia restaurativa, pues con ello, se toma en cuenta los mecanismos de cultura de paz, pero también, de los lineamientos legales que amparan a esta población.

En México el objetivo de la reinserción social apunta al fomento de la cultura de paz, como se planteó, existen aportes a ésta por medio de la mediación penitenciaria, que, si bien es cierto, disminuye la violencia y da paso al respeto mutuo entre las personas, que, aunque estén bajo el mismo contexto penitenciario, son distintas entre sí. Del mismo modo, estos mecanismos aportan a la persona privada de la libertad, una serie de habilidades para enfrentar los retos posteriores a su liberación, aprender y desaprender las formas de relacionarse con los otros, dando apertura a un diálogo mayormente consolidado. Entonces, decir que no existen herramientas para la sana convivencia entre las personas privadas de la libertad y su entorno sería caer en una falacia, pues la efectividad y el cumplimiento de dichas herramientas son el compromiso que toda institución penitenciaria y sociedad deberían llevar a cabo, introduciendo incentivos dirigidos hacia la resolución de conflictos, en sus diversas manifestaciones sobre la cultura de paz, tal y como se observa a continuación.

Tanto la mediación, la negociación, la conciliación y el arbitraje constituyen mecanismos extrajudiciales de resolución de conflictos que se tornan ágiles, oportunos, sin desgaste emocional y económico para que la ciudadanía pueda solucionar sus controversias y buscar consensos que satisfagan a las partes (Santillán et al., 2021, p. 590). El fomento de la Resolución Pacífica de Conflictos significa sentar los cimientos para que el ser humano vaya aprendiendo y apreciando formas de vida pacíficas, pero al mismo tiempo, críticas no pasivas, armónicas, pero no conformistas, comprometidas con la defensa de los derechos humanos, pero abiertas al cambio, sensibles mas no débiles, no dependientes, ni indiferentes. Construye nexos de paz, mas no a cualquier precio, ya que la paz positiva o justicia social

implica la defensa activa de los derechos inalienables de todos los seres humanos (Pérez, 2017, p. 118).

Que la institución penitenciaria, el Estado y la sociedad se involucren en el buen regulamiento de las prisiones trae la posibilidad de disminuir la tasa de reincidencia delictiva. Pero, sobre todo abre la posibilidad de erradicar los estigmas que las personas privadas de la libertad cargan desde el encarcelamiento hasta su liberación. Coadyuvando de tal modo, que, cada individuo privado de la libertad adopte un sentido humanístico a través del ejercicio de cultura de paz, y que este sentido vaya de lo personal hasta lo colectivo. Pues como menciona Enjuanes y sus colaboradores (2024, p. 98), “desde esta perspectiva, el tratamiento penitenciario debe orientar las acciones hacia la mejora de las competencias personales que permitan, además de evitar cometer un nuevo delito, que la persona pueda vivir en comunidad”.

Con esto, se busca que las directrices gubernamentales en materia penitenciaria diseñen, promuevan y apliquen políticas públicas encaminadas a erradicar la discriminación a esta población, partiendo de los distintos propósitos que tiene la reinserción social, y desde luego, abarcando la estadía penitenciaria, así como también la liberación. De tal modo, se pretende priorizar en el equilibrio de una convivencia pacífica dirigida a las PPL y el personal penitenciario, promoviendo en los internos valores dirigidos hacia una cultura de paz, mismos que puedan ser replicados en el exterior una vez cumplida su condena.

TRABAJOS CITADOS

Arboleda, F. L. T., & Nieves, H. C. (2021). Hacia el retroceso de la prisión: retos y posibilidades de las penas alternativas y extramurales en Colombia. *Cárcel, derecho y sociedad: Aproximaciones al mundo penitenciario en Colombia*, 205.

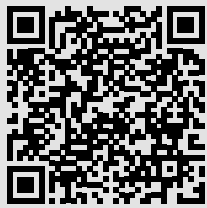
Cabello, T., Carmona, V., Gorjón, G., Iglesias, O., Saénz, L., & Vásquez, G., (2016). Cultura de paz. *Universidad Autónoma de Nuevo León*. ISBN e-book: 978-607-744-445-9. [cabello-et-al_cultura_de_paz.pdf](#)

Calderón García, R., & Jiménez Torres, J. A. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: una mirada

- a través de la teoría de representaciones sociales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1847>
- Castro Álvarez, F., (2018). CONFLICTO COMO MOTOR DE CAMBIO Y SU IMPACTO EN LA CULTURA DE PAZ. *Eirene estudios de paz y conflictos*, (1), 59-75. <https://www.redalyc.org/comocitar. oa?id=675971333006>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2023). https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2024-01/PG_014.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2023). *Informe de cultura de paz en el sistema penitenciario*.
- Cupil Perez, P., & López Hernández, A. (2023). El reto de la cultura de paz en el derecho penal en México. *Ius ComitiãLis*, 6(12), 175-192. <https://doi.org/10.36677/iuscomitalis.v6i12.22198>
- Enjuanes, J., Pérez Pollero, M., Palasí, E., Lema, R., & Morata, T. (2024). Ocio educativo en espacios penitenciarios: deporte, cultura y recreación en los procesos de reinserción social. *Cuadernos Del Claeh*, 43(119), 85–101. <https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.8>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10. educar_cultura_paz.pdf
- Gallardo, M. (2019). Obstáculos para una cultura de paz penitenciaria. *Revista Investigare*. <https://revista-investigare.uexternado.edu.co/>
- Gómez, B. (2024). Mediación penitenciaria para una cultura de la paz. *Mecanismos Alternos de Solución de Conflictos en Clave de Derecho Humanos*. [Mediación penitenciaria para una cultura de la paz - Dialnet](#)
- Huaire-Inacio, E. J., Marquina-Lujan, R. J., Horna-Calderon, V. E., & Villamar-Romero, R. M. (2022). Construcción de la cultura de paz: la mentalización de los presos de un penal de Lima. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (16), 435-450. <https://www.aacademica.org/edson.jorge.huaire.inacio/101>
- Izaguirre, G. A. (2023). Cultura de la paz en México: culture of peace in Mexico. *Revista Electrónica de Derecho RED: Derecho, Sociedad y Política*, 1(2), 12-22. [CULTURA DE LA PAZ EN MÉXICO: CULTURE OF PEACE IN MEXICO | Revista Electrónica de Derecho RED: Derecho, Sociedad y Política](#)
- Izquierdo Muciño, M. E., (2007). Por una cultura de paz. *Espiral*, XIV(40), 157-175. <https://www.redalyc.org/comocitar. oa?id=13804006>

- Landero, E. C. (2020). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 2(3), 9–25. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/63>
- Lares, K. V., Cantero, M., Martínez, L., y Guzmán, J. C. (2024). Resignificación de palabras en el contexto penitenciario, hacia una cultura de paz y sanación. *Revista De Ciencias Sociales*, XXX (Número Especial 9), 533-546. [Resignificacion-de-palabras-en-el-contexto-penitenciario-hacia-una-cultura-de-paz-y-sanacion.pdf](#)
- López, D. C., Navarro, J. D. G., Rojas, H. M., & Cárdenas, J. V. (2019). Cultura de paz y expresiones artísticas con personas privadas de libertad en el Centro de Atención Institucional Calle Real (Liberia) y en el Centro Semi-Institucional (Nicoya). *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 9(1), 95-109. <http://hdl.handle.net/11056/25903>
- Morales, S. K., & Morales, M. K. (2024). Cultura de paz en medio de una creciente Violencia Social Peruana. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 29(105), 36-48. [Cultura de paz en medio de una creciente Violencia Social Peruana - Dialnet](#)
- Moreira Aguirre, D. G., & Aguirre Burneo, M. E. (2019). Desarrollo de un modelo de promoción de ciudadanía y convivencia para una cultura de paz. *Revista De Cultura De Paz*, 3, 299–315. Recuperado a partir de <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/59>
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*.
- Ossa, J. F. O., Romaña, E. P., & Villa, C. C. (2021). Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 9(1), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878108>
- Padilla, H. (2024). Sensibilización, concienciación y convivencia; una visión para la cultura de paz. *Investigación y creatividad*, 21(1), 67-81.
- Paz, L. L. (2021). La cultura de paz y su contribución a la resolución de los conflictos internacionales. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 250-266. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.20997>
- Pérez Saucedo, J. B., (2017). Cultura de Paz y Métodos Pacíficos de Solución de Conflictos. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (3), 109-120. <https://www.redalyc.org/comocitar/oa?id=668170990010>

- Quintero, L. A. M., & Martín, N. G. (2024). Gestión de conflictos y Cultura de Paz: investigación y aplicaciones en contextos formales e informales. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 4(6), 09-14. <https://doi.org/10.29105/msc4.6-90>
- Rojas Bonilla, Elsa. (2018). The culture of peace and its importance in the citizen formation process of the Colombian educative context. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66, Supl. 1),. Recuperado en 20 de diciembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199282382018000300021&lng=es&tlng=en.
- Salas Serrano, S. D. L. Á. (2023). *Justicia Restaurativa penitenciaria en aplicación al principio de convivencia y cultura de paz* (Bachelor's thesis, Ambato, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Sánchez Fernández, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo Gámez, T., & Rodríguez Casado, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista De Ciencias Sociales*, 6(1), 235–250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- Santillán, V. P. U., & León, A. A. J. (2021). ¿Cultura de paz o cultura adversarial en el Distrito Judicial del cantón Loja? *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 577-592. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.171>
- Subsecretaría de sistema penitenciario. (2021). <https://www.penitenciario.cdmx.gob.mx/>
- Tavira, A. (2024). El humanismo penitenciario como posibilidad para el modelo de redignificación del interno: el caso del taller de teatro en el programa Terapia ocupacional del Centro Federal de Readaptación Social Número 1 “El Altiplano”. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (121), 59-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9444821>
- Velandia Hernández, D., Villamizar Carrillo, D., Yáñez Serrano, C., & Rueda Carrillo, Y. (2021). Desarrollo humano y alternativas de cambio con perspectiva de cultura de paz en personal de las fuerzas públicas con pena privativa. *Conocimiento Global*, 6(2), 499-515. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v6i2.488>



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 promisoría.

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-costo/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



Influencias que definen las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto en Colombia

Nancy Stella Ortíz Ladino^a
Miguel Alejandro Barreto Cruz^b

Como citar este artículo:

Ortíz Ladino, N. S., & Barreto Cruz, M. A. Influencias que definen las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto en Colombia. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/304>

Recibido:

01 de diciembre de 2024

Aprobado:

26 de febrero de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9058-4768>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bello – Antioquia, Colombia.

Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar y Especialista en Gerencia Educativa. Cuenta con experiencia docente en escuelas rurales de los departamentos de Caldas y Antioquia, principalmente como monodocente, y desde hace más de cuatro años está vinculada al sistema educativo público mediante nombramiento por concurso, en el marco del programa para zonas afectadas por el conflicto armado. Correo electrónico: nancy.ortiz-l@uniminuto.edu.co

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7067>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bello – Antioquia, Colombia.

Profesor e investigador de la Maestría en Educación de la Doctor en ciencias de la educación, profesor e investigador de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO sede Bello – Antioquia – Colombia. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas – GEIEP, líder del Semillero de Investigación en Responsabilidad Social Educativa - RSed e integrante del Centro de Pensamiento Pedagógico – CPP. Correo electrónico: miguel.barreto@uniminuto.edu / alejandrobaretto123@gmail.com

INFLUENCIAS QUE DEFINEN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE DOCENTES RURALES EN ZONAS POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

Resumen

Este artículo emerge de una investigación que se interesó por lo que implica desarrollar la tarea de ser profesor, reconociendo los retos que se afrontan al tener que brindar una educación con calidad en medio de múltiples influencias que representan dificultades, dada la presencia de grupos al margen de la ley; de esta manera se enmarca como problemática lo que implica desarrollar la tarea de enseñar en contextos que han estado marcados por la violencia y que en el caso de Briceño - Antioquia – Colombia se trata de una zona rural en la que profesores, estudiantes y familias convergen en una escuela permeada por la presencia de actores armados. Así las cosas, el objetivo investigativo buscó identificar las influencias que definen las trayectorias profesionales de los docentes rurales en zonas de postconflicto, para lo cual, desde un enfoque cualitativo se utilizó un diseño narrativo aplicando las técnicas entrevista semiestructurada y narrativas de historias de vida para recoger sus experiencias al desarrollar su labor en un territorio de postconflicto; como sujetos de investigación se consideraron 6 profesores que trabajan en dicha área rural. Como resultados se encontró que las prácticas y el quehacer docente es permeado por el contexto social; y

territorios que están marcados por la violencia como el municipio de Briceño - Antioquia suponen desafíos para los maestros desde su trayectoria profesional, en la medida que afrontan sentimientos de miedo y a la vez, tienen en sí la tarea de aportar la construcción de una cultura de paz.

Palabras clave: Trayectoria profesional docente, Educación rural, resiliencia, paz, postconflicto.

INFLUENCES DEFINING THE PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF RURAL TEACHERS IN POST-CONFLICT AREAS IN COLOMBIA

Abstract

This paper emerges from a research study that explores what it means to take on the role of a teacher, recognizing the challenges involved in providing quality education among multiple influences that create significant difficulties, particularly due to the presence of armed groups operating outside the law. In this sense, the study frames as a central issue the complexities of teaching in contexts marked by violence. Specifically, it examines the case of Briceño, Antioquia, Colombia, a rural area where teachers, students, and families converge in a school environment affected by the presence of armed actors. The objective of this study was to identify the influences that shape the professional trajectories of rural teachers in post-conflict zones. A qualitative approach was employed, using a narrative design that

incorporated semi-structured interviews and life history narratives to collect teacher's experiences as they carried out their work in a post-conflict territory. The study focused on six teachers working in this rural area. The findings indicate that teaching practices and professional activities are deeply influenced by the social context. In territories marked by violence, such as the municipality of

Briceño, Antioquia, teachers face significant professional challenges, as they are required to manage emotions of fear while simultaneously contributing to the developing of a culture of peace.

Keywords: Teacher professional trajectory, rural education, resilience, peace, post-conflict.

INTRODUCCIÓN

Colombia ha sido un país azotado por un periodo demasiado largo de violencia, enmarcado por el conflicto armado, y se reconocen al menos tres grupos insurgentes predominantes, como son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC (actualmente desmovilizada y transformada en un partido político a raíz de los acuerdos de paz de la Habana en el año 2016), el Ejército de Liberación Nacional - ELN y las Autodefensas Gaitanistas de Colombia - AGC, los cuales han tenido presencia en el departamento de Antioquia – Colombia y especialmente en el municipio Briceño. Con el paso del tiempo, particularmente para este municipio, se ha evidenciado la relevancia que toma, el centrar la mirada hacia el conflicto armado y la relación que este presenta con las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas de postconflicto, debido a que estas medidas repercuten en el accionar y la manera como los docentes rurales aportan significativamente desde sus vivencias a la construcción de paz.

Existen dos aspectos a considerar en este artículo; por un lado, el interés por abordar las experiencias, desafíos, retos y oportunidades que enfrentan los educadores en un ambiente hostil de conflictos y la forma como se comprende la cultura de paz, termina por configurar las trayectorias profesionales, dado que, en esa labora afronta no solo los retos del contexto, sino también las resistencias que se pueden presentar (Caro Caro, 2021); por otro lado, está enlazado el compromiso docente en los procesos formativos asumido con estudiantes

y las familias pertenecientes a esas comunidades signadas por el conflicto armado, con lo que implica una educación de calidad en miras de alcanzar la paz en estas zonas complejas en materia de seguridad y, es en esos contextos donde cobra sentido pensar en el perfil de un maestro constructor de paz, entendiendo que “es necesario dar sentido y valor a la configuración del perfil docente constructor de paz, siendo coherentes y exaltando las realidades locales y situadas de territorios afectados por el conflicto armado” (Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo, 2021, p.125).

En un acercamiento a la comunidad objeto de estudio se identificaron docentes con formación de licenciados, normalistas, especialistas, magísteres que se sienten desprotegidos principalmente por el Estado, ya que, no sienten garantías sólidas en seguridad, capacitación sobre conflicto armado y todo el trasfondo que esto encierra en su contexto, preparación o acompañamiento psicológico entre otros, además predomina escases de recursos de todo tipo, que desmejoran las condiciones laborales. Para el caso de los docentes en las zonas rurales del postconflicto específicamente para el municipio de Briceño - Antioquia que han sido marcados por las fuertes oleadas de violencia, se identifica que requieren un enfoque diferencial, que construyen sus trayectorias profesionales según este contexto y en la mayoría de las ocasiones son más vulnerables por lo que requieren de un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para mitigar las situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales.

De esta manera, en este artículo se plantean resultados de una investigación que procuró mostrar la forma en cómo se van construyendo sus trayectorias; para lo cual, se buscó recoger sus experiencias y vivencias en un territorio que a lo largo de su historia ha sufrido por el conflicto, y que en la actualidad sigue presentando la presencia de diversos actores armados, lo cual, es una situación que siendo incomoda se vuelve común para los habitantes y sus comunidades rurales. A raíz de esta problemática se planteó como una de las preguntas de investigación: ¿Qué influencias definen las trayectorias profesionales de los docentes rurales de la zona postconflicto?

Lo anterior, porque con la investigación, se quiso abordar lo que es ser maestros donde hay un contexto desafiante y complejo en materia de paz y que, aun así, deben ejercer de la mejor

forma su profesión, ya que, algunos, por cuestiones económicas u oportunidades laborales, no tienen la posibilidad de renunciar y al menos que se tengan otras expectativas, es decisión propia el quedarse ejerciendo allí como servidor público. En este marco, la investigación tuvo como objetivo “Identificar las influencias que definen las trayectorias profesionales de los docentes rurales en zonas de postconflicto: Caso Briceño - Antioquia – Colombia”.

Para abordar lo investigativo, se consideraron algunos antecedentes relevantes desde publicaciones en tesis doctorales y artículos científicos, que permitieron comprender el fenómeno investigado; de ese modo, el rastreo bibliográfico realizado en relación con el tema de interés se enfocó en estudios que se enfocaron en mostrar las situaciones adversas en las que se lleva a cabo la labor docente, y la tarea de enseñar en escuelas y comunidades atravesadas por el conflicto armado. Se identifica como punto de partida en las investigaciones previas que, a través de las vivencias experimentadas durante sus trayectorias, cada docente va formando medios para auto protegerse, pero la situación se revierte cuando las condiciones son desfavorables. Se puede enunciar también la necesidad de crear políticas y programas en el marco del postconflicto, encaminados a brindar una mejora en el bienestar integral de los docentes, que muestren la preocupación de implementar la seguridad, mejore las condiciones de vida tanto física y psicológica del docente y más aún las condiciones laborales, favoreciendo de esta manera su desarrollo profesional.

Así las cosas, como punto de partida, se encontró dentro de los proyectos de investigación desarrollados a nivel Colombia un análisis a las interacciones y significados que ocurren en la vida cotidiana durante el conflicto armado a partir de las observaciones y relatos de docentes que se configuran en los ambientes educativos (Lizarralde, 2015), denotando que el ser docente es influenciado por el contexto donde se desarrolla la profesión; de la misma manera, se identificaron investigaciones desde las principales problemáticas de la labor docente y los retos para las escuelas dentro del conflicto armado político militar, las cuales, dan cuenta de tensiones y un currículo que se ve bloqueado por las dinámicas del contexto social de la escuela.

Siguiendo esta misma línea, en un acercamiento investigativo se destacó el reconocimiento a partir de relatos de la labor educativa y pedagógica de los maestros que, en medio del

conflicto y en el actual compromiso de construir paz, desarrollaron y continúan realizando su trabajo, creando sus propias formas de enseñanza en medio de las balas, el dolor y las huellas de la guerra por lo general con escasos recursos (Mendoza, 2018). Aquí, cabe la reflexión sobre la configuración de lo que es ser maestros, lo cual, no se limita únicamente a saberes disciplinares, sino que, vincula las prácticas, formas de hacer las cosas y hasta los recursos que utiliza para el contexto en el que desarrolla su labor de enseñar.

Lo anterior, se refuerza en una experiencia investigativa a través de entrevistas hechas a profesores víctimas del conflicto donde se construyeron seis trayectorias de vida entre las que se encontró una estrecha relación de sus emociones con respecto al ambiente conflictivo en el que se desempeñan lo que hace que a estas personas se les dificulte ser neutrales, y tengan dificultades para poder expresar sus sentires (Gómez et al., 2022). A su vez, se reconocen las características del miedo presentes en las narraciones de profesores afectados por el conflicto armado (Sánchez, 2018), y es que no se puede desligar de la profesionalidad docente, las emociones, la influencia del contexto y todo lo que acontece en la vida del maestro.

Finalmente queda clara la necesidad de vincular las historias de vida de los docentes como un instrumento valioso de investigación (Páez, 2017), puesto que, en las narrativas se pueden identificar que su quehacer ha sido atravesado por el conflicto del contexto donde enseñan (Álvarez, et. al., 2019). Se reconoce que en el narrar la experiencia de desarrollar la labor de enseñar en medio de un territorio marcado por el conflicto, posibilita realizar un análisis de las diferentes influencias que configuran la profesionalidad docente, y en esencia, se requiere,

reconocer los saberes y aprendizajes territoriales en torno a la construcción de la cultura de paz y reconciliación. Así, las narrativas de los actores sociales acerca de la consecución de la paz sobrepasan la simple descripción de hechos o sucesos, pues contienen resistencias, luchas de reconocimiento, memorias colectivas y añoranzas de un futuro diferente (Sánchez-Espitia y Quintero-Mejía, 2020, p.187).

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica que orientó la investigación que sustenta este artículo se centra en cuatro categorías de análisis esenciales como lo son: Trayectorias profesionales docentes, contexto social y territorial, educación para la paz y las narrativas de profesores.

En primera instancia, abordar las trayectorias profesionales docentes es reconocer los senderos transitados por los educadores a lo largo de su proceso laboral, que presta atención de manera especial a la formación en academia y a sus experiencias profesionales, y a las influencias que el contexto sociocultural ejerce. Es claro que, estas trayectorias están directamente influenciadas por el contorno en el que los docentes ejercen su labor y para el caso zonas rurales remarcadas por el conflicto armado (Lizarralde, 2015). En sintonía a lo mencionado, Páez (2017) destaca en las historias de vida la visualización de eventos históricos, sociales y personales que moldean la identidad profesional del docente, facilitando la convergencia entre el quehacer pedagógico y su contexto próximo.

A su vez, es claro que una trayectoria está marcada no solo por asuntos de formación del docente, sino que influye desde el currículo, la cultura, el contexto, su quehacer como maestro y en esencia, estar en una zona rural y enseñar en un territorio que históricamente ha estado marcado por el conflicto son elementos que tienen una injerencia directa, de ahí que, “las transformaciones sufridas por la identidad profesional de base en función de la experiencia profesional, nos revelan que no basta con mejorar únicamente la formación; resulta también imprescindible modificar las condiciones psicosociales y materiales del ejercicio profesional” (Lopes, et. al., 2023, p.153).

Y es que, las trayectorias tienen que ver con la manera como el profesor se va formando en la medida que ejerce su labor y esto no se limita a la puesta en práctica de su saber, ni a la educación que recibió para llegar a ejercer el ser docente, puesto que, “se debe adaptar a un contexto profesional específico, a los cambios sociopolíticos que rodean la profesión y debe desarrollar su habitus, lo que no siempre corresponde a lo que aprendió cuando era estudiante” (Sánchez-Olavarría, 2020, p.49); entonces, cabe preguntarse qué tanto se forma en las facultades de educación sobre la realidad de enseñar en una zona de conflicto

o lo que implica abordar la ruralidad en toda su extensión y lo que representa desarrollar la labor docente en un área de postconflicto, y si bien, no todos los profesores se forman para enseñar en esos contextos, es claro que, en el caso colombiano se tiene un conflicto de más de 50 años de historia y esa realidad debería permear el currículo de formación de maestros.

Aquí, se hace preciso dar cuenta de todas las dimensiones que inciden en lo que implica ser docente, y la manera como lo personal y lo profesional, no se divorcian, sino que existe una intersección desde las emociones, las cuales moldean el contexto de desarrollo de su labor; pero a su vez, son moldeadas por la influencia del contexto (Hargreaves, A., 2001, citado en Castro, H., 2025). Entonces, la profesionalidad docente es configurada en una relación de doble vía entre el maestro y el contexto, donde las emociones juegan un papel de mediación posibilitando o hasta siendo un obstáculo para cumplir el rol en la escuela.

En segunda instancia, se reconoce como categoría central el postconflicto y educación para la paz en el marco de lo que representa para la escuela desde las influencias que ejerce y los desafíos que enmarca, lo cual, a su vez, tiene retos para las trayectorias profesionales de los docentes. Bajo esta perspectiva, Mendoza (2018) enuncia que los entornos caracterizados por la violencia y la exclusión social confrontan múltiples desafíos para los maestros, que implica acomodarse a condiciones adversas para garantizar una educación de calidad.

Por su parte, Gómez et al. (2022) reconocen el impacto emocional que desata el conflicto armado en los docentes, remarcando estados de ansiedad, miedo y la necesidad de resistir a las adversidades. Situaciones vividas en sus labores cotidianas, y que se ponen en cuestión frente a la reconfiguración de su rol educativo como agente de cambio social; en este sentido, un contexto de postconflicto no puede ser ignorado por el currículo y en esa línea, tiene demandas directas para el profesor como aquel que puede promover una educación para la paz; puesto que, su papel va más allá de la enseñanza, convirtiéndose en un intermediario emocional, y un actor clave en la transformación del tejido social (Loaiza-Zuluaga et al., 2024). Al fin y al cabo, es el docente ese puente entre la propuesta curricular, los estudiantes que llegan a las aulas y las familias de ellos; en consecuencia, hay una relación de doble vía entre la trayectoria profesional de un maestro y el territorio donde está ubicada la escuela y los espacios que habitan los diferentes actores educativos donde mutuamente son permeados.

Así las cosas, plantear la categoría postconflicto vincula la necesidad de reconocer un territorio que en su historia ha sido atravesado por el conflicto y que se esperaría luego de un proceso de paz pueda reconstruirse de manera integral; esto implica trabajar con todas las personas que habitan ese contexto, y es ahí, donde la escuela con sus actores educativos que integran ese mismo espacio, también tienen un papel fundamental, dado que, “la lectura de la paz y el conflicto debe hacerse desde las interpretaciones y sentidos de los habitantes, los cuales se relacionan con múltiples y variadas dimensiones subjetivas y objetivas” (Romero Rodríguez, et. al, 2023, p.224).

Entonces, la educación se convierte en una herramienta confiable para la construcción de paz, siendo en sí misma la clave de procesos de reconciliación y reconstrucción del tejido social. Para el caso de docentes en zonas posconflicto que desempeñan un papel necesario en la reconstrucción de valores de paz y resiliencia en comunidades claves donde se desarrolla la violencia. En concordancia con esta idea destaca que los maestros, a través de sus prácticas pedagógicas, logran establecer espacios de convergencia entre el diálogo y convivencia, en una mirada cercana a la formación de una cultura de paz (Tique, 2024).

Ahora bien, en el marco de políticas educativas podría decirse que es un campo aún en construcción en el país; puesto que, si bien se tienen algunos referentes como la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz como una forma de incentivar que en todos los establecimientos educativos de Colombia se forme para el desarrollo de competencias para la paz y la resolución de conflictos; y se tiene también, de manera específica al contexto de la presente investigación el Plan Especial de Educación hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz (PEER) del Ministerio de Educación Nacional, del 17 de julio de 2018. Al abordar la realidad educativa se mantiene la limitación de recursos y la soledad de los maestros frente a un contexto altamente desafiante; podría decirse que hace falta materializar la ley o generar políticas que puedan llegar a todos los rincones del país.

En tercer lugar, otro elemento esencial son las narrativas reconociendo su papel en la configuración de trayectorias docentes, puesto que, los relatos de experiencia empleados como testimonio aportan herramientas metodológicas fundamentales que promocionan la comprensión de la forma como se construye el ser profesor en contextos rurales (Rojas, et.

al, 2023). Bajo la anterior perspectiva, cobra especial importancia la voz de los maestros, aquella que se hace audible al estudiar su existencia y la de otros sujetos que son investigados en contextos de victimarios directos o indirectos, o en zonas donde se vivió un conflicto.

Con los relatos, se argumentan el por qué emociones, desafíos y las adaptaciones de los docentes en contextos diversos y a su vez, reflejan la complejidad de sus trayectorias, en las que se cruzan aspectos de la personalidad, la profesionalidad y la parte social-emocional (Páez, 2017; Sánchez, 2018). Esto considerando que existen impactos significativos por desarrollar su labor conviviendo con actores armados en el territorio, y mediante las narrativas se brinda la posibilidad de describir cómo las experiencias de violencia y supresión generan desequilibrios emocionales que los maestros confrontan en su quehacer pedagógico profesional (Arcila et al., 2022).

De ese modo, dar lugar a que los profesores narren sus vivencias en una zona de postconflicto aporta que se surjan procesos de resiliencia para consolidar la profesionalidad docente; y eso significa que, a pesar de las adversidades, los profesores desarrollan su capacidad de adaptación y generación de cambios positivos en sus comunidades, fortaleciéndose en la línea de líderes educativos y sociales (Salcedo et al., 2024).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, considerando que la fuerza de los datos estuvo en las vivencias de los profesores en una zona de postconflicto; en esa medida, se buscó al realizar el trabajo de campo que todos pudiesen fluir y emerger aún desde sentimientos que afloran en el ser, puesto que se centró en comprender los eventos sociales y humanos a profundidad, buscando obtener una recopilación y análisis descriptivos donde se narraron realidades propias de cada profesor; de ahí que, el interés de investigación se centró en las experiencias de los profesores tomando los datos en su ambiente natural (Ferro, 2021).

Por lo mismo, el enfoque aplicado a este estudio es flexible y comprende una gran diversidad de interpretaciones las cuales a medida que se fue recolectando la información permitió nutrir

los resultados investigación, y en ese sentido, permitió una mejor comprensión y de paso un mayor entendimiento de este fenómeno social tan complejo que aqueja a esta población sin interés en medir variables, ya que no siempre se va a presentar una relación de causa y efecto entre los sucesos que marcan significativamente y de manera negativa a los docentes en este territorio, y con el enfoque se ajustó todo a las realidades subjetivas de los participantes que narran la manera cómo se van construyendo las trayectorias profesionales docentes en zonas rurales de postconflicto a través de sus vivencias tomando estos eventos, como una oportunidad para que a través de la educación se generen procesos en miras hacia la paz.

Así las cosas, en coherencia con el problema planteado y el enfoque cualitativo se optó por un tipo de investigación narrativa, con el cual se buscó entender y recopilar esas historias de vida de quienes viven la situación de guerra y que van en dirección hacia una transición de postconflicto, y esos relatos dan la posibilidad de describirse y analizarse (Vera, 2022). En esencia un diseño narrativo focaliza su análisis en esas historias narradas por personas que en sus construcciones ponen sentido a sus experiencias con sus relatos, de allí que se otorga un interés especial en las vivencias, emociones y puntos de vista personales que permiten reconocer cómo las personas clarifican y organizan sus propias experiencias (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022).

Entonces, en esta investigación se propuso valorar los significados profundizando en los contenidos y las formas como cuentan sus historias los participantes. Los significados que le dan los maestros al enseñar en un territorio que ha estado marcado por el conflicto, las interacciones con actores armados y la manera como todos esos elementos ejercen diferentes tipos de influencias en lo que es el desarrollo de su profesionalidad docente. Todo esto se hace posible por la interacción entre investigador e investigado facilitando la manera de trabajar juntos para la interpretación de manera fidedigna y a profundidad de las narrativas y que siguen la secuencia de sucesos vividos, dando orden al pasado, al presente y al futuro, en tal condición analizando en detalle en contexto donde se desarrollan las historias teniendo en cuenta factores sociales, culturales, históricos y políticos que influyen en las narrativas (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022). Todas estas condiciones expuestas llevan consigo la naturaleza de una investigación narrativa que posibilita encontrar un

sentido a las historias que se narran como es el caso de las trayectorias de docentes rurales en zonas rurales de postconflicto como el caso de Briceño.

En consecuencia, para esta investigación fue clave un acercamiento a los profesores con el fin de escucharles y que pudieran contar sus vivencias en el territorio y si bien, su relato es parte de una experiencia personal de lo que significa ser maestro, a su vez, permite comprender las dinámicas del contexto social que se recupera de un conflicto y en cierta manera, permite mapear lo que esos acontecimientos representan para la escuela, los actores educativos y hasta cierto punto los habitantes de ese espacio, de ahí que,

La tensión entre lo individual y lo plural permite identificar que esta metodología fundamentada en la voz del sujeto no es una construcción de conocimiento solipsista e intimista, ya que la narración en sí misma es una ventana a la historia social y cultural que ha incidido en las experiencias de vida de los sujetos (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022, p.15).

Partiendo de esta premisa, se recopiló la sucesión de los eventos y procesos a través de historias o narrativas individuales de los docentes en zonas rurales de postconflicto, sus experiencias de vida entorno a secuencias cronológicas de los acontecimientos acaecidos en un tiempo y lugar específico como es el caso de las zonas rurales de Briceño – Antioquia.

Respecto al **contexto y sujetos de la investigación** corresponde a 6 sedes rurales de una Institución Educativa en el municipio de Briceño – Antioquia – Colombia. Como participantes se consideró a los docentes pertenecientes a dichas escuelas rurales que por sus características funcionan bajo el modelo de Escuela Nueva, que corresponde a un modelo que se reconoce como “un espacio educativo en donde los estudiantes están guiados por un docente facilitador, y una guía de aprendizaje para cada una de las áreas básicas en su desarrollo, estas están comprendidas dentro del modelo de aprendizaje tutorial llamado Post-primaria” (Guzmán, 2016, p.9).

La totalidad de docentes es seis, de los cuales uno es hombre y de resto son seis mujeres; todos en los últimos dos años han sido parte del Centro Educativo, el cual se ubica en

las inmediaciones de la vereda Abejorral del municipio. En dicha institución los servicios educativos prestados son desde preescolar hasta noveno grado educación media.

Estos docentes fueron nombrados durante el concurso especial de mérito para cargos docentes en zonas afectadas por el conflicto, en desarrollo de los Acuerdos de Paz, para municipios “Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial” (PDET). Este proceso adelantado por única vez; por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), en cumplimiento del “Decreto Ley 882 de 2017”, que implica uno de los acuerdos suscritos en la Habana en el año 2016. El nombramiento se realizó en el año 2021 a lo largo el territorio nacional. (CNSC, 2017; MEN, 2021).

Las edades de las docentes oscilan en entre los 24-59 años y entre sus perfiles de formación se encuentran normalistas, licenciados, especialistas y magísteres. A pesar de ser pocos docentes se buscó que todos cumplieran con los criterios de inclusión como: Tener al menos dos años en el contexto, que estuvieran nombrados por el Ministerio de Educación Nacional en municipios que hacen parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y algo muy relevante, fue que de manera voluntaria desearan relatar su experiencia docente en estos territorios.

Frente a **técnicas e instrumentos**, se trabajó con una entrevista semiestructurada con unas preguntas abiertas que permitieron a los docentes contar sus experiencias en un territorio de postconflicto desde su sentir, su pensar, su actuar, su forma de asumir las diferentes situaciones que han afrontado en el contexto. En este espacio de interrelación entre unos y otros se escucharon desde sus diferentes puntos de vista las vivencias y lo que representó para ellos el ser maestros; como instrumento, se utilizó un cuestionario de preguntas. También se utilizó como técnica el relato de experiencias o historia de vida, el cual, permitió a cada uno de los protagonistas contar sus vivencias que retomando el pasado les permitió a los docentes dar cuenta de las influencias que han forjado sus trayectorias profesionales, dado que, esta técnica posibilita un texto discursivo que permite interpretar una realidad (Suárez, 2021). Como instrumento se tuvo una pregunta orientadora y se le permitió a los participantes responderla de manera verbal o escribiendo porque lo central es que pudieran expresarse con tranquilidad.

El proceso de análisis de los resultados se hizo considerando que la base de la narrativa está en encontrar desde los relatos patrones o significados (Barreto Ascona y Lezcano Mencia, 2023), y en ese sentido, se buscó de lo manifestado por los docentes poder darle un sentido a las influencias en sus trayectorias desde el contexto de la escuela. De ese modo, se trabajó en torno a tres fases:

- Fase de organización de los datos: Se procesaron todas las entrevistas y las historias de vida en Atlas Ti; con los datos se hizo una codificación abierta buscando identificar ciertas tendencias en los datos narrativos, sobre las influencias que recibe la profesionalidad docente. En este proceso se hicieron los códigos In vivo donde se encontraron elementos desde las emociones de los docentes y sus experiencias en el territorio.
- Fase de refinamiento de los datos donde se enmarcó una codificación selectiva desde las categorías y subcategorías de análisis que se fijaron previamente en la investigación y que al codificarse se entrelazaron y permitieron tener un panorama general de las vivencias de los docentes en el territorio. Para este ejercicio se tomó como referencia la construcción de los instrumentos de investigación donde cada pregunta diseñada se clasificó en categorías como: postconflicto, profesionalidad docente e historias de vida. A su vez, los códigos de la fase de organización de los datos se integraron como parte de estas categorías generales.
- Fase de interpretación y triangulación teórica, en la cual, derivada de las anteriores fases se hizo una construcción de aquellos elementos que influyen las trayectorias profesionales de los docentes y que a la luz de la teoría se clarifica lo que es ser docente en una zona de postconflicto. Para esta fase, se consideraron postulados teóricos desde educación para la paz y la trayectoria profesional docente relacionando conceptos con los hallazgos en la fase de refinamiento desde las categorías centrales de la fase de refinamiento y dicho ejercicio permitió reconocer influencias que se vinculan con la profesionalidad docente.

A nivel general el proceso de codificación se identifica en la siguiente tabla:

Tabla 1: Categorías de análisis y proceso de codificación.

Categorías centrales	Subcategorías de análisis	Códigos
Postconflicto	Educación para la paz, resiliencia, convivencia escolar, reconstrucción del tejido social, contexto sociopolítico.	El aula como espacio seguro, narrativas de paz, mediación del docente con el contexto, relación con lo Institucional, relación con actores armados.
Profesionalidad docente	Formación inicial y continua, pedagogías para la paz, competencias socioemocionales, desafíos educativos en contextos de postconflicto, educación en la ruralidad, acceso a recursos.	Docentes como mediadores, estrategias para trabajar en el aula, conocimiento del contexto social, el rol del maestro, habilidades socioemocionales.
Historias de vida	Trayectorias de docentes en contextos de postconflicto, experiencias de enseñanza y aprendizaje, aspectos socioemocionales, transformación personal y profesional	Experiencias que marcan la práctica pedagógica, superación de adversidades mediante la enseñanza, relatos de habitar el territorio, vínculos con el contexto escolar.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

En este artículo como resultados, se presenta un acercamiento a las situaciones vividas por los docentes, donde revelaron desafíos emocionales y motivacionales que enfrentan, al contextualizar sus vivencias en el marco de las dinámicas sociales y educativas específicas de ser maestros en una región que vivió un conflicto armado; pero que, en la actualidad hace parte de un territorio de postconflicto, proporcionando una visión holística de cómo estos factores influyen en las trayectorias profesionales; así las cosas, se encontraron al menos tres influencias puntuales:

En primer lugar, una influencia que ejerce una fuerza sobre la profesionalidad docente es un entorno conflictivo e inseguridad en el medio. Los docentes relataron reiteradamente aquellos retos con los que se enfrentaban como la inseguridad y la violencia, la presencia de grupos al margen de la ley y el miedo a las minas antipersonas en los alrededores de las escuelas. La ansiedad generada por todas esas dificultades enfrentadas en la cotidianidad, interfieren en su labor como maestros y en las interacciones con los estudiantes.

El entorno de postconflicto también genera un señalamiento del territorio, afectando las oportunidades de desarrollo profesional y el traslado a otros lugares, ya que deben permanecer en zonas con las mismas condiciones difíciles y donde docentes y estudiantes enfrentan la incertidumbre de no saber qué grupos armados están presentes o si los caminos y campos están minados, lo que agrega una sensación de inseguridad constante en la vida diaria. Muestra de ello es el testimonio de un docente que dice “vivir con la incertidumbre de saber qué grupo armado está en la zona, si los campos por donde caminamos y llegan nuestros niños están minados. Son escuelas en el abandono, no cuentan con materiales tecnológicos, agua potable y energía.” (Docente entrevistada).

En el municipio que hizo parte del contesto de la investigación, si bien se reconoce como zona de postconflicto, en la realidad es que sigue estando permeado por diferentes factores que generan conflicto; por ejemplo, la violencia ejercida por grupos armados ha obligado a muchas familias a abandonar sus hogares, provocando consigo problemáticas de tipo social complejas, lo cual, se evidencia en un relato donde con nostalgia la docente expresa: “Niños, niñas, adolescentes y familias se ven obligados a abandonar sus hogares y trasladarse a otros lugares a causa de este fenómeno, provocando la ruptura de lazos familiares, además de llegar a las ciudades a encabezar las listas de desempleo y pobreza” (Docente entrevistada).

A su vez, aquellos que permanecen en el territorio enfrentan retos complejos, y en esos casos los niños en las veredas conviven con angustia, tal es el caso de un área conocida como “El Pescado” donde viven con miedo constante, debido a la presencia de motos y helicópteros, que son un sinónimo de posibles enfrentamientos armados, lo que provoca interrupciones en clase y ansiedad en los estudiantes. Los niños reaccionan cerrando puertas y pidiendo protección, lo que refleja la inseguridad diaria a la que están expuestos, la prueba en palabras

de la profesora es “La actitud de los niños en Briceño, especialmente en el Pescado viven con temores, tengo experiencia que he estado en clase y ellos escuchan bajar con frecuencia motos, situación que no es normal en la vereda el que pasen dos, tres y cuatro motos seguidas. Cuando esto pasa los niños se paran del pupitre algunos más capaces que otros salen hasta la puerta a mirar quienes son u otros simplemente se agachan para alcanzar a ver desde la ventana quiénes son los que bajan, cualquier movimiento, cualquier situación que no sea acostumbrada a escucharse en la vereda a los niños les genera temor” (Docente entrevistada).

En esa línea, existe una influencia para los docentes que no pueden ser insensibles frente a esa realidad y que más allá del impacto en ellos como personas, también tienen que velar por desarrollar su labor y atender a esos estudiantes que están en medio de miedos y angustias.

Una segunda influencia, se vincula derivada de la anterior, puesto que, al estar en ese contexto desafiante también se genera un impacto emocional y sale a relucir también la capacidad de adaptación. Los docentes enfrentan grandes presiones emocionales al vivir y trabajar en comunidades afectadas por el conflicto. Cabe destacar que en muchos de ellos se evidencia la capacidad de avivar cambios positivos, como ayudar a los estudiantes a superar traumas y evitar involucrarse en actividades violentas o ilegales. A lo largo de sus recorridos, los docentes han adquirido un rol central en la promoción de la paz y la resiliencia, usando como intermediario la educación convertida en un instrumento que cambia pensamientos de allí nace la idea de “hacer mucho acompañamiento a los niños y tratar con ellos de construir ese mundo soñado de paz, de oírle al niño que las armas no son la solución, no son la vía para que tengamos una mejor Colombia, un mejor país, una mejor vereda, empecemos desde la escuela y vereda como tal” (Docente entrevistada).

A su vez, un relato destaca el poder transformador de la educación, donde un docente ayudó a cambiar la mentalidad de un joven que inicialmente quería unirse a un grupo armado, y ahora es un emprendedor exitoso, la docente expresó “un joven emprendedor perteneciente a Briceño de la vereda El Anime que a través de la educación ha llevado a su vereda un proyecto de una microempresa de yogures y quesos con mucha variedad y ahora se está dándolo a conocer en varias partes de Antioquia para que su empresa crezca más y poder dar empleo a otras personas de su vereda” (Docente entrevistada).

No obstante, no todo es sencillo, puesto que si bien hay casos exitosos, se reconoce un impacto en las emociones, cuando se menciona cómo algunos niños se agachan o buscan refugio cuando sienten peligro, buscando protección emocional en sus docentes, quienes a su vez adaptan sus clases para tranquilizarlos, cambiando actividades o poniendo música, tal y como lo narró una docente: “uno es el que tiene que explicarles que el helicóptero está en la zona y que es normal porque ellos están cumpliendo una labor, les hago el recordéris de la labor del ejército nacional en nuestro país y con esto uno trata de tranquilizarlos e incluso trata uno de cambiar actividades, les pone música, es más en ocasiones he puesto el baffle a todo volumen para que ellos no escuchen el helicóptero porque llega a ser ronda y aparte de rondar da mensajes, entonces evitamos que los escuchen para mantener la paz” (Docente entrevistada).

También, uno de los docentes traía a colación en su relato la historia de una niña que era su estudiante y lloraba frecuentemente porque su madre pertenecía a un grupo armado, lo cual, refleja el impacto emocional del conflicto en los estudiantes y que a su vez se trasmite a los docentes que deben atender estas situaciones. En este caso, la intervención discreta del docente ayudó a que la madre dejara el grupo, y años después, la niña se convirtió en una empresaria. Esto fue lo compartido en su relato: “Una ocasión tuve una pequeña, que tenía a su joven madre en uno de los grupos armados, la niña cada vez llegaba a la escuela y que había visto a su mamá salir de casa a cumplir alguna misión, lloraba desconsoladamente e incluso sus compañeritos la rechazaban por llorona como ellos decían, en trabajo fuerte y con apoyo de profesionales se realizó de manera disimulada, un trabajo de concientización y desmovilización de la mamá, la renuncia a ese grupo o por lo menos la salida de esa vereda” (Docente entrevistada). En este relato, se analiza lo que significa la expresión “disimulada”; ya que, los maestros al buscar intervenir en una realidad compleja de conflicto armado en procura de una cultura de paz en los territorios pueden poner en riesgo sus vidas al ir en contravía de los intereses que tengan actores armados al margen de la ley.

También, surge otro aspecto importante, quizás de las principales motivaciones y la razón de sostenimiento docente, en estos sectores, es la precariedad económica que aporta al estrés y las tensiones emocionales, lo que supone la idea de que los docentes en zonas de conflicto enfrentan dos realidades, una emocional: por un lado, el trauma del conflicto; por otro, las

limitaciones salariales que acrecientan ansiedad y frustración, detonantes en cuanto a “seguridad e incremento salarial” (Docente entrevistada). En concordancia con la situación planteada en los relatos se enmarcó, que ese contexto de conflicto y de impacto emocional plantea el desafío de que un docente se adapte y desarrolle su profesión a pesar de las circunstancias.

Los docentes actúan como mediadores emocionales, gestores de la reconstrucción comunitaria y actores clave en la construcción de paz, teniendo como fuente de complejidad, el ambiente de barbarie, en el que se encuentran atrapados y en el que reconocen factores sociales en el entorno laboral y las condiciones que este ofrece para la educación rural en Briceño, Antioquia que alteran la dinámica en su trayectoria profesional de docente, llegando a ser una consecuencia negativa de bloqueos emocionales en los docentes y lo que hace suponer una necesidad de autorregularse, respiración profunda y una decisión firme de seguir hacia adelante. En aras de testimoniar un docente expresa la necesidad puntual de tener “Mucho acompañamiento constante de los entes gubernamentales, seguridad porque estamos expuestos a todos, cuando va llegando la tarde 6 de la tarde yo en la cancha de la escuela y veo que todo lo que me rodeas montañas entonces me pongo a pensar si aquí me sucede algo o sea sí me da un dolor si aparece una enfermado yo puedo estar gritando y no me pueden auxiliar entonces nosotros como docentes rurales en zonas pues conflictos estamos expuestos a que cualquier persona o a que cualquier actor armado puede hacer con uno lo que uno menos cree entonces más acompañamiento, seguridad e incremento salarial” (Docente entrevistada).

Finalmente, una tercera influencia emergente en los relatos de los docentes fue la escasez en recursos y acompañamiento institucional. Los docentes plantearon de forma retirada la precariedad de infraestructura, recursos educativos y apoyo institucional. Ahora bien, la escuela se convierte en un único espacio seguro en muchas de estas comunidades, pero los docentes no cuentan con las garantías necesarias para ejercer su labor de manera óptima. Esas carencias influyen directamente en sus trayectos dada la limitación, en cuanto a su desarrollo profesional y personal.

Un entrevistado menciona cómo las escuelas en las zonas de postconflicto están abandonadas, sin acceso a tecnologías, agua potable, ni energía, lo que obstaculiza la enseñanza de calidad, su sentir fue expresado mencionando que el territorio postconflicto presenta disparidades de

otro porque “la diferencia es que a diario tenemos que vivir con la incertidumbre de saber que grupo armado está en la zona, si los campos por donde caminamos y llegan nuestros niños están minados. Son escuelas en el abandono, no cuentan con materiales tecnológicos, agua potable y energía” (Docente entrevistado). Entonces, no es solo el peligro por actores armados, sino también, las necesidades y un contexto sin las condiciones adecuadas.

También se mencionó la ausencia de acompañamiento gubernamental adecuado, lo que deja a los docentes en situaciones de vulnerabilidad sin protección, especialmente cuando son amenazados o desplazados, con nostalgia expresó “el docente ante entidades gubernamentales poco importa ya que ante diferentes situaciones de alta tensión, el docente está totalmente solo; ya que cuando se tienes una situación de amenaza o desplazamiento, no miran como protegerlo, sino que solo se manda a zonas diferentes sin importar que peligro sigue corriendo, con tal de que siga cumpliendo con su labor.” (Docente entrevistada).

En un llamado necesario, un docente resaltó la falta de apoyo institucional en cuanto a la protección de derechos humanos, afirmando que las capacitaciones recibidas han sido mínimas y muy generales, por lo que expresó “Se necesita en lo mínimo un adecuado acompañamiento institucional, presencia del estado y otras ofertas que formen de manera integral a los estudiantes, como lo es la cultura y el deporte.” (Docente entrevistado).

En el discurso de los docentes emergieron sentimientos de tristeza y abandono, una nostalgia compartida que se agudiza en el ejercicio de sus prácticas, al reconocer el retroceso y la penosa realidad en la destinación de los recursos que siendo puestos a disposición de la educación toman otros rumbos en especial para la inversión en fuerzas militares; de allí sentimientos como “Mi visión es poder contar con una planta física dotada y buenas tecnologías para avanzar y no seguir con los métodos tradicionales de enseñanza” (Docente entrevistado).

Aunque exista claridad en la destinación de recursos para educación, la realidad es otra y más en zonas rurales, algunas demasiado alejadas, donde la presencia del Estado se limita a la existencia de un docente, aun así, existe en los docentes una añoranza por contar con condiciones óptimas: “A largo plazo visualiza una educación avanzada en nuevas tecnologías de la información, conectividad y manejo de redes” (Docente entrevistado).

La panorámica de la escuela está en marcada y se ha perpetuado a través del tiempo y la distancia en el valor social que esta adquiere no solo para las pequeñas sino también para las grandes sociedades, por lo tanto “Es de suma importancia que los docentes tengan una línea de atención en casos de emergencia, cuenten con el apoyo de su jefe inmediato, constantemente reciba capacitaciones donde se le enseñe maneras de sobrellevar situaciones, donde esté en riesgo su integridad, para poder tener una mirada innovadora para cumplir con su rol de forma óptima y no se vea afectado el docente, buenos recursos porque no disponemos de ellos, más que escuela nueva, somos escuelas tradicionales” (Docente entrevistado).

Finalmente, para entender un poco los resultados que aquí se plantean, se agrega una tabla que busca plasmar a modo de resumen esos patrones que se identifican en los relatos de los maestros y que permitieron identificar esas influencias que configuran la profesionalidad docente en una zona de postconflicto. Aquí para efectos ilustrativos se plantean las categorías centrales que se describen en lo metodológico y solo a manera de ejemplo una pequeña fracción de relato, dado que en la investigación se tuvieron los relatos completos que al codificarse y relacionarse con las categorías de análisis permitieron una visión general de la realidad de los maestros en el municipio de Briceño – Antioquia - Colombia:

Tabla 2: Factores que influyen en las trayectorias docentes en contextos rurales y de postconflicto.

Categoría central	Factor	Narraciones de maestros	Patrones que se identifican en los relatos	Aspectos a reflexionar
Postconflicto	Contexto sociopolítico	“Los caminos minados generan miedo constante.”	Impacto de la inseguridad y la violencia en las decisiones docentes.	¿El contexto domina al docente o se puede superar el miedo para hacer frente a un contexto complejo?

Profesionalidad docente	Acceso a recursos	“No contamos con agua potable ni energía en las escuelas.”	Desarrollar la labor con falta de materiales, tecnologías y apoyo institucional.	¿Cómo vincular una educación en condiciones de equidad? ¿Los recursos facilitan la profesionalidad docente?
Historias de vida	Aspectos socioemocionales	“Hacemos acompañamiento a los niños para calmar sus miedos.”	Necesidad de resiliencia y manejo del estrés por el entorno adverso.	¿Quién acompaña a los docentes en sus miedos?

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior, desde las preguntas que se plantean como aspectos a reflexionar se abre la posibilidad de considerar que la profesionalidad docente no se realiza en el vacío y que tiene unas implicaciones mayores cuando debe desarrollarse en zonas agobiadas por el conflicto. Los resultados no podrían generalizarse para todos los contextos de postconflicto porque cada realidad demanda unos desafíos puntuales y cada docente tiene una forma diferente de afrontar la realidad educativa; no obstante, a la luz de la experiencia del contexto de investigación si arroja elementos para que quienes formulan políticas educativas o quienes trabajan con docentes en estas zonas tengan presente como: la necesidad de conocer bien los desafíos del territorio y el impacto sobre la profesionalidad docente, la disponibilidad de recursos para atender las necesidades y desarrollar el rol de enseñar y, no menos importante la necesidad de considerar factores socioemocionales de los docentes quienes deben afrontar una tarea retadora, a la vez que deben sobrellevar su capacidad de enseñar en medio del miedo y la incertidumbre.

DISCUSIÓN

A la luz de los relatos de los docentes que dieron lugar a unas categorías emergentes, se hizo una revisión de planteamientos teóricos, donde se pudo inferir el rol del docente

y lo que implica el conflicto en el marco de la escuela. En las narraciones se evidenciaron acciones que alteraron el normal desarrollo del proceso educativo; sin embargo, al confrontar con la parte teórica respecto a trayectorias profesionales docentes, se aduce que esta se configura y adquiere sentido al atender las necesidades y características del territorio; de ahí que, se encuentren referencias de historias de vida de docentes que enseñaron en entornos conflictivos y violentos, logrando cambios positivos y devolviendo a las comunidades en parte, la confianza y hasta la seguridad que se ha perdido (Páez, 2017).

Y es que, tal y como se mencionó anteriormente, en los relatos de los docentes se pudo reconocer que el impacto emocional y capacidad de adaptación que tienen al estar en el territorio de postconflicto, no solo proveniente de los sucesos pasados, sino en el mecanismo de mediar en el aprendizaje y reivindicación de una sociedad que aporte y abone a la armonía de la sociedad (Lara Salcedo et al., 2024). De este modo, la profesionalidad de un docente no se desarrolla únicamente por la función de enseñanza, sino que, se reconoce también en asuntos que van más allá del desarrollo de un plan de aula para atender las necesidades y características de sus estudiantes, de cara a las realidades del territorio; de ahí, que se planteó como uno de los resultados la influencia que tiene un entorno conflicto y de inseguridad, donde un docente no puede dejar de lado sus emociones o sentimientos al momento de ingresar a la escuela, sino que, eso que siente también lo constituye como maestro y lo acompaña en su quehacer profesional.

Entonces, se hace posible entender el impacto de las historias relatadas por los docentes en zonas conflictivas y hasta dónde su influencia permitió avances significativos en la forma de enfrentarse a ellas, e incluso en la creación de estrategias que aporten a la paz y sirvan de apoyo para nuevos educadores (Loaiza et al., 2024), por lo que, el perfil de un profesional en la docencia tiene también en su haber la posibilidad de influir en las dinámicas del territorio y ser un propiciador de procesos de transformación. De ahí que, se encuentran experiencias que dan cuenta de cómo el territorio se convirtió en un escenario de esperanza, incentivando a los docentes a renovar sus acciones educativas y dar aportes significativos a la paz para un futuro más estable y sostenible (Montoya, 2024). Del mismo modo, en el territorio de Briceño – Antioquia – Colombia se refleja en los docentes a personas capaces

de enfrentar infinidad de dificultades y de dar lo mejor para alcanzar sus objetivos, porque ya entendieron cuál es su deber en esos territorios, abriendo espacios que ayuden a crecer a sus estudiantes y al contexto social con la esperanza de un mejor país; aquí, precisamente se concreta la influencia que tiene lo emocional y la capacidad de adaptación que debe desarrollar un docente para enseñar y trascender en los desafíos del territorio donde hace presencia la escuela.

Vale la pena reflexionar sobre el rol del docente y la formación que recibe en las facultades de educación; puesto que, en los relatos se hizo evidente que cumplen con su función más allá de lo cognitivo y expresan su preocupación por las realidades de sus estudiantes; por eso, puede decirse que la profesionalidad se ve avocada a la construcción de una mejor sociedad y por eso desde su quehacer educativo, pueden incidir en la construcción de paz como un proceso apoyado en la educación atravesada por valores, impartida y adaptada a territorios de conflicto armado y aún desde el aula pueden contribuir a sanar heridas (Tique, 2024; Akkad y Henderson, 2024); a su vez, se reconoce que las prácticas pedagógicas tienen el potencial de promover espacios de cultura de paz (Rengifo-Silva, et. al., 2023). Entonces, se necesita que los docentes puedan ser formados para leer el contexto donde van a enseñar; pero, más allá de eso que comprendan las implicaciones y conozcan las herramientas que pueden utilizar al desarrollar su labor en un territorio atravesado por el conflicto; y aquí, sería preciso señalar que se trata de una necesidad de países que como Colombia ha afrontado una historia larga de violencia.

Por eso, es posible plantear que mucho de la profesionalidad docente involucra el desarrollo de un liderazgo que es capaz de superar el miedo, la incertidumbre o la angustia de un entorno desafiante para llevar a sus estudiantes a tener una mirada diferente de la realidad; esto, se hace evidente no únicamente en el contexto de investigación, sino que, hay otras experiencias que reflejan siempre maestros que hacen la diferencia y terminan por influenciar a diferentes actores educativos, como el caso donde fueron docentes lo que influenciaron la superación del dolor causado por la violencia (Dryden y Robinson, 2023) y también, existen evidencias de profesores que con su actuar y la forma en que desarrollaron su labor, sirvieron de ejemplo a generaciones venideras y demostraron que lograron cambios positivos en poblaciones vulneradas y asoladas

por la violencia, mostrando su compromiso en el proceso del postconflicto (Lozano et al., 2023). También, se encontró que, en medio de un marco de conflicto, más allá de asuntos de calidad académica, se destacó el papel de los agentes educativos que tuvieron un rol de liderazgo en la reconstrucción de la sociedad (Adebayo, 2022).

A su vez, es claro que las condiciones socioeconómicas del contexto se reflejan directamente en la escuela y una cosa sería formarse como maestro para enseñar bajo las condiciones ideales en materia de recursos disponibles para la enseñanza; aunque, en la realidad de zonas rurales, olvidadas muchas veces por el Estado y marcadas por el conflicto, se suma que no hay condiciones mínimas para algo tan trascendental como aportar la formación de ciudadanos; aun así, las narrativas de los docentes dieron cuenta del desarrollo de sus funciones con los recursos disponibles sin importar lo escasos que puedan ser, y esto se reafirma, con experiencias investigativas encontradas en las que se ejemplificaron el caso de algunos directores rurales de centros educativos que vieron en la educación una misión por cumplir, a pesar de la escasez de recursos que podían afectar el desenvolvimiento de sus tareas (Salcedo et al., 2024). Aquí, surge la necesidad de políticas públicas donde la intervención en materia de paz, no solo sea para atender las víctimas directas del conflicto, sino que se considere también la escuela en general buscando su reparación desde la dotación de recursos básicos y el acompañamiento para que pueda funcionar con condiciones de equidad frente a aquellas que están en las zonas urbanas y gozan de mejores posibilidades.

A nivel general, con los relatos se evidencia un proceso de resiliencia que desarrollaron los docentes dejando entrever ese capital piadoso y la forma en que sigue reconstruyéndose a partir del sufrimiento y de situaciones de amenaza que alguna vez confrontaron sus miedos, enfrentando tragedias en situaciones adversas que quizás no había imaginado, pero que está dispuesto a superar y a enseñar con el ejemplo; por ende, la configuración de la profesionalidad docente se enmarca en sus trayectorias en las cuales debe afrontar los sinsabores de un territorio difícil (Arcila, et. al., 2022), y es que, en definitiva, desde el quehacer en el aula, todos los docentes tienen la posibilidad de modelar lo que sería un currículo en perspectiva de paz (Barreto, et. al., 2023).

CONCLUSIONES

Las “Trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto de Briceño, Antioquia” marcaron profundamente la vida de las personas, no solo de sus educadores sino de toda una comunidad. Desempeñarse en contexto de conflicto, es una constante del día a día, donde sentimientos encontrados, angustias, desavenencias y demás contrastes emocionales delinearon un antes y un después del posconflicto en sus existencias, generando en los actores traumas que desencadenaron en nuevas experiencias de aprendizaje. Gracias a las reinversiones de cada agente educativo, se dio una reincorporación tanto personal como profesional. El empoderamiento ejercido en la profesión se debió a la firme decisión de adquirir una cultura de paz para replicar, mitigando el dolor y sufrimiento experimentado en momentos de crueldad.

Este proceso se convirtió en una oportunidad para la transformación docente; ya que, muy por encima de esas dificultades, los educadores vieron los retos como nuevas oportunidades de aprendizaje y reconstrucción del tejido social, siendo este el mayor impacto en la comunidad educativa y la sociedad. Al fin y acabo, la profesionalidad docente se ve marcada por las características del contexto donde se enseña y a su vez, hay una relación de doble vía donde un profesor influencia un determinado entorno mediante lo que enseña a sus estudiantes y el contacto que establece con otros en el territorio; y de esa forma, el quehacer educativo se transforma (Betancur-Giraldo, et al., 2021).

Las trayectorias profesionales de los docentes rurales en Briceño fueron marcadas por las influencias del contexto de postconflicto. Un lugar que debería brindar tranquilidad y seguridad a los docentes se convierte en un desafío donde compartiendo sus experiencias y esperanzas, han encontrado oportunidades que fueron creciendo y robusteciéndose en contraposición a esos retos, dificultades y singularidades que ofrece el conflicto. Más que estancarse los docentes extraen lo positivo y resiliente encontrando nuevas formas de enseñanza que buscan la reivindicación y el restablecimiento de derechos. Situaciones que reveladas impulsan la creatividad y un proceso de adaptabilidad contribuyente a producir cambios necesarios en su rol y que asegura en lo mínimo, condiciones básicas de subsistencia. Como reflexión se concluye que los docentes han transformado sus trayectorias profesionales en funcionarios de cambio, constructores de

espacios significativos e incluyentes y que influyan efectivamente en el desarrollo comunitario; de ahí que, no solo se trata de la tarea de enseñar, sino que las emociones y sentimientos también constituyen lo que significa ser maestro y denota la necesidad de aprender a gestionar las emociones (Huaranca y Villafuerte, 2023), máxime cuando se está en una zona que ha sido marcada por el conflicto.

Con esta investigación se encontró como primera influencia que los docentes no se limitan al desarrollo de su función de enseñar; sino que, su profesionalidad se ve atravesada por las características del contexto y en zonas de postconflicto es normal que existan emociones y sentimientos ligados a la incertidumbre, el miedo o la angustia, que puede hacerse generalizada en todos los actores educativos, como en el caso de los estudiantes que llevan al aula sus realidades y la forma de afrontar el conflicto. También se encontró una segunda influencia relacionada con el papel que desempeñan los profesores; donde su rol, se convierte en una especie de mediador entre el territorio y las realidades que afrontan sus estudiantes para brindar calma, soporte u orientación, aunque, se hace de forma cautelosa por los riesgos que representan los actores armados que siguen presentes en la zona. Aquí es clave, mencionar cómo el ser docente implica un compromiso social de cara a perseguir la transformación del contexto social, y eso se logra cuando se tiene consciencia de la forma como llegan los estudiantes al aula y la forma como se sienten en la escuela. Una tercera influencia encontrada en el contexto de investigación fue la escasez de recursos y de apoyo Institucional, lo cual responde a una necesidad sentida en zonas donde no solo cargan con el dolor de haber atravesado un conflicto; sino que, también deben afrontar una realidad cargada de desigualdad, la cual, también se evidencia en el quehacer docente donde puede haberse formado para enseñar bajo unas condiciones ideales, pero, en la realidad deben hacer adaptaciones y uso de creatividad para cumplir su función.

Adquirir conciencia ciudadana, esa responsabilidad social que pesa sobre los humanos y que implica la ayuda mutua, aunque es cierto que la soledad a ratos es necesaria y que hacen falta para momentos de reflexión, se hace prioritario apoyarse, si la unión hace fuerza, ¿por qué dejar solos a los docentes?, han sido ellos quienes a través de sus actuares han enfrentado dificultades en su opulencia, demostrando que de cada una salieron nuevos aprendizajes pero que también reclaman procesos de capacitación y apoyo a su seguridad,

para seguir trabajando por el bien común; en esencia, se requiere la capacidad de tramitar el conflicto para que los docentes puedan desarrollar su función y la escuela, cumpla su misión esencial (Lara, et al., 2024). Sería ideal que para profesores que van a trabajar en contextos similares o que en la formación de docentes en las universidades, se considere formar a los docentes desde aspectos socioemocionales y en herramientas para desarrollar su quehacer de acuerdo a las características y realidades del territorio al que se van a enfrentar, siendo realistas frente a lo que es una zona de conflicto o postconflicto.

TRABAJOS CITADOS

- Adebayo, S. B. (2022). Hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en un entorno posconflicto: los desafíos de los docentes. *Maestros y Enseñanza*, 28(7), 859-874.
- Akkad, A., & Henderson, E. F. (2024). Explorando el papel de los profesores de educación superior como agentes de cambio en la reconstrucción de la Siria posconflicto. *Docencia en nivel superior*, 29(1), 126-143.
- Álvarez, L. M., Arias, S., & Rivera, A. M. (2019). *El quehacer docente en el municipio de San José del Guaviare, en el marco del conflicto armado colombiano* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2620/1/Lina%20Marcela%20Álvarez%20Silva.pdf>
- Arcila, N. M. G., Arias, G. O., & Estupiñán, M. C. (2022). Inscripción y conducción de emociones en el discurso de docentes víctimas del conflicto armado colombiano. *Discurso & Sociedad*, 16(3), 632-660.
- Barreto Ascona, J. I., & Lezcano Mencia, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110–117. <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/179>
- Barreto Cruz, M., Arroyave Giraldo, D., Estrada Atehortúa, C. & Mayorga Contreras, Y. (2023). *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario*. Editorial Universidad de San Buenaventura y Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Betancur-Giraldo, H., Monroy, J. A., Pineda-Patrón, J. M., & Olivera-Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- Caro Caro, F. E. (2021). *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/65309>
- Castro Mosqueda, H., (2025). The Role of Emotions in Teacher Agency: A Study of Mexican English Language Educators. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 67-82. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.114867>
- Congreso de Colombia. (2015). Ley 1732 de 2015, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=58353>
- Dryden-Peterson, S. & Robinson, N. (2023). Tiempo, fuente y responsabilidad: comprender los usos cambiantes del pasado en la enseñanza de la historia de Sudáfrica después del conflicto, 1998 y 2019. *Comparar: Una revista de educación comparada e internacional*, 1-19.
- Gómez, N., Olave, G. & Cisneros, M. (2022). Inscripción y conducción de emociones en el discurso de docentes víctimas del conflicto armado colombiano. *Discurso & Sociedad*. 16 (3), 632-660.
- Huaranca, D., & Villafuerte, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología*. Edición Especial Ciencias Sociales, (23), 29-31.
- Lara Salcedo, L. M., Cuesta Moreno, O. J., Cabra Torres, F., González Rodríguez, C. I., & Castro Robles, Y. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles educativos*, 46(183), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61174>
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5282/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Vargas-López, H. H., & Carmona-González, D. E. (2024). La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales. *Folios*, (59), 70-90.
- Lopes, A., Tormenta, R., Pereira, F., Sousa, C., & Carolino, A. M. (2023). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 2.
- Lozano, M., Toraya, M. M., Montaña, D., & Sandoval, R. P. (2023). Investigación participativa, narrativas biográficas y construcción de paz: una experiencia con docentes en el Tolima, Colombia. *Docencia y Formación Docente*, 125, 104054.

- Mendoza, A. (2018). *La memoria pedagógica del conflicto armado en Sumapaz: Retos desde la escuela rural. Eje 5: Infancias y Juventudes Pedagogías Críticas Latinoamericanas y educación popular desafíos y articulaciones..* Editorial CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018, 17 de julio). Plan Especial de Educación hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz (PEER). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Montoya (2024). Transformación Social Rural, Paz Duradera y Competencias Docentes: Desarrollo Sostenible en una Colombia Posconflicto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1849-1873
- Nieto-Bravo, J. A. & Pérez-Vargas, J. J., (Eds.). (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas.* Siglo del Hombre Editores.
- Ortega-Iglesias, J. M. & Valencia-Espejo, V. E., (2020). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50). <https://doi.org>
- Rengifo-Silva, I. A., Vivas-Prieto, J. G., & Meza-Salcedo, G. Representaciones sobre construcción de paz: una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 6(10). Recuperado a partir de <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/182>
- Romero Rodríguez, M. C., Parada Trujillo, A. E., & Aguilar Barreto, A. J. (2023). Percepciones de paz y conflicto armado en actores escolares. *Investigación y Desarrollo*, 31(2), 192-227.
- Rojas, F. B., Nieto-Bravo, J. A., & Pérez-Vargas, J. J. (2023). La narrativa e historias de vida como interpelación a la praxis teológica. Aproximación a los relatos del conflicto colombiano. *Theologica Xaveriana*, 73.
- Salcedo, L. M. L., Moreno, O. J. C., Torres, F. C., Rodríguez, C. I. G., & Robles, Y. C. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 8-20.
- Sánchez-Espitia, K. J., & Quintero-Mejía, M., (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, (51), 183-197. <https://doi.org/10.17227/folios.51-9883>
- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la educación superior*, 49(196), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Sánchez, S. Y. J. (2023). El valor social y comunitario de la escuela rural sumapaceña en un escenario de posconflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales-Relacis*, 2(1), 30-42.
- Tique, E. O. (2024). Retos de las Prácticas Pedagógicas para la Convivencia en el Potsacuerdo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 3297-3319.



Un tratamiento del pasado que limitó la posibilidad de hablar sobre el pasado: la creación de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado

Víctor Alfonso Ávila García^a

Como citar este artículo:

Ávila García, V. A. . Un tratamiento del pasado que limitó la posibilidad de hablar sobre el pasado: la creación de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.299>

Recibido:

11 de noviembre de 2024

Aprobado:

04 de febrero de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7419-5179>

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Psicólogo y Magíster en Estudios de Género por la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Amplia experiencia en la investigación acerca de los usos públicos del pasado, con énfasis en la intersección entre la memoria y la pedagogía. Correo electrónico: victor.avilag@gmail.com

UN TRATAMIENTO DEL PASADO QUE LIMITÓ LA POSIBILIDAD DE HABLAR SOBRE EL PASADO: LA CREACIÓN DE LA FISCALÍA ESPECIAL PARA MOVIMIENTOS SOCIALES Y POLÍTICOS DEL PASADO

Resumen

A partir de la reconstrucción del contexto de creación de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (FEMOSPP) y de sus alcances en materia de justicia y esclarecimiento histórico, este artículo analiza la escasa contribución que este organismo hizo a la generación de una conversación social amplia y compleja acerca de los hechos de represión estatal que fueron perpetrados, entre la década del sesenta y del ochenta, en distintas regiones de México. A través de la revisión y el estudio de fuentes académicas y periodísticas que documentaron y evaluaron la creación, la operación y la desaparición de la FEMOSPP, se construyeron tres ejes analíticos: los antecedentes institucionales de la FEMOSPP; el trabajo del organismo (investigación histórica y labor ministerial), y los factores sociales y políticos que explican sus escasos aportes. Se evidencia que la FEMOSPP no logró que ninguno de los responsables sindicados fuera castigado por las acciones perpetradas y tampoco entregó el informe que plasmaba los hallazgos acerca de las causas y los

impactos de la represión ejercida por el Ejército y ciertas corporaciones policíacas, por lo que se concluye que no solo mantuvo el mismo régimen de impunidad que hizo posible la comisión de tales conductas, sino que postergó el reconocimiento y la discusión de un conjunto de repertorios, sostenidos institucionalmente, a través de los cuales se persiguió y se exterminó a estudiantes, maestros y maestras, líderes sociales y comunitarios y, en general, a quienes expresaban posturas políticas disidentes..

Palabras clave: esclarecimiento histórico, justicia, represión estatal, usos públicos del pasado, verdad.

A DEALING WITH THE PAST FRAMEWORK THAT LIMITED THE POSSIBILITY OF SPEAKING ABOUT THE PAST: THE CREATION OF THE SPECIAL PROSECUTOR'S OFFICE FOR SOCIAL AND POLITICAL MOVEMENTS OF THE PAST

Abstract

Based on the reconstruction of the Special Prosecutor's Office for Social and Political Movements of the Past (SPO) context of the creation and its scope in terms of justice and historical clarification, this article reflects on the scant contribution that this mechanism made to the generation of a broad and complex social conversation about the acts of State repression that were perpetrated between the sixties and eighties in different regions of

Mexico. Through the review and study of academic and journalistic sources that documented and evaluated the creation, operation and disappearance of the SPO, three analytical subjects were constructed: the institutional background of the SPO; the job of the mechanism (historical research and judicial work), and the social and political factors that explain its limited contributions. We evidence that the SPO did not succeed in having any of the accused punished for the actions perpetrated, nor did it submit the report that contained its findings regarding the causes and impacts of the repression exercised by the

Army and certain police corporations. Thus, we conclude that the SPO not only upheld the same regime of impunity that made the commission of such conducts possible, but also postponed the recognition and discussion of a set of institutionally supported repertoires through which students, teachers, social and community leaders and, in general, those who expressed dissident political positions were persecuted and exterminated.

Keywords: historical clarification, justice, public uses of the past, State repression, truth.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los años sesenta y ochenta, hubo centenares de víctimas de desaparición forzada en México, aunque no existe un acuerdo generalizado acerca de la naturaleza o las dimensiones del fenómeno, pues todavía se debate en ciertos contextos si, por ejemplo, sería más preciso hablar de privación ilegal de la libertad o de abuso de autoridad. De este modo, amplios sectores de la sociedad mexicana se resisten a reconocer que el Ejército y distintas corporaciones policíacas detuvieron de manera arbitraria y desaparecieron a estudiantes, militantes de organizaciones políticas, integrantes de movimientos guerrilleros, maestros y maestras y personas con distintos liderazgos en sus comunidades, y además reiteran una narrativa que enarbola el heroísmo de las fuerzas de seguridad por haber defendido al Estado mexicano de la amenaza insurgente.

Durante el cambio de milenio, en un contexto de democratización, se abrió la posibilidad de conocer y sancionar a los agentes del Estado que perpetraron distintos hechos de represión: a inicios de su gobierno, el presidente Vicente Fox creó la Fiscalía Especial para

Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (FEMOSPP) que daría a conocer y castigaría a los responsables de los delitos vinculados a la desaparición de personas cometidos entre la década del sesenta y del ochenta. Si bien las violaciones de Derechos Humanos consumadas por el Estado empezaron a ser objeto de debate en la esfera pública a partir de los trabajos de la FEMOSPP, este organismo no tuvo ningún logro en materia de justicia y su contribución al esclarecimiento y la comprensión social de los repertorios y engranajes represivos fue particularmente limitada.

A pesar de los anuncios reiterados sobre la búsqueda de verdad jurídica e histórica, ninguna de las investigaciones ministeriales adelantadas por la FEMOSPP fue resuelta por un juez de la República, por lo que no se estableció responsabilidad alguna con respecto a los crímenes cometidos durante el periodo represivo. Asimismo, el informe que buscaba dar a conocer qué pasó, por qué, en qué contextos y a través de cuáles alianzas y repertorios, no fue presentado, difundido ni reconocido por el Gobierno federal, por lo que no se adelantó ningún diálogo social en esa época acerca del pasado, que llevara a complejizar la manera como las y los mexicanos perciben y entienden este momento particular de su historia reciente.

De este modo, este artículo reconstruye el contexto de creación de la FEMOSPP y, a través de la revisión de fuentes académicas y periodísticas, analiza los factores institucionales, sociales, y políticos, que restringieron drásticamente el alcance restaurativo, comprensivo e incluso preventivo del trabajo de esclarecimiento histórico adelantado por la FEMOSPP. El artículo busca evidenciar que la interacción entre un diseño institucional deficiente, con la consecuente sobrecarga de funciones en un único organismo, la no adecuación del sistema de procuración de justicia, el hermetismo de las élites con respecto al pasado, la simpatía selectiva hacia el Ejército y la fractura entre el Estado y la sociedad civil organizada, impidió que la FEMOSPP contribuyera a la apropiación social de una narrativa histórica acerca de la represión perpetrada por las autoridades mexicanas y otros actores durante la segunda mitad del siglo XX. De este modo, el artículo concluye que el organismo no promovió la consolidación de una esfera pública plural en la que se debatieran versiones complejas y rigurosas sobre el pasado reciente.

2. MARCO TEÓRICO

Si bien la justicia transicional suele definirse como un conjunto de mecanismos judiciales (organizados alrededor del derecho penal u ordenamientos jurídicos transitorios más restaurativos) y no judiciales (como las comisiones de la verdad o los organismos encargados de la reparación de las víctimas) que implementan aquellas sociedades que buscan la paz después de vivir conflictos armados o dictaduras (Suárez, 2024), la definición puede ampliarse para contemplar también los legados de violaciones graves de derechos humanos que han tenido lugar en países que no han atravesado por guerras o procesos dictatoriales en sentido estricto, como México, por lo que dicho conjunto de mecanismos plurales pueden también ser pensados como “procesos de superación [...] o elaboración del pasado” (Reyes, 2018, pág. 20).

Esta perspectiva se sitúa en la etapa más reciente de evolución de la justicia transicional, que inició en los años noventa cuando se generalizaron distintos repertorios de violencia que alertaron a la comunidad internacional, motivando la creación de instancias permanentes, como la Corte Penal Internacional, y mecanismos novedosos, como los tribunales especiales o las comisiones de la verdad que, además de la perspectiva penal, incorporaban una dimensión simbólica relacionada con la reconciliación y la reparación (Reyes, 2018). Por su parte, es preciso señalar que la primera experiencia de justicia transicional en el mundo corresponde al Tribunal de Nüremberg que, con un enfoque retributivo, individualizó las responsabilidades de los crímenes cometidos durante la segunda guerra mundial; un segundo momento puede situarse entre los años sesenta y el final de la Guerra Fría, cuando se introdujeron medidas de reconciliación y perdón, se limitó la actuación del derecho penal a casos excepcionales y se establecieron amnistías e indultos desproporcionados que restringieron el avance de las investigaciones y evitaron que los responsables rindieran cuentas ante las instancias de justicia (Reyes, 2018).

Con respecto a los referentes que han ampliado la conceptualización de los mecanismos de elaboración del pasado, puede considerarse el informe acerca de la impunidad de quienes cometieron violaciones de derechos humanos, particularmente civiles y políticos,

elaborado por Louis Joinet en el contexto de los acuerdos de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, organizada por las Naciones Unidas en 1993. El documento presenta los principios que orientan la lucha contra la impunidad y la protección de las víctimas, con énfasis en tres derechos particulares (Joinet, 1997):

- i. El derecho a saber, que hace referencia al conocimiento que deben tener las víctimas o sus familiares, e incluso la sociedad, con respecto a las violaciones de derechos humanos, cuya satisfacción está dada por el deber de memoria del Estado que implica, entre otras cosas, el rechazo a los revisionismos y negacionismos. Considerando que los tribunales rara vez logran sancionar a los responsables con la rapidez esperada, se propone la creación de instancias o comisiones extrajudiciales de investigación, con la función de compilar y salvaguardar las pruebas para la justicia y de impugnar los discursos que utilizaron los perpetradores para justificar, negar o encubrir sus acciones, y con una composición plural e independiente. Los informes de estas comisiones extrajudiciales deben ser públicos y ampliamente difundidos, aunque los trabajos o procesos que lleven a su elaboración puedan ser confidenciales para garantizar la seguridad de los testigos (Joinet, 1997).
- ii. El derecho a la justicia, que garantiza el enjuiciamiento del perpetrador y la promulgación de medidas de reparación para las víctimas. En este escenario, el Estado debe encargarse de investigar las acciones violatorias de los derechos humanos, perseguir a los perpetradores, promover el reconocimiento público de los hechos, esclarecer las responsabilidades e imponer las sanciones correspondientes (Joinet, 1997).
- iii. El derecho a obtener reparación, que supone la generación de medidas con alcance individual y colectivo o general. En el primer caso, las víctimas deben recuperar las condiciones de vida que tenían antes de los hechos de violencia, y recibir una indemnización que compense los distintos tipos de daños ocasionados, así como atención médica y psicológica. Por lo que corresponde a las medidas colectivas, su naturaleza más simbólica apunta a restituir la dignidad de las víctimas y a impulsar la realización de acciones de memoria alrededor de los acontecimientos. Asimismo, se contempla

la generación de condiciones que eviten la repetición de los hechos, por medio de la desarticulación de los grupos armados paraestatales, la anulación de marcos normativos que facilitaron la comisión de violaciones de derechos humanos y la destitución de funcionarios públicos implicados en dichas acciones (Joinet, 1997).

Por su lado, México vivió un proceso de democratización durante las dos últimas décadas del siglo XX (Linz, 2000; Levitsky & Way, 2010), que había iniciado en 1983 con la victoria de candidatos del Partido Acción Nacional (PAN), de oposición, en algunas elecciones locales en el norte del país (Levitsky & Way, 2010) y cuya síntesis, en el año 2000, fue la llegada al gobierno federal del candidato opositor tras unas elecciones en las que los contendientes pudieron participar de manera igualitaria en términos presupuestales o de cubrimiento mediático, lo que terminó de anular la hegemonía de partido único que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) había configurado desde la primera mitad del siglo XX (Linz, 2000). Levitsky y Way (2010) argumentan que la interacción de dos factores, en un escenario de tensiones nacionales e internacionales, asociadas estas últimas principalmente a la relación con Estados Unidos, posibilitó la implementación de algunas reformas democratizadoras en un contexto todavía autoritario: en primer lugar, el PRI redujo su poder coercitivo particularmente durante la presidencia de Salinas, entre 1988 y 1994, pues la comunidad internacional alertó sobre las violaciones de derechos humanos en México. Con el propósito de proteger las negociaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el gobierno mexicano atendió dichas alertas a través del desescalamiento de sus repertorios represivos y de la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, que inicialmente estuvo orientada hacia el cumplimiento de estándares internacionales para favorecer el acuerdo comercial, aunque fue consiguiendo cierta legitimidad entre distintos sectores sociales a causa de las denuncias que gestionó (Levitsky & Way, 2010).

En segundo lugar, el PRI elevó la credibilidad de las instituciones electorales en respuesta a las acusaciones internacionales de fraude en las elecciones, principalmente provenientes de Estados Unidos. Así, la presión y la movilización local de la oposición y el escrutinio internacional contribuyeron a que el partido hegemónico impulsara una reforma

electoral que condujo posteriormente al reconocimiento de los triunfos electorales del PAN a nivel local y a la creación de una autoridad electoral, el Instituto Federal Electoral, con presupuesto, tecnología y personal especializado, que se robusteció institucionalmente a través de reformas electorales subsecuentes en 1993 y 1994, llegando a ser plenamente reconocida por los partidos de oposición a finales de la década (Levitsky & Way, 2010).

Estos factores y el conjunto de reformas posicionaron en la esfera pública una conversación acerca de la posibilidad de la transición democrática en México, alrededor de la cual se articularon distintas experiencias organizativas de la sociedad civil y varias formas de participación ciudadana (González & Jasso, 2015), reflexiones académicas (Olvera & Avritzer, 1992) y alianzas entre élites políticas, como la Gran Alianza Opositora que empezó a conformarse desde agosto de 1999 y produjo algunos acuerdos sobre los que se asentó la Plataforma de la Transición (Memoria Política de México, 2000a). En los debates presidenciales, el candidato de tal Alianza, Vicente Fox, estuvo posicionando la alternancia en el poder como un componente fundamental de la transición democrática (Memoria Política de México, 2000b). En ese sentido, un sector de la izquierda, conformado por algunos intelectuales y políticos, promovió el voto por Fox, candidato conservador, pues consideraba que era la única posibilidad de construir una “nueva democracia” (Wimer, 2000), a la luz de los resultados de las encuestas que descartaban la victoria de Cuauhtémoc Cárdenas, el candidato de la izquierda. Así lo argumentó, por ejemplo, el intelectual Octavio Rodríguez, expresando su confianza en el robustecido sistema electoral mexicano:

Para mí, sacar al PRI de Los Pinos es ya una posición, y mi antipriísmo no es de ahora sino desde que comencé a interesarme en la política como tema de estudio. La diferencia entre mi antipriísmo de hace 30 o 40 años y el de ahora, es que por primera vez, especialmente después del gran fraude contra Cárdenas en 1988, es posible derrotar al PRI sin que se caiga el sistema de cómputo o algo semejante. Lamentablemente la derrota del PRI, ahora, podría ser más bien por la derecha foxista que por la izquierda moderada y “realmente existente” representada por el cardenismo del 2000 (Rodríguez, 2000).

Por último, es importante tener en cuenta que la relación con el pasado, a la que alude la Justicia Transicional, tuvo un lugar periférico en el proceso de democratización mexicano, en general, y en la discursividad acerca de la transición propuesta en el 2000 por la oposición al PRI, en particular. Durante el inicio del nuevo milenio, estaba vigente la discusión acerca de la resolución del conflicto con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que se había levantado en 1994 en Chiapas, por lo que los candidatos presidenciales eran interrogados al respecto. Días antes de las elecciones del 2 de julio de 2000, Vicente Fox insistió en reconocer los Acuerdos de San Andrés, firmados entre el gobierno mexicano y el EZLN para garantizar la autonomía de los pueblos indígenas e introducir reformas en materia de justicia, participación y representación política, e incluso anunció la reapertura de expedientes judiciales de acciones que constituyen violaciones graves de derechos humanos, como las masacres de Acteal y de Aguas Blancas, así como de casos de corrupción que fueron de interés para la opinión pública:

Necesitamos averiguar verdades y limpiar el pasado para poder construir el futuro. Pero a la vez no va a ser un gobierno que se pierda en el pasado ni que se dedique a una cacería de brujas ni a vendettas. Para ese otro propósito está el Poder Judicial. Habrá una Comisión Nacional de Transparencia con personajes de gran autoridad moral para impulsar esa búsqueda y averiguación del pasado y de la verdad (Fox, 2000a).

Al cierre de su campaña presidencial, la elaboración del pasado propuesta por Fox establecía una equivalencia, en cuanto objetos de la labor de esclarecimiento histórico para saldar cuentas con el pasado, entre la corrupción, los vínculos entre el poder político y el narcotráfico, la privatización de empresas estatales y los asesinatos políticos, pues todos serían expresiones de los abusos del poder en el régimen presidido por el PRI (Venegas & Garduño, 2000).

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se empleó el análisis del contenido de fuentes académicas y periodísticas que documentaron y analizaron el surgimiento, el funcionamiento y la desaparición de la FEMOSPP. Se realizó una búsqueda inicial de fuentes en el descubridor de información de la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México, utilizando la palabra ‘FEMOSPP’. Posteriormente, se analizaron algunos archivos y notas de prensa, referidos en los documentos identificados al principio, con base en tres ejes comprensivos: los antecedentes institucionales de la FEMOSPP; el trabajo de la FEMOSPP, dividido en dos pilares: investigación histórica y labor ministerial, y los factores sociales y políticos que explican la escasa contribución del organismo a la comprensión social de la represión. De este modo, fueron estudiados dos grupos principales de fuentes: las académicas, que fueron publicadas años después del cierre del organismo y presentan un balance crítico de sus alcances y limitaciones, y las periodísticas, que evidencian el contexto social y político en el que se dio la creación y la operación de la FEMOSPP, así como las condiciones vinculadas a su desaparición.

4. RESULTADOS

4.1 Antecedentes institucionales de la FEMOSPP

En 2001, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) presentó a la sociedad mexicana el *Informe Especial sobre las quejas en materia de desapariciones forzadas ocurridas en la década de los 70 y principios de los 80*, que constituyó un hito pues por primera vez una institución del Estado reconocía que una autoridad había cometido violaciones graves de derechos (Hilares, 2017), y entregó al presidente de la República, Vicente Fox, la Recomendación 26/2001 relativa a la desaparición forzada de personas entre los años setenta y ochenta. El presidente de la Comisión, José Luis Soberanes Fernández, inició el acto de presentación del informe y entrega de la recomendación con la lectura

de un testimonio de una mujer que narraba los repertorios de horror que los agentes del Estado implementaron de manera sistemática para reprimir, por fuera de todo marco legal, a la sociedad civil: “leerlo es una forma de hacerlo nuestro y de protegernos y defendernos entre todos de la impunidad y del olvido, para que estas cosas no vuelvan a ocurrir jamás en México” (La Jornada, 2001a).

Al final de su intervención, Soberanes Fernández anunció las cuatro recomendaciones que la CNDH hizo al Poder Ejecutivo Federal a la luz de los hallazgos del informe, siendo una de ellas la designación de un fiscal especial, por parte del procurador general de la República, para que investigara y persiguiera los delitos que podrían configurarse a partir de los hechos contenidos en el documento presentado. En el mismo evento, el presidente de la República solicitó de manera formal al procurador general que designara un fiscal especial y solicitó al secretario de Gobernación, Santiago Creel, que leyera el acuerdo en el que se describían las funciones de dicho fiscal en materia de investigación y persecución de los posibles delitos relacionados. Minutos antes, Vicente Fox había afirmado que la Constitución impedía la creación de “instancias que estén por encima de los procedimientos que marca la ley para calificar una conducta como violatoria de los derechos humanos o como delito” (La Jornada, 2001b), por lo que era improcedente la creación de una comisión de la verdad, a pesar de que durante su campaña presidencial así lo había propuesto. Según el presidente de la República, la CNDH y el Ministerio Público debían ocuparse de la investigación y la persecución de los delitos, por lo que la designación del fiscal especial superaría los alcances de una comisión de la verdad, pues además de conocer las “conductas y omisiones del pasado, [...habría que] sancionarlas” (La Jornada, 2001b).

De este modo, el trabajo de la FEMOSPP se organizó principalmente en función de tres ejes (Carrillo, 2003):

- Jurídico ministerial: referido a la integración de las averiguaciones y al desarrollo de la acción penal ante los tribunales correspondientes.
- Cooperación, participación ciudadana y vinculación institucional: que supuso el concurso de los familiares de las víctimas para comprobar la materialidad del delito, así como la colaboración de instancias públicas y organizaciones de la sociedad civil.

- Investigación e información: para esclarecer los hechos y evidenciar las verdades históricas subyacentes a los delitos perpetrados. Se proyectó la implementación de procesos de comunicación social “provechosa y oportuna” (Carrillo, 2003, pág. 441).

Meses después de su investidura como fiscal especial, Ignacio Carrillo expresó que el organismo a su cargo ofrecería a la sociedad mexicana las bases históricas y jurídicas requeridas para la construcción de un nuevo acuerdo social, y afirmó que la justicia era la llamada a despejar el presente, observando y resolviendo el pasado (Carrillo, 2003). La verdad, según él, debía transformarse en hechos de justicia. Así, la FEMOSPP tuvo entonces la doble misión de, en primer lugar, llevar a los responsables de los delitos de desaparición forzada ante los tribunales y, en segundo lugar, consolidar una verdad histórica sobre estos hechos. Desde sus inicios, también se determinó la creación de un Comité Interdisciplinario que debía estudiar, analizar y presentar propuestas acerca de los procedimientos y los términos para reparar de manera administrativa a las víctimas (Carrillo, 2003). Es decir, la FEMOSPP asumió, al menos formalmente, tres de los cuatro pilares (verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición) que integran el paradigma predominante de justicia transicional que se empezó a consolidar desde finales del siglo XX y, como se verá más adelante, los resultados fueron nulos o poco significativos, por lo que la saturación de propósitos transicionales en un único organismo puede ser un indicador que anticipa bajos niveles de ejecución y eficiencia institucional.

4.2 El trabajo de la FEMOSPP

4.2.1 La investigación histórica

Existe información limitada sobre la operación de la FEMOSPP, pero hubo al menos dos áreas técnicas (Montemayor, 2006a): la ministerial y la de investigación y análisis documental o área histórica. La información recabada por el área ministerial solo era conocida por los investigadores que la integraban, por lo que nunca constituyó un insumo para el informe histórico, que elaboró la segunda área, y que plasmaría la verdad histórica que esperaba

la sociedad mexicana, en general, y los familiares de las víctimas y los sobrevivientes, en particular. En 2006, cuando estaba a punto de desaparecer de manera intempestiva la FEMOSPP, José Sotelo Marbán, quien dirigió el proyecto de investigación histórica, defendió la relevancia del informe afirmando que el equipo a cargo logró la identificación de 644 casos de desaparición forzada, 434 de ellos plenamente acreditados y 208 parcialmente acreditados (Montemayor, 2006a). Varias de las actividades requeridas para la correcta finalización del informe fueron interrumpidas, según Sotelo (Montemayor, 2006a), porque una parte del equipo fue despedida abruptamente: no se hizo un encuadre histórico de todos los grupos que optaron por las armas en los años setenta (¿quiénes los integraron? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron las acciones que desarrollaron? ¿Qué pasó con sus integrantes?); no se conformaron todos los expedientes de los 644 casos de desaparición; no se organizó completamente la documentación y tampoco fueron homologadas las bases de datos.

Sobre la recepción institucional del informe, Sotelo Marbán (Montemayor, 2006b) afirmó que los investigadores fueron tratados de “manera indigna” por el Estado mexicano, a consecuencia de la filtración de algunos fragmentos del documento, que fueron publicados por los medios de comunicación *Eme Equis* y *The New York Times*. Días antes de la entrega del informe al fiscal especial, en diciembre de 2005, hubo sorpresa entre ciertos integrantes de la FEMOSPP (Montemayor, 2006b), a causa de la magnitud inesperada de los hallazgos consignados, por lo que le fue requerida la versión electrónica del documento para su revisión por otras áreas. Los comentarios del grupo ministerial enriquecían el informe, pero las anotaciones de otros equipos parecían inatendibles, pues incluían la solicitud de eliminar capítulos enteros (sobre los crímenes de guerra) y la modificación de varios términos, considerando por ejemplo ‘privación ilegal de la libertad’ en lugar de ‘desaparición forzada’. Hubo múltiples correcciones que fueron hechas sin que el equipo a cargo del informe fuera notificado, por lo que Sotelo Marbán renunció, pero el fiscal especial se ofreció a resolver las tensiones relacionadas para que él siguiera a cargo de los ajustes de la versión final (Montemayor, 2006b).

El director del proyecto reconoció que la investigación histórica fue muy accidentada y que el documento requerido por la FEMOSPP tenía capítulos que habían sido elaborados

en momentos diferentes, y se habían ido modificando y ampliando en función de la complejización de los hallazgos y de los contextos esclarecidos, por lo que los distintos componentes del escrito, en términos generales, no se encontraban en el mismo nivel de avance y además algunos estaban inconclusos (Montemayor, 2006b). El puerto al que debía conducir el ejercicio de investigación histórica, de acuerdo con Sotelo Marbán, era la identificación del paradero de todas las personas desaparecidas y por esto no debía interrumpirse el esfuerzo que habían estado adelantando desde 2004. Según Montemayor (2006a), el procurador general de la República, Daniel Cabeza de Vaca, había afirmado en varias ocasiones, antes de abril de 2006, que la FEMOSPP ya había cumplido su misión y, por lo tanto, debía desaparecer.

Las versiones del informe que se filtraron a inicios de 2006 no fueron reconocidas oficialmente más que como “borradores y documentos de trabajo. [Según el fiscal especial,] nunca [habría] un documento definitivo, porque la verdad es una construcción” (Castillo, 2007). No obstante, a principios de marzo, Carrillo, el fiscal especial, anunció que a mediados de abril haría la entrega formal del informe al presidente de la República, por medio del procurador general. Al parecer, la entrega ocurrió en noviembre de 2006, pero en agosto de 2007 la Procuraduría General de la República (PGR) respondió a algunas solicitudes de acceso a la información pública, promovidas por ciudadanos, diciendo que “no existe ningún documento denominado «Informe Final de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado» (sic), de ahí que no se está en posibilidad jurídica y material de otorgar el acceso a dicha información” (Procuraduría General de la República, 2007). Meses antes de su muerte en 2024, Carrillo recordó que, en abril de 2006, él acudió a una reunión con el procurador general de la República, tras haber sido exigida la entrega inmediata del informe final de la FEMOSPP, en la que participaron dos altos mandos de las Fuerzas Armadas, que revisaron y censuraron el documento (Sánchez, 2024). Carrillo aseguró también que, después de la entrega del informe, la Secretaría de la Función Pública abrió expedientes en su contra por presuntas faltas administrativas y lo acusó ante la PGR por la fabricación de culpables (Sánchez, 2024).

4.2.2 La labor ministerial

Juan Carlos Sánchez Pontón, a cargo del área ministerial, comentó que la FEMOSPP había logrado consignar 14 averiguaciones previas: nueve referían a 14 casos mencionados por la Recomendación 26/2001 de la CNDH y las demás aludían a las desapariciones de Ignacio Olivares Torres, integrante del Buró Político de la Dirección del movimiento guerrillero marxista Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S) (de los Ríos, 2015), que fue detenido por la Policía Judicial Federal el 30 de enero de 1974, en Mazatlán, y encontrado sin vida en Guadalajara con señales de tortura (Memórica, 1974); de Rodolfo Reyes Crespo, el primer detenido desaparecido del que se tiene registro en México, señalado de haber pertenecido al Frente Estudiantil Revolucionario, una organización política estudiantil creada en Guadalajara, según un documento de la Dirección Federal de Seguridad (Guillén, 2016), y presunto autor confeso del secuestro del industrial Fernando Aranguren Castiello, a quien estuvo vigilando, a bordo de una motocicleta robada, doce días antes del suceso (Dirección Federal de Seguridad, 1975); de integrantes del movimiento estudiantil de 1968 y de quienes participaron en las manifestaciones de junio de 1971 (Montemayor, 2006b). Como ninguna de aquellas averiguaciones había sido juzgada, el cierre implicaba una absoluta violación del derecho a la justicia y a la verdad de las víctimas. Adicionalmente, la búsqueda de la verdad no se agotaba con la entrega del informe histórico, pues la verdad histórica debía ser complementada por la verdad jurídica (Castillo, 2003b).

Al respecto, entre 2005 y 2006, de manera reiterada la prensa describió como un fracaso la gestión jurídico ministerial de la FEMOSPP, pues esta no lograba que avanzara ninguna de las averiguaciones previas que consignaba en contra de los presuntos perpetradores de la desaparición de personas. Por ejemplo, se acusó de genocidio al expresidente Luis Echevarría por la masacre de los estudiantes de junio de 1971, pero en 2004 un juez federal cerró esta investigación argumentando que el delito había prescrito en 2001, es decir, 30 años después de perpetrados los hechos (Proceso, 2005b). La FEMOSPP interpuso un amparo¹ para impugnar la sentencia de dicho juez y, tras revisar el caso, la Suprema Corte

1 En México, el juicio de amparo es una instancia a la que se puede acudir para impugnar determinaciones administrativas,

de Justicia de la Nación concluyó en 2005 que la Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los de lesa humanidad, que México incorporó en su ordenamiento jurídico en 2002 (Diario Oficial de la Federación, 2002), no podía aplicarse de manera retroactiva para enjuiciar al expresidente (Proceso, 2005b). En el segundo semestre de 2005, dos jueces federales, de Ciudad de México, negaron consecutivamente las órdenes de aprehensión que solicitó la FEMOSPP contra el expresidente Luis Echeverría y Miguel Nazar Haro, a quienes aquella inculcó de la privación ilegal de la libertad de Rodolfo Reyes Crespo. El segundo juez argumentó que, si bien se demostró que Reyes Crespo fue detenido de manera ilegal y trasladado a la Dirección Federal de Seguridad (DFS), no se acreditó su desaparición (Méndez, 2005). También por este caso, en agosto de 2006, el organismo solicitó nuevamente una orden de captura contra Nazar Haro ante un juez federal, en Guadalajara, Jalisco, pero fue rechazada con un argumento semejante al que un juez federal de la capital de la República había proferido meses atrás (Méndez, 2006). Cabe resaltar que Miguel Nazar Haro fue titular de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) y enfrentó cuatro procesos penales diferentes por la desaparición de varias personas. Las acusaciones en su contra no prosperaron, pero es importante notar que Nazar Haro fue detenido, a inicios de 2004, por la detención ilegal de Jesús Piedra Ibarra y llevado a un penal en Monterrey, Nuevo León, aunque a finales del mismo año le fue concedida la prisión preventiva domiciliaria, mientras avanzaban los juicios. No obstante, todos los procesos judiciales a los que él estaba vinculado fueron cerrándose sucesivamente. Nazar Haro permaneció en prisión domiciliaria hasta septiembre de 2006 cuando, con ocasión del último caso que se mantuvo abierto, referido a la desaparición de los integrantes de *Los Lacandones*, fue declarado inocente, pues el juez consideró que la Fiscalía Especial no documentó la participación del imputado en los hechos de los que lo acusaba y presentó pruebas conformadas principalmente por testimonios de terceros (Castillo & León, 2006).

judiciales e incluso legislativas, que impliquen alguna vulneración de derechos individuales o colectivos, o para proteger la soberanía de los estados y la autonomía de la autoridad federal cuando ciertas disposiciones limitan su campo de actuación.

En 2004, Rosario Ibarra², la madre de Jesús Piedra Ibarra por cuya desaparición fueron acusados varios servidores públicos, comentó que había recibido con escepticismo la noticia sobre la detención del exfuncionario pues “una cosa es detener a una persona y otra es llevarla a un juicio justo, con apego a derecho y tomando en cuenta todos los elementos delictivos” (BBC Mundo, 2004). Nazar Haro negó que la DFS hubiera cometido actos de tortura o desaparición forzada y afirmó que las actuaciones individuales e institucionales se dieron siempre con apego a la ley; en 2003, cuando fue interrogado sobre las más de 500 personas desaparecidas, afirmó que “hubo enfrentamientos de la policía o el Ejército con ellos [los detenidos desaparecidos], y ellos traían credenciales con seudónimos; caían muertos y el Servicio Médico Forense los recogía” (Castillo, 2003b), dando a entender que la desaparición correspondía más bien a la imposibilidad de identificar correctamente a quienes eran dados de baja durante los combates con la fuerza pública.

En 2006, algunos antiguos servidores públicos, incluido Nazar Haro, sindicados por la FEMOSPP como responsables de la desaparición de cientos de personas durante los años setenta, obtuvieron una resolución que los dejaba en libertad, como consecuencia de lo que en apariencia fue una afortunada sincronía del destino: en primer lugar, los sindicatos lograron, a través de amparos, que se modificara el tipo penal del que se les acusaba, pasando de privación ilegal de la libertad a violación de garantías constitucionales (Méndez, Aranda, & Carrizales, 2006). En segundo lugar, en abril de 2006 las Comisiones de Justicia y de Estudios legislativos, de la Cámara de Senadores, analizaron y dictaminaron un proyecto de reforma del artículo 364 del Código Penal, remitido por la Cámara de Diputados, que eliminaba la fracción II, referida a la violación de garantías constitucionales, porque se superponía a otros tipos penales ya reconocidos y además aludía a un delito que solo podía ser cometido por alguna autoridad y no por particulares (Comisiones de Justicia y de Estudios Legislativos, Cámara de Senadores, 2006). El decreto de reforma, firmado por el presidente Vicente Fox, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 2006 (Congreso General de los Estados

2 Rosario Ibarra fue pionera en la defensa de los Derechos Humanos en México y fundadora de una de las primeras organizaciones de madres y familiares de personas desaparecidas; fue la primera mujer en ser candidata a la presidencia de la República en 1982. Su hijo Jesús Piedra Ibarra fue desaparecido en 1974 tras haber sido detenido de manera ilegal en Monterrey, acusado de pertenecer a la guerrilla LC23S.

Unidos Mexicanos, 2006), por lo que todos los jueces que adelantaban procesos referidos al delito suprimido debían cancelarlos y declarar la libertad de los presuntos responsables en un plazo no mayor a 24 horas después de dicha publicación.

Como en el caso del revisionismo de las categorías utilizadas en el informe histórico para hacer referencia a los delitos perpetrados por servidores públicos, la FEMOSPP empleó de manera sistemática, en su labor jurídico ministerial de acusación, el tipo penal ‘privación ilegal de la libertad’ en vez de ‘desaparición forzada’. Para el International Center for Transitional Justice (2008), este uso de términos legales inadecuados, por un lado, desestimaba el criterio de imprescriptibilidad que había establecido la Suprema Corte de Justicia de la Nación con respecto a la desaparición de personas, según el cual este crimen no cesa hasta que se encuentre a quien es objeto del delito³ y, por otro lado, desatendía la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas que le hubiera permitido al organismo establecer responsabilidades sin violar el principio de no retroactividad contemplado en el ordenamiento jurídico mexicano. Esta imprecisión, posiblemente intencionada, terminó beneficiando a quienes participaron en los complejos circuitos de la desaparición forzada, pues sus distintos niveles de participación en el entramado nunca fueron esclarecidos ni probados. Otro de los factores que contribuyó al encubrimiento de las responsabilidades fue la atomización extrema de los procesos judiciales: se iniciaron múltiples indagaciones contra una misma persona y se individualizó la ejecución de los hechos represivos y violentos más emblemáticos del periodo. Si bien la aplicación rigurosa de la justicia supone determinar y diferenciar los distintos grados de responsabilidad, este enfoque radicalmente individualista, que fue anunciado desde el inicio de su gestión por el fiscal especial, como se verá más adelante, anuló la posibilidad de establecer conexiones entre las decisiones o acciones individuales y las disposiciones institucionales, y de comprender los patrones o repertorios sistemáticos, las líneas de mando y, en general, las condiciones o los engranajes, como las alianzas entre distintos actores, que posibilitaron la ejecución de las prácticas de represión y exterminio.

³ A diferencia del análisis alrededor de la desaparición forzada, para algunos magistrados el delito de genocidio sí podría prescribir si se considera una acción consumada.

4.3 Factores sociales y políticos que explican la escasa contribución de la FEMOSPP a la comprensión social de la represión

4.3.1 Las disputas alrededor del pasado

Como se mencionó antes, el encargado de designar al fiscal especial fue el entonces procurador general de la República, Rafael Macedo de la Concha. Macedo de la Concha fue el primer militar en dirigir la PGR y, a finales de los setenta, había sido agente de la DFS (Delgado, 2023), esto es, la policía política que dependía de la Secretaría de Gobernación y tenía la misión de adelantar labores de inteligencia para informar al ejecutivo acerca de las condiciones sociales y políticas del país y para, a partir de la década del sesenta, combatir a las guerrillas y demás movimientos que amenazaran la estabilidad del régimen político, estando directamente vinculada con la comisión de delitos como detenciones arbitrarias, tortura y desaparición forzada. Cuando trabajó en la DFS, Macedo de la Concha probablemente estuvo bajo el mando de Luis de la Barreda Moreno y Miguel Nazar Haro (Delgado, 2023), quienes fueron acusados por la FEMOSPP de haber participado en la desaparición de personas. Es decir, el procurador tuvo que elegir a quien después se encargaría de dirigir las investigaciones ministeriales en contra de sus antiguos superiores, lo cual pudo constituir una primera alerta acerca del posterior desempeño de la FEMOSPP, si se tiene en cuenta que la designación del militar como procurador general, en el año 2000 por el presidente Fox, fue rechazada por abogados y defensores de derechos humanos, porque se tenían indicios de su obediencia inquebrantable hacia los altos mandos de las Fuerzas Armadas y de su complicidad con militares acusados de cometer crímenes como tortura o abuso sexual, particularmente durante su paso por la Procuraduría de Justicia Militar justo antes de llegar a la PGR (Najar, 2002). Sumado a esto, en 2023 se descubrió que el expediente de Macedo de la Concha fue eliminado de los archivos del Centro de Investigación y Seguridad Nacional y, por lo tanto, nunca fue entregado al Archivo General de la Nación, por lo que no es posible saber con exactitud qué tareas desempeñó él en la DFS (Pastrana, Ruíz, & Ruiz, 2023).

Aun cuando las decisiones de los actores que participaron en el diseño y la implementación de este organismo de justicia y esclarecimiento histórico parecían un reflejo de una simpatía selectiva hacia una clase política con un claro talante autoritario, que no resultó afectada por la operación de este mecanismo provisional de investigación y acusación, debe considerarse que su labor activó distintos frentes de oposición o resistencia.

En primer lugar, el PRI, que consolidó un régimen de partido hegemónico a lo largo de siete décadas del siglo XX, afirmó que la creación de la FEMOSPP respondía a la motivación de un sector político “sin historia que ignora[...] el pasado” (Pérez, 2004), y defendió públicamente a los militares y a las autoridades civiles, como el expresidente Echeverría, que fueron señalados por el organismo como responsables de distintos delitos. La dirección del partido reiteraba que las actuaciones ministeriales y de investigación obedecían a una ignorancia histórica que buscaba minar la legitimidad del Estado poniendo en duda la lealtad de las fuerzas militares a la Constitución y atacando a las instituciones, particularmente a la presidencia de la República, que le dio “dio estabilidad política al país por más de 70 años” (Pérez, 2004). El PRI, por ejemplo, no aludía a la desaparición forzada o a las detenciones arbitrarias, sino que enmarcaba las acciones de dichos dirigentes e integrantes de los cuerpos de seguridad en la “persecución de guerrilleros durante los años 70” (Pérez, 2004). Uno de los senadores del partido, Mota Sánchez, que fue jefe del Estado Mayor de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) a finales de los setenta, pidió públicamente que se olvidaran las acciones del pasado y que no se presentara a las nuevas generaciones un relato distorsionado de los hechos (Pérez, 2004).

Lo que estaba en el centro de esta disputa era la memoria de la sociedad mexicana, es decir, qué recordaría y qué olvidaría la ciudadanía con respecto a la estrategia que implementó el gobierno para responder a unas demandas sociales particulares, entre ellas la ampliación de la democracia, que en algunos casos se expresaron a través de las armas y la fuerza. Algunos inclinaron la balanza de las narrativas sobre el pasado hacia el encubrimiento, el negacionismo o la indulgencia, como lo ilustra la postura que asumió el PRI en el debate suscitado por la atribución del delito de genocidio al expresidente Echeverría, enfatizando

su prescripción aritmética⁴. Al respecto, un exministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación afirmó que la prescripción, la amnistía y el indulto eran tres formas de olvido legal, que es el único razonable o justificable, porque otros tipos podrían anular “la igualdad de la aplicación de la ley para todos los habitantes” (Becerril, y otros, 2004).

En segundo lugar, hubo una facción hermética del poder judicial que posiblemente no tenía la intención de responder con probidad a las demandas de verdad y justicia de una parte de la sociedad mexicana, lo que se evidenció a través del cierre sistemático de las averiguaciones consignadas por la FEMOSPP, sin que se determinara sanción alguna para los presuntos responsables, y de la negación continua de las órdenes de aprehensión solicitadas por el organismo. El fiscal especial denunció en su momento que los jueces federales no cumplían su labor y utilizaban criterios estrechos para dictaminar las peticiones de la FEMOSPP (Proceso, 2005a). No obstante, algunas de las actuaciones de los jueces se sustentaban en argumentos que evidenciaban la negligencia judicial con la que el área ministerial había conformado los procesos acusatorios. Asimismo, es posible que de entrada fuera complicado que la FEMOSPP lograra establecer una interlocución, conducente a la sanción de los perpetradores, con un poder judicial configurado a partir de un marco normativo que no fue elaborado para reconstruir y esclarecer los patrones institucionales de represión estatal y juzgar y castigar las conductas de servidores públicos en ese contexto, sino que por el contrario resultó funcional a la ejecución impune (Human Rights Watch, 2006) de distintos repertorios de disciplinamiento social, persecución y exterminio de la disidencia política.

En marzo de 2007, la PGR presentó el acuerdo oficial que disolvía la FEMOSPP, aunque esta no logró ninguna sentencia por los delitos que investigó desde su creación. Las averiguaciones previas en trámite, incluido el proceso por genocidio en contra del expresidente Echeverría, fueron asumidas por la Dirección General de Investigación de la Procuraduría (Méndez, 2007), y “ahí ha quedado la cosa”, según el exfiscal especial (Espinosa, 2020). La decisión había sido tomada a finales de 2006, principalmente por

4 El énfasis de la discusión no estuvo en las dimensiones éticas y políticas de las acciones a las que aludía tal imputación, sino en la posibilidad de impugnar la atribución del delito con base en los cálculos aritméticos que sopesaban las penas mínimas y máximas contempladas y el tiempo transcurrido desde la ocurrencia de los hechos.

la polémica que generó la filtración y la publicación en algunos medios nacionales e internacionales de la versión preliminar del informe histórico: Fox afirmó en ese momento que la FEMOSPP había cumplido su misión con la publicación del documento (Comité 68 Pro Libertades Democráticas y otros, 2006).

El juicio contra Echeverría parece haber sido el principal logro jurídico de la FEMOSPP, aunque el desenlace no puede considerarse un ejemplo de administración de justicia. A partir de julio de 2006, el expresidente estuvo en prisión domiciliaria durante dos años y cuatro meses, pero en 2007 fue ordenada su liberación, pues el magistrado Jesús Guadalupe Luna Altamirano consideró que, aun cuando sí hubo un genocidio en 1968 en la Plaza de las Tres Culturas, no había una sola prueba que demostrara la responsabilidad de Echeverría en la ocurrencia de dicho genocidio (Campa, 2021). A pesar de la inconformidad del Ministerio Público, otro tribunal ratificó la libertad del expresidente en 2009, aunque el abogado del Comité del 68 afirmó que esto no significaba su exoneración, pues la liberación de Echeverría se dio con “reservas de ley”, es decir, que la Fiscalía General de la República podía aportar nuevos elementos probatorios, aunque esta había demostrado su inacción al respecto (Campa, 2021). De cualquier manera, Luis Echeverría murió en 2022.

4.3.3 El blindaje del Ejército

Es preciso señalar las omisiones en las que incurrió la SEDENA, pues esta se resistió a poner a disposición de la FEMOSPP la documentación requerida para establecer el paradero de las personas desaparecidas, como las órdenes de traslados que se dieron tras su detención ilegal en los setenta y cuya existencia fue probada (Montemayor, 2006b). El Ejército, según Sotelo Marbán, tenía información sobre el paradero de la mayoría de personas desaparecidas por lo que debía rendir testimonio; abrir los archivos de las zonas militares que operaron como campos de detención ilegal, según se ha demostrado, y permitir la realización de trabajos de campo y peritajes en dichos espacios para verificar las referencias de algunos testimonios relacionadas con la existencia de cementerios clandestinos y calderas y la realización de ejecuciones sumarias (Montemayor, 2006b).

De acuerdo con el Comité 68 Pro Libertades Democráticas y otros (2006), hubo una falta de rigor en la realización del informe histórico y la FEMOSPP además optó por replicar la perspectiva presidencial que implicaba no investigar exhaustivamente las responsabilidades militares y reiterar la idea según la cual la Secretaría de Gobernación y el Estado Mayor Presidencial asecharon al Ejército y lo dejaron sin ningún margen de autonomía durante la época de represión en los años setenta y ochenta.

Es evidente que, para el gobierno mexicano, la idea de que el Ejército fue utilizado por el poder civil para acabar con los grupos que se oponían al establecimiento y que, por lo tanto, no podía asumir ninguna responsabilidad institucional directa, constituía más una certeza que una hipótesis, incluso antes de que se concluyeran las investigaciones ministeriales e históricas, y fue entonces uno de los principios que orientó la realización de los trabajos de esclarecimiento, prediciendo de este modo que la FEMOSPP no iba a arrojar ningún resultado en materia de justicia o verdad. Al respecto, cabe señalar que en enero de 2002, es decir, recién investido como fiscal especial, Carrillo expresó en una entrevista con el diario Reforma su aspiración de salvaguardar el prestigio institucional del Ejército mediante la individualización de la responsabilidad penal, y anunció de entrada que no habría “nada del Ejército culpable, torturador, traicionero [...], sino que se buscaría] deslindar responsabilidad, con nombre y apellidos.” (González & Barajas, 2002, pág. 10A). Un año después, Carrillo insistió en la particularización de la responsabilidad del Ejército en la comisión de violaciones de Derechos Humanos, reconociendo primero que era su creencia y afirmando en seguida que era uno de los hallazgos derivado del trabajo de la FEMOSPP, aun cuando esa había sido su apreciación incluso desde antes de que iniciara la indagación:

[Entrevistador:] ¿El Ejército puede ser considerado responsable de estos delitos?

Carrillo: No. Mi convicción es que el Ejército Mexicano fue utilizado por el poder civil para [...] destruir a la disidencia armada y lo relacionado con ella en los años setenta. El Ejército, como institución, penalmente no puede tener responsabilidades, porque ni histórica ni orgánicamente participó en todo como una institución. Una parte del Ejército fue utilizada por el poder civil [...]. Hay que tener muy claro que

el Ejército no diseñó, no inventó, no promovió, no provocó: esto es, hasta ahora, lo que aparece de las investigaciones (Castillo, 2003a).

Por su parte, es posible que las resistencias, atribuidas tanto a las instancias encargadas de investigar y administrar la justicia como al Ejército, que ha enfrentado la labor de esclarecimiento de las responsabilidades de los agentes del Estado, incluidas las Fuerzas Militares, con respecto a la comisión sistemática de acciones represivas entre los años sesenta y ochenta, sean uno de los principales obstáculos sin resolver que enfrenta la sociedad mexicana para construir un relato sobre el pasado con la complejidad requerida para saldar la deuda en materia de justicia y verdad que ha estado arrastrando desde hace décadas. En junio de 2022, el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, anunció, en un evento en el Campo Militar número Uno que contó con la participación de víctimas y familiares de víctimas de la represión de Estado e incluso con parientes de militares caídos, la apertura de los archivos e instalaciones militares para contribuir al trabajo investigativo de la Comisión para la Verdad, instalada en 2021. Alicia de los Ríos, investigadora e hija de una estudiante desaparecida en 1978, afirmó que el presidente López Obrador ha sostenido, desde dicho acto en el Campo Militar número Uno en el que ella leyó un discurso en cuanto familiar de persona desaparecida, una postura según la cual “el Ejército obedeció órdenes de presidentes malos, corruptos [y] autoritarios” (de los Ríos, 2024). En su discurso de junio de 2022, el presidente afirmó que los “actos que han manchado la trayectoria de contribución al desarrollo de México de las Fuerzas Armadas, han estado vinculados con órdenes recibidas por gobiernos civiles” (Urrutia & Olivares, 2022).

Es importante notar que Alicia de los Ríos y los demás familiares de las víctimas no recibieron ninguna notificación previa sobre la participación de parientes de militares caídos en tal evento de junio de 2022, y su presencia se hizo patente cuando el General Luis Cresencio Sandoval González, secretario de la Defensa Nacional, hizo una alusión directa a ellos durante la intervención en la que reiteró la línea discursiva que minutos antes había posicionado el presidente: “Para realizar estas tareas fundamentales en beneficio de la seguridad y desarrollo nacionales, las Fuerzas Armadas han permanecido subordinadas al poder civil, tal como lo establece nuestra ley orgánica en su artículo 11, que señala que el mando supremo del Ejército

y Fuerza Aérea Mexicanos corresponde al presidente de la República y se le denominará comandante supremo de las Fuerzas Armadas” (Sandoval González, 2022).

4.3.3 La fractura con la sociedad civil

En su toma de posesión, el 1 de diciembre de 2000, el presidente Fox afirmó que toda relación con el pasado debía estar asentada en la verdad, por lo que se proponía investigar todos los asuntos sin resolver a través de una instancia que atendiera las demandas de verdad de la sociedad mexicana (Fox, 2000b). Según de los Ríos (2003), durante su campaña presidencial, Fox prometió la creación de una comisión de la verdad y muchos de los familiares de las personas desaparecidas siguieron argumentando la importancia de dicho mecanismo, aun cuando ya había sido creada la FEMOSPP, pues consideraban que las dos instancias podían tener funciones complementarias. Además de su anhelo de conocer la verdad, los familiares esperaban que esta fuera pública y que, por lo tanto, se reivindicaran los nombres de sus seres queridos y se diera a conocer la identidad de los responsables de su desaparición.

Al respecto, es preciso considerar dos circunstancias asociadas al diseño institucional de la FEMOSPP: en primer lugar, pareció pensarse a la luz de presuntas negociaciones entre el Poder Ejecutivo Federal y algunos diputados del PRI para que fuera aprobada una reforma hacendaria y, a cambio, se cancelara el proyecto de la comisión de la verdad (Hilares, 2017). En relación con tales supuestos pactos, Carrillo, el fiscal especial, dijo en 2018 que fue un gran error, por un lado, no haberle preguntado a Santiago Creel, secretario de Gobernación durante el gobierno Fox, cuáles eran los acuerdos políticos que enmarcaban el quehacer de la FEMOSPP y, por otro lado, no haber hablado directamente con el presidente acerca de la proyección que le daba al trabajo del organismo, pues luego se dio cuenta de que Fox “no quería llegar a nada [...y sólo había sido] una simulación [...] el apoyo del poder público a la fiscalía” (Moreno & Villa y Caña, 2018). En segundo lugar, tal diseño institucional no atendía las exigencias que hacía la sociedad civil con respecto al esclarecimiento de los patrones, los contextos y las responsabilidades asociadas a la represión estatal, puesto que atribuir las labores de justicia, verdad y reparación a una

misma dependencia, adscrita a la instancia encargada de investigar los delitos del orden federal y de ejercer la acción penal ante los tribunales y la autoridad judicial, podría considerarse de antemano ineficiente porque, más allá de la creación del organismo, no hubo una ruta particular que ofreciera estímulos, como penas alternativas o sanciones reducidas, a los presuntos responsables para que contribuyeran al esclarecimiento de los hechos. Si el objetivo era la búsqueda de la verdad y la lucha contra la impunidad, como reiterativamente insistió Vicente Fox, el esfuerzo habría sido conducente a la materialización de tales propósitos si se hubiera partido de un hecho obvio: quienes cometieron los delitos son depositarios de la verdad, es decir, de la información sobre el destino o el paradero de las personas detenidas desaparecidas, y tienen además los medios probatorios, como las órdenes jerárquicas y los lugares donde perpetraron las distintas formas de violencia señaladas por los sobrevivientes y los familiares de las víctimas.

Así, el diseño de la FEMOSPP les impuso a los familiares de las víctimas, en cuanto coadyuvantes, el trabajo de demostrar la operación de los circuitos criminales, buscando posiblemente generar poca incomodidad entre los presuntos responsables de haber reprimido, asesinado y desaparecido a personas de distintos sectores de la sociedad mexicana, como lo sugiere el hecho de que el organismo no logró demostrar penalmente ninguno de los casos que presentó ante los tribunales, a pesar de que algunos de ellos generaron inicialmente grandes expectativas. Por ejemplo, la detención de Nazar Hero en 2004 se celebró por ser la primera vez que un exfuncionario público vinculado con las acciones de represión estatal del siglo XX comparecía ante la justicia. Mary Robinson, Alta Comisionada de la Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de la época, consideró esta detención como un signo positivo en cuanto respuesta contra la impunidad y como contribución a la no repetición de violaciones de derechos humanos (Proceso, 2002), aunque después no llevó a ningún resultado en materia de aceptación y sanción de las responsabilidades atribuidas. En este sentido, era evidente para la opinión pública que quienes eran acusados por la FEMOSPP permanecían sosegados, incólumes y confiados durante las diligencias judiciales, tal vez sabiéndose inmunes a la justicia, según es ejemplificado por las siguientes tres situaciones: los medios le preguntaban al fiscal especial qué opinaba sobre la tranquilidad de los indiciados

(Castillo, 2003a); el expresidente Echeverría afirmó tener la “conciencia tranquila”, luego de su primer comparecencia ante la FEMOSPP, y reconoció la pertinencia del procedimiento que buscaba aclarar los hechos y evitar así su repetición (Ortega, 2002), como si no tuvieran nada que ver con él; o la desvergüenza que Rosario Ibarra le atribuyó a las expresiones del expresidente Echeverría con ocasión de su comparecencia, anticipando que “¡no le [iban] a hacer nada!, [e iba] a salir exonerado” (Ibarra de Piedra, 2003, pág. 449).

Adicionalmente, los procedimientos de la FEMOSPP fueron criticados porque, además de atribuirles una enorme carga probatoria a los familiares de las personas desaparecidas, por ejemplo, obligándolos a presentar testigos que apoyaran su denuncia sin garantías de seguridad, impedían la participación de los familiares en las audiencias, pues nunca fueron notificados o convocados cuando era llamado a declarar un presunto responsable. Asimismo, el personal ocasionalmente trataba de manera indebida a los denunciantes, dirigiendo cuestionamientos relacionados con su vida personal (de los Ríos, 2003) y revictimizando a quienes declaraban, una vez más ante otra instancia del Estado, los hechos vinculados con la desaparición de sus seres queridos (Comité 68 Pro Libertades Democráticas y otros, 2006).

Por otro lado, el equipo a cargo de la elaboración de la investigación histórica, y el informe correspondiente, no fue conformado según algunos principios definidos en conjunto con la academia o las organizaciones de la sociedad civil, sino a través de procedimientos en absoluto transparentes pues, como se anotó previamente, incluso los altos cargos de la FEMOSPP fueron nombrados directamente por la PGR, lo que restó autonomía e independencia a la labor investigativa y ministerial (Centro de Derechos Humanos “Miguel Agustín Pro Juárez” 2003; Comité 68 Pro Libertades Democráticas y otros, 2006).

5. DISCUSIÓN

Es importante tener en cuenta que la justicia fue discursivamente posicionada como un horizonte absoluto y único al que debía concurrir la institucionalidad gubernamental, sin que en efecto se hubiera diseñado una estructura interinstitucional que garantizara su materialización, de la que además derivarían senderos de reconciliación allanados por la verdad. El tratamiento

del pasado en clave judicial, a través de la reiteración pública de categorías como ‘delito’ o ‘responsabilidad penal’, entre otras, evidenciaban un intento de burocratizar la relación que los familiares de las víctimas y los sobrevivientes tenían con la represión ejercida por el Estado, que estaba marcada por la ausencia, la incertidumbre, la frustración y la demanda reiterativa de verdad. La creación de la FEMOSPP fue un ejercicio de soberanía estatal a espaldas de las víctimas, pues:

1. Públicamente se insistía en la búsqueda de la justicia y la verdad como metas fundamentales, pero las acciones institucionales demostraron que tal reiteración correspondía más a un automatismo discursivo que a un compromiso ético con el esclarecimiento, pues se omitieron sistemáticamente las definiciones, los caminos recorridos y los deseos alrededor de la justicia de los familiares de las víctimas. Desde el momento en el que sus seres queridos fueron detenidos y luego desaparecidos, muchos familiares, principalmente mujeres (hijas, madres, esposas), empezaron a recabar distintas evidencias y pistas durante la búsqueda en vida de sus seres queridos. En cada sexenio⁵, las mujeres se acercaban a la PGR para entregar los expedientes que habían estado conformando, a través de distintos esfuerzos de movilización colectiva o con ayuda de algunas organizaciones de la sociedad civil, pero nunca recibieron ninguna respuesta: solo evasivas y silencios. Para algunas de ellas, no era necesario que se conformaran mecanismos adicionales para seguir dilatando la procuración de justicia, sino que la PGR hiciera su trabajo, pues la verdad ya estaba en sus manos (Ibarra de Piedra, 2003). Asimismo, muchas de ellas no anhelaban que el destino de los presuntos perpetradores fuera necesariamente la cárcel, pues su principal aspiración había sido hasta entonces que los responsables reconocieran sus acciones e hicieran y dijeran todo lo que estuviera a su alcance para dar a conocer el paradero de las personas desaparecidas. Si este hubiera sido el fundamento, la FEMOSPP habría optado por hacer una aproximación compleja al entramado de responsabilidades, buscando reconstruir el rompecabezas en el que convergen alianzas, disputas, omisiones y directrices, entre otros factores, en lugar de insistir en la individualización y el aislamiento de los responsables, porque de entrada

5 Alude al mandato de cada presidente en México, cuya duración es de seis años.

se sabe que esta vía no esclarece los contextos, los repertorios ni las redes que hicieron posible la comisión de todas las violaciones de derechos humanos referidas.

2. La reiteración institucional de la verdad como bien supremo pudo traer consigo la historización del pasado, que puede ser opuesta a otros tratamientos -del pasado- que buscan afianzar la democracia o contribuir a la construcción de la paz, como la memoria histórica que pone en el centro la experiencia de las víctimas. Considerando que la historia es una narrativa determinada por un principio de progreso y de ordenamiento secuencial del discurso, los relatos sobre el pasado más próximos a la historia pueden tender a la uniformidad, en cuanto articulan perspectivas homogéneas que suelen ser afines a los objetivos e intereses de quien está elaborando o promoviendo dicho recuento. Como se observó antes, la FEMOSPP tenía un punto de partida ideológico acerca del rol que cumplió el Ejército en el período de represión de Estado entre los años setenta y ochenta, por lo que resultaba poco probable que se tuvieran en cuenta, durante la investigación histórica y la escritura del informe, posturas opuestas o que matizaran tal convicción inicial. Los múltiples esfuerzos de corrección que se dieron alrededor de la versión casi final del informe, referidos por quien dirigió dicha área y por organizaciones de la sociedad civil que hicieron un seguimiento a las labores de este equipo (Comité 68 Pro Libertades Democráticas y otros, 2006), denotan la intención de someter el recuento a una ‘aplanadora histórica’ que permitiera la consolidación de una versión oficial que no contradijera las convicciones o las ideas acerca del pasado ampliamente difundidas y aceptadas. Un ejercicio de esclarecimiento más honesto, política, ética e intelectualmente, habría implicado una mayor cercanía a las memorias de los sobrevivientes, las víctimas y sus familiares, haciendo que su experiencia y sus explicaciones fueran situadas en el centro de la investigación, no como bloques narrativos inimpugnables, sino como insumos que podrían inspirar una conexión ética entre una sociedad mayoritaria desinteresada, apática o desinformada, y la experiencia de un *otro* invisibilizado -las víctimas de la represión de Estado-, como intentó sugerirlo el presidente de la CNDH en 2001 cuando abrió su intervención, durante la presentación del informe y la entrega de la Recomendación, con el testimonio de una víctima de la tortura y los tratos degradantes perpetrados por agentes

del Estado mexicano. Tales memorias también pudieron haberse puesto en diálogo con otras explicaciones o perspectivas sobre el pasado, para construir un relato complejo, con matices y profundidades, vacíos comprensivos, tensiones y contradicciones, que son elementos constitutivos de la experiencia humana.

Además de que no hubo ninguna sentencia judicial, debe reiterarse que el organismo tampoco hizo una contribución significativa al esclarecimiento y a la comprensión compleja de los repertorios y hechos asociados a la represión de Estado, pues no realizó una entrega oficial del informe histórico, como se mencionó antes, y en febrero de 2006 fue publicada una de las versiones preliminares del documento en el sitio web del National Security Archive⁶, en respuesta a lo que parecía una censura o, al menos, una resistencia gubernamental con respecto a su difusión. En la actualidad, una versión del informe se encuentra alojada en el sitio web de Alejandro Encinas⁷, quien fungió como Subsecretario de Derechos Humanos, Población y Migración hasta octubre de 2023, en el gobierno del presidente López Obrador, con una nota que reconoce el trabajo realizado por la FEMOSPP y el desconocimiento de los hallazgos por parte del Gobierno federal, que abiertamente limitó su puesta en circulación. Asimismo, las tres partes del informe se encuentran a disposición de la ciudadanía en el sitio web de los Sitios de Memoria de la Secretaría de Gobernación⁸, con una reseña corta de la creación y cierre de la FEMOSPP y una alusión al no reconocimiento del escrito por parte de las autoridades de la época. La versión disponible en estos sitios web corresponde a aquella que el fiscal especial, Ignacio Carrillo, le entregó en abril de 2006 a Encinas, con la intención de que él, su amigo, protegiera el documento de la mutilación de la que sería objeto por parte del titular de la PGR (Sánchez, 2024), como confirmó la Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración (2024), de la Secretaría de Gobernación:

[...E]l documento “Informe Histórico a la Sociedad Mexicana 2006” fue hecho público en la página <https://sitiosdememoria.segob.gob.mx> el 10 de junio de 2021 con motivo de la conmemoración de los cincuenta años de la masacre perpetrada

6 Ver <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB180/index2.htm>.

7 Ver <http://www.alejandroencinas.mx/home/informe-historico-de-la-femospp/>.

8 Ver <https://sitiosdememoria.segob.gob.mx/#005>.

el 10 de junio de 1971. El origen de este documento fue dado a conocer por el entonces Subsecretario de Derechos Humanos, Población y Migración, Alejandro Encinas Rodríguez, durante su intervención en el evento conmemorativo realizado en la Fábrica de Artes y Oficios “FARO COSMOS” (pág. 3).

De este modo, no hubo ninguna labor de comunicación social oportuna, ni durante los avances de la investigación ni al cierre del organismo, aun cuando Carrillo, al inicio de su designación como fiscal especial, lo había proyectado como una acción institucional fundamental.

Por otro lado, ningún proceso de esclarecimiento histórico está completo si se limita a la elaboración de un documento que no tiene ninguna difusión o apropiación social y, por lo tanto, tampoco genera una conversación social amplia en la que se debaten, enriquecen, matizan o complementan las narrativas sobre el pasado propuestas. De este modo, la sociedad mexicana perdió, a inicios del milenio, la oportunidad de aproximarse analíticamente a un pasado que parece cristalizado en versiones simplistas, automáticas y funcionales al sostenimiento de unas relaciones particulares de dominación, que se expresan a través de, por ejemplo, la reiteración de dinámicas violentas que se ensañan con poblaciones históricamente perseguidas y aniquiladas. La necesidad de un ejercicio amplio de reconstrucción del pasado, con una perspectiva de memoria, es evidente cuando, por ejemplo, algunos de los sectores más ilustrados repiten los lugares comunes mediante los cuales se ha justificado la actuación represiva y criminal de algunas autoridades. Asimismo, la sociedad mexicana tampoco pudo observar los procesos y factores sociales, políticos e históricos, que deben debatirse en la esfera pública para buscar su transformación por la vía institucional que la democracia, en principio, debería garantizar con el propósito de que el arrasamiento y el exterminio de quien piensa diferente no vuelvan nunca a ser una posibilidad.

6. CONCLUSIONES

El recorrido argumentativo propuesto señaló el conjunto de condiciones que, en los primeros años de la década del 2000 a la luz de la creación de la FEMOSPP, dificultaron la

apertura de una conversación social amplia acerca de la represión que perpetraron agentes del Estado mexicano entre los años sesenta y ochenta. La falta de legitimidad alrededor de las iniciativas contemporáneas que han implementado los gobiernos de México para traer la verdad sobre aquellos hechos represivos se desprende de la respuesta predominante que ha ofrecido el Estado a las víctimas y sus familiares: una impunidad continua que se alimenta de los diseños institucionales premeditadamente débiles y de las simpatías selectivas hacia quienes han usado la fuerza en contra de las expresiones de descontento popular.

La conformación de la FEMOSPP fue un proceso poco transparente y con serias deficiencias programáticas. Fue notoria la reiteración de desaciertos en la conformación de las averiguaciones previas, como lo demuestra el retroceso y la anulación sistemática de los procesos judiciales promovidos por el organismo. Además, el trabajo de esclarecimiento histórico, que fue desconocido por la sociedad mexicana, no contribuyó de ninguna manera a la definición de un nuevo acuerdo social, como se esperaba, a través de la reconstrucción del pasado y del reconocimiento y la delimitación de responsabilidades individuales e institucionales. Es preciso señalar además que, desde un inicio, la FEMOSPP atomizó la indagación de los hechos de represión, de tal modo que anuló la posibilidad de dar a conocer los repertorios, los patrones y las alianzas que, más allá de las conductas de ciertos individuos, configuraron un contexto de posibilidad para la perpetración sostenida de la persecución y el exterminio de los disidentes políticos del régimen.

A pesar de sus escasos aportes, la FEMOSPP generó amplias resistencias entre unas élites políticas y militares que, con su versión oficial y “verdadera” de la historia de México, contribuyeron al fracaso de las labores judiciales o de esclarecimiento histórico del organismo, manipulando a la opinión pública y restringiendo el acceso a archivos y material probatorio, entre otras acciones. Fue evidente que la imputación penal de algunos altos mandos no fue en sí misma la causa de las tensiones entre distintos sectores sociales, pues estas fueron más una respuesta a los riesgos derivados de la redefinición de una narrativa oficial y de la consecuente integración de claroscuros acerca de las instituciones en la discursividad nacional.

7. TRABAJOS CITADOS

- Carrillo, I. (2003). La creación y la labor de la Fiscalía Especial. En Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Memoria del Seminario Internacional Comisiones de la verdad: Tortura, reparación y prevención, y del Foro público Comisiones de la verdad: Perspectivas y alcances* (págs. 437-445). México, D. F.: CDHDF.
- Centro de Derechos Humanos “Miguel Agustín Pro Juárez”. (2003). Reseña del contexto mexicano. En Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Memoria del Seminario Internacional Comisiones de la verdad: Tortura, reparación y prevención, y del Foro público Comisiones de la verdad: Perspectivas y alcances. El caso de México* (págs. 419-430). México, D. F.: CDHDF.
- Comité 68 Pro Libertades Democráticas y otros. (2006). *Esclarecimiento y sanción a los delitos del pasado durante el sexenio 2000-2006: Compromisos quebrantados y justicia aplazada*. México.
- de los Ríos, A. (2003). Testimonio. En Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Memoria del Seminario Internacional Comisiones de la verdad: Tortura, reparación y prevención, y del Foro público Comisiones de la verdad: Perspectivas y alcances. El caso de México* (págs. 433-436). México, D. F.: CDHDF.
- de los Ríos, A. (2015). “Se mataban entre ellos.” El rumor y la desconfianza: dos armas en la contrainsurgencia del México de los años 1970. *Tempo e Argumento*, 7(16), 129-153.
- de los Ríos, A. (16 de Mayo de 2024). Las luchas por la memoria contra las violencias en México. (S. Aguayo, Entrevistador)
- González, M., & Barajas, A. (27 de Enero de 2002). ‘YO NO ESTOY BUSCANDO APLAUSOS NI SIMPATÍAS’. *Reforma*, pág. 10A.
- González, P., & Jasso, L. (2015). *La influencia de la sociedad civil del Distrito Federal entre 1986 y 1997: un estudio socio-histórico del incremento de OSC en los estados del centro país*. Hidalgo, Querétaro, Puebla, Morelos, Tlaxcala y Estado de México. Distrito Federal: Articulación Ciudadana para la Equidad y el Desarrollo.
- Hilares, G. (2017). *México, ajustando cuentas con la historia (justicia transicional fallida)*. Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Human Rights Watch. (2006). *Mexico: El Cambio Inconcluso. Avances y desaciertos en derechos humanos durante el gobierno de Fox*. HRW.

- Ibarra de Piedra, R. (2003). La lucha por la verdad y la justicia. En Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Memoria del Seminario Internacional Comisiones de la verdad: Tortura, reparación y prevención, y del Foro público Comisiones de la verdad: Perspectivas y alcances. El caso de México* (págs. 447-451). México, D. F.: CDHDF.
- International Center for Transitional Justice. (2008). *MEXICO: Submission to the Universal Periodic Review of the UN Human Rights Council Fourth Session: February 2–13, 2009*. ICTJ.
- Joinet, L. (1997). *Informe final acerca de la cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de los derechos humanos (derechos civiles y políticos) preparado por el Sr. L. Joinet de conformidad con la resolución 1996/119 de la Subcomisión*. Comisión de Derechos Humanos, Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, Naciones Unidas.
- Levitsky, S., & Way, L. (2010). *Competitive Authoritarianism. Hybrid Regimes After the Cold War*. New York: Cambridge University Press.
- Linz, J. (2000). *Totalitarian and authoritarian regimes*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Olvera, A., & Avritzer, L. (1992). El concepto de sociedad civil en el estudio de la transición democrática. *Revista Mexicana de Sociología*, 227-248.
- Reyes, Y. (2018). ¿Es injusta la Justicia Transicional? A manera de estudio preliminar. En Y. Reyes, *¿Es injusta la Justicia Transicional?* (págs. 13-33). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, O. (29 de Junio de 2000). Voto útil, insisto. *La Jornada*, pág. <https://web.jornada.com.mx/2000/06/29/rodriguez.html>.
- Suárez, A. (2024). Crímenes masivos, tragedias individuales. Las verdades insoportables de la justicia transicional. *Sociedad y Economía*, 51.

Recursos electrónicos

- BBC Mundo. (20 de Febrero de 2004). México: detención por “guerra sucia”. *BBC Mundo*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_3502000/3502787.stm.
- Becerril, A., Davalos, R., Bolaños, Á., Castillo, G., Garduño, R., & Poy, L. (24 de Julio de 2004). El debate sobre Echeverría, centrado en si prescribió el delito de genocidio. *La Jornada*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2004/07/24/009n1pol.php?origen=politica.php&fly=>.

- Campa, H. (1 de Octubre de 2021). El proceso contra Echeverría “sigue vivo”, pero “estancado”: Comité del 68. *Proceso*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/10/1/el-proceso-contra-echeverria-sigue-vivo-pero-estancado-comite-del-68-273177.html>.
- Castillo, G. (30 de Enero de 2003a). ENTREVISTA /IGNACIO CARRILLO PRIETO, FISCAL ESPECIAL PARA DESAPARICIONES. *La Jornada*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2003/01/30/017n1pol.php?printver=1>.
- Castillo, G. (5 de Febrero de 2003b). ENTREVISTA /MIGUEL NAZAR HARO, EX JEFE DE LA DIRECCION FEDERAL DE SEGURIDAD. *La Jornada*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://web.jornada.com.mx/2003/02/05/018n1pol.php?origen=politica.html>
- Castillo, G. (28 de Agosto de 2007). En la PGR “no existe” informe de la Femosp sobre actos de lesa humanidad. *La Jornada*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2007/08/28/index.php?section=politica&article=011n1pol>.
- Castillo, G., & León, G. (30 de Septiembre de 2006). Obtiene Nazar Haro libertad absoluta. *La Jornada*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2006/09/30/index.php?section=politica&article=019n1pol>.
- Comisiones de Justicia y de Estudios Legislativos, Cámara de Senadores. (6 de Abril de 2006). *DE LAS COMISIONES UNIDAS DE JUSTICIA; Y DE ESTUDIOS LEGISLATIVOS, EL QUE CONTIENE: PROYECTO DE DECRETO QUE REFORMA EL ARTÍCULO 364 DEL CÓDIGO PENAL FEDERAL*. . Obtenido de Sistema de Información Legislativa: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2006/04/asun_2241777_20060406_1144361329.pdf
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (19 de Mayo de 2006). *DECRETO por el que se reforma el artículo 364 del Código Penal Federal*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915053&fecha=19/05/2006#gsc.tab=0
- Delgado, Á. (15 de Agosto de 2023). Macedo, Procurador de Fox, fue agente de la policía represora, confirman documentos. *sin embargo*. Recuperado el 15 de Agosto de 2024, de <https://www.sinembargo.mx/15-08-2023/4397483>.
- Diario Oficial de la Federación. (22 de Abril de 2002). *CONVENCIÓN SOBRE LA IMPRESCRIPTIBILIDAD DE LOS CRÍMENES DE GUERRA Y DE LOS CRÍMENES DE LESA HUMANIDAD*. Recuperado el 20 de Agosto de 2024, de Orden Jurídico Nacional: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Mexico/DIH/>

PI36ABIS.pdf

Dirección Federal de Seguridad. (19 de Junio de 1975). *Archival Evidence of Mexico's Human Rights Crimes: The Case of Aleida Gallangos*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de The National Security Archive: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB307/doc05.pdf>

Espinosa, G. (2 de Octubre de 2020). Se debe replantear el movimiento estudiantil de 1968: Ignacio Carrillo Prieto. *El Universal*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/2-de-octubre-se-debe-replantear-el-movimiento-estudiantil-de-1968-ignacio-carillo-prieto/>.

Fox, V. (29 de Junio de 2000a). No imagino un escenario con la victoria del PRI: Fox. *La Jornada*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2024, de <https://web.jornada.com.mx/2000/06/29/afirma.html>. (B. Petrich, Entrevistador)

Fox, V. (1 de Diciembre de 2000b). *2000 Discurso de toma de posesión del Presidente Vicente Fox Quesada*. Obtenido de Memoria Política de México: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/2000DVF.html>

Guillén, A. (2016). *Desaparecidos: la memoria de la búsqueda más dolorosa*. Recuperado el 20 de Agosto de 2024, de MAGIS: <https://magis.iteso.mx/nota/desaparecidos-la-memoria-de-la-busqueda-mas-dolorosa/>

La Jornada. (7 de Noviembre de 2001a). Informe de la CNDH sobre desapariciones forzadas. Versión estenográfica de las palabras pronunciadas por José Luis Soberanes Fernández.... Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2001/11/28/per-inf.html>.

La Jornada. (7 de Noviembre de 2001b). Informe de la CNDH sobre desapariciones forzadas. Versión estenográfica de las palabras del presidente Vicente Fox Quesada.... Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2001/11/28/per-inf.html>.

Memoria Política de México. (8 de Mayo de 2000a). *Compromisos para un Gobierno de Transición Democrática, Candidato Vicente Fox*. Obtenido de Memoria Política de México: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/2000CTD.html>

Memoria Política de México. (26 de Mayo de 2000b). *Versión Estenográfica del debate político celebrado entre los candidatos a la Presidencia de la República: licenciado Francisco Labastida Ochoa, del PRI; licenciado Vicente Fox Quesada, de Alianza por el Cambio y el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas...* Obtenido de Memoria Política de México: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/2000SDP.html>

- Memórica. (30 de Enero de 1974). *Fotografía de José Ignacio Olivares Torres (atribuido)*. Recuperado el 23 de Agosto de 2024, de Memórica. México, haz memoria: <https://memoricamexico.gob.mx/swb/memorica/Cedula?oId=U0pQ3oEBeNB8ZTNATtKM>
- Méndez, A. (7 de Octubre de 2005). Niegan a la Femosp p otras dos órdenes de aprehensión. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2005/10/07/index.php?section=politica&article=018n2pol>
- Méndez, A. (25 de Agosto de 2006). Otro revés a la Femosp p en el caso de Nazar Haro. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2006/08/25/index.php?section=politica&article=021n1pol>
- Méndez, A. (27 de Marzo de 2007). La Femosp p se extingue sin conseguir que se castigue a presuntos represores. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2007/03/27/index.php?section=politica&article=014n1pol>.
- Méndez, A., Aranda, J., & Carrizales, D. (22 de Mayo de 2006). Nuevo revés para la Femosp p: liberan a dos inculpados de la guerra sucia. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2006/05/22/index.php?section=politica&article=010n1pol>.
- Montemayor, C. (29 de Abril de 2006a). Fiscalía especial: un balance I. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2006/04/29/index.php?section=politica&article=024a1pol>.
- Montemayor, C. (30 de Abril de 2006b). Fiscalía especial: un balance II. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2006/04/30/index.php?section=opinion&article=020a1pol>.
- Moreno, T., & Villa y Caña, P. (26 de Febrero de 2018). Se buscó desacreditar al Ejército en el 68: Carrillo Prieto. *El Universal*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/se-busco-desacreditar-al-ejercito-en-el-68-carrillo-prieto/>.
- Najar, A. (21 de Abril de 2002). Las chuzas del general. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2002/04/21/mas-macedo..html>.
- Ortega, A. (6 de Julio de 2002). El ex presidente mexicano Echeverría comparece ante el fiscal por la matanza de Tlatelolco. *El País*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de https://elpais.com/diario/2002/07/07/internacional/1025992805_850215.html.
- Pastrana, D., Ruíz, A., & Ruiz, M. (15 de Agosto de 2023). El siglo extraviado por el (ex) Cisen: los expedientes secretos que no llegaron al Archivo General de la Nación. *Pie de Página*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://piedepagina.mx/el-siglo-extraviado-por-el-ex-cisen-los-expedientes-secretos-que-no-llegaron-al-archivo-general-de-la-nacion/>.

- Pérez, C. (13 de Julio de 2004). Sale el PRI en defensa de los responsables de la guerra sucia. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/2004/07/13/007n1pol.php?origen=index.html&fly=1>.
- Proceso. (2 de Julio de 2002). La comparecencia de Echeverría, un signo positivo: Mary Robinson. *Proceso*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2002/7/2/la-comparecencia-de-echeverria-un-signo-positivo-mary-robinson-67525.html>.
- Proceso. (27 de Abril de 2005a). Arremete la Femosp contra jueces. *Proceso*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2005/4/27/arremete-la-femospp-contra-jueces-52058.html>.
- Proceso. (24 de Febrero de 2005b). Virtual exoneración de la SCJN a Echeverría. *Proceso*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2005/2/24/virtual-exoneracion-de-la-scjn-echeverria-50988.html>
- Procuraduría General de la República. (6 de Agosto de 2007). *Notificación: inexistencia de información. Folio 0001700140307*. Recuperado el 21 de Agosto de 2024, de Plataforma Nacional de Transparencia: <https://buscador.plataformadetransparencia.org.mx/web/guest/buscadornacional?buscador=0001700140307&coleccion=5>
- Sánchez, L. (22 de Junio de 2024). Una guerra sucia en los archivos. *GATOPARDO*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://gatopardo.com/noticias-actuales/guerra-sucia-archivo-de-represion-contra-la-insurgencia/>.
- Sandoval González, L. C. (22 de Junio de 2022). *Participación del General Luis Cresencio Sandoval González, durante el Inicio de actividades de la Comisión para la Verdad y Justicia por los Hechos 1965-1990*. Obtenido de Prensa, Secretaría de la Defensa Nacional, Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sedena/prensa/el-22-de-junio-del-2022?idiom=es-MX>
- Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración (19 de Noviembre de 2024). *OFICIO No. SEGOB/UGAJ/DGCCC/CLEN/0886/2024 Asunto: Respuesta a la S.I. 330026224002320*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2024, de Plataforma Nacional de Transparencia: <https://buscador.plataformadetransparencia.org.mx/buscador/results>
- Urrutia, A., & Olivares, E. (22 de Junio de 2022). Abrir archivos de la ‘guerra sucia’, acto de reconciliación: AMLO. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/06/22/politica/es-necesario-conocer-la-verdad-para-evitar-futuros-autoritarismos-amlo/>.
- Venegas, J., & Garduño, R. (29 de Junio de 2000). Fox se deslinda del salinismo en el cierre de su campaña. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://web.jornada.com.mx/2000/06/29/ofrece.html>.
- Wimer, J. (29 de Junio de 2000). El voto neofoxista. *La Jornada*. Recuperado el 18 de Agosto de 2024, de <https://web.jornada.com.mx/2000/06/29/wimer.html>.



Curando heridas del conflicto: la atención en salud de las FARC-EP

Dilia Consuelo Fuertes Chaparro^a

Como citar este artículo:

Fuertes Chaparro, D. C. Curando heridas del conflicto: la atención en salud de las FARC-EP. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/300>

Recibido:

11 de noviembre de 2024

Aprobado:

26 de febrero de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3619-136Xb>

Observatorio de Paz y Conflicto Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.

Médica de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Acción Sin Daño y Construcción de Paz de la misma universidad; en Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); y en Gobierno, Gerencia y Asuntos Públicos de la Universidad Externado de Colombia. Máster en Salud Pública de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Cuenta con experiencia investigativa en temas relacionados con la construcción de paz, la salud rural y el conflicto armado. Es investigadora del proyecto Peace and Gender Inequality: Lessons from the Colombian Peace Agreement of 2016. Correo electrónico: diliaconsuelofuertes@gmail.com

CURANDO HERIDAS DEL CONFLICTO: LA ATENCIÓN EN SALUD DE LAS FARC-EP

Resumen

Objetivo: Comprender la configuración de la atención de salud en las FARC-EP durante el conflicto armado, antes de la firma del Acuerdo Final, analizando principios organizativos, estrategias, atención en escasez y dinámica interna de la organización insurgente.

Métodos: Se realizó un estudio cualitativo desde una perspectiva etnográfica interpretativa, que incluyó cinco entrevistas a profundidad y una entrevista grupal con nueve participantes. El análisis de datos se llevó a cabo mediante codificación abierta y axial, utilizando el programa Excel® para organizar y sistematizar la información obtenida.

Resultados: La atención en salud en las FARC-EP se configuró como un modelo autogestionado que integró el cuidado colectivo, la educación popular y el uso de tecnologías adaptadas a contextos de escasez. La salud fue concebida como un proceso comunitario y solidario, trascendiendo la ausencia de enfermedad para convertirse en una práctica de construcción de bienestar para fortalecer las prácticas militares. La formación en salud fortaleció la autonomía de sus miembros y permitió suplir la ausencia estatal en territorios marginados, garantizando la atención en condiciones adversas mediante el conocimiento compartido y la organización colectiva.

Discusión: En el contexto del conflicto armado, la atención en salud en las FARC-EP se configuró como un modelo adaptativo influenciado por dinámicas sociohistóricas. Este sistema integró los procesos biológicos dentro de una organización social y comunitaria, destacando el papel de la autogestión y los saberes populares. Así, se resalta la importancia de prácticas de salud alternativas en territorios marginados y en contextos de emergencia, reafirmando su función como una estrategia de resistencia colectiva.

Palabras clave: salud, conflicto armado, FARC-EP, medicina de guerra.

HEALING WOUNDS OF THE CONFLICT: HEALTH CARE FOR FARC-EP

Abstract

Objective: To understand the configuration of health care within the FARC-EP during the armed conflict, prior to the signing of the Final Peace Agreement, analyzing organizational principles, strategies, healthcare in scarcity, and internal dynamics of the insurgent organization.

Methods: A qualitative study was conducted using an interpretive ethnographic approach, including five in-depth individual interviews and one group interview with nine participants. Data analysis was carried out through open and axial coding, using Excel® to organize and systematize the collected information.

Results: Healthcare within the FARC-EP was structured as a self-managed model that integrated collective care, popular education, and the use of technologies adapted to resource-scarce contexts. Health was conceived as a community-based and solidarity-driven process, transcending the mere absence of disease to become a practice of well-being construction aimed at strengthening military practices. Health training enhanced the autonomy of its members and helped compensate for the absence of state services in marginalized areas, ensuring medical care in adverse conditions through shared knowledge and collective organization.

Discussion: Healthcare within the FARC-EP was structured as a self-managed model that integrated

collective care, popular education, and the use of technologies adapted to resource-scarce contexts. Health was conceived as a community-based and solidarity-driven process, transcending the mere absence of disease to become a practice of well-being construction aimed at strengthening military practices. Health training enhanced the autonomy of its members and helped compensate for the absence of state services in marginalized areas, ensuring medical care in adverse conditions through shared knowledge and collective organization.

Keywords: health, armed conflict, FARC-EP, war medicine.

1. INTRODUCCIÓN

Los actores del conflicto armado han vivido experiencias muy particulares para atender sus propias necesidades en salud. De acuerdo con el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), las circunstancias para el trabajo en salud durante el conflicto son muy diferentes a las que se presentan durante los tiempos de paz (Giannou & Baldan, 2011).

En situaciones de hostilidad, la prioridad del personal sanitario es proporcionar la mejor atención posible, adaptándose a las realidades de la confrontación armada, lo que a menudo dista de lo descrito en la literatura médica académica. En ese contexto, el personal sanitario se ve obligado a laborar en un ambiente con claras limitaciones técnicas y a menudo debe ingeniárselas para trabajar con lo que tiene a la mano y muchas veces, a salirse de los parámetros de la práctica médica convencional (Giannou & Baldan, 2011).

Al realizar una revisión bibliográfica en la cual se relacionen la salud, las luchas de liberación nacional y el conflicto armado, se encuentra que las producciones son escasas. A nivel internacional, se destaca el caso de Cuba y su aporte a los movimientos revolucionarios de liberación en países como Guinea Bissau, Angola, Vietnam y Argelia. A estos países Cuba envió médicos internacionalistas y las producciones recogen experiencias sobre salud preventiva, antibioticoterapia y aptitud para la respuesta rápida. Su experiencia con quemaduras permitió diseñar una nueva clasificación de quemados, denominada “Clasificación cubana de pronóstico” (Rojas, 2016).

Durante los conflictos en Sudáfrica y El Salvador, los grupos armados irregulares desarrollaron estrategias médicas adaptadas a condiciones de extrema precariedad y peligro. En Sudáfrica, el Congreso Nacional Africano (ANC) organizó redes clandestinas para atender heridas de guerra y prevenir enfermedades en las comunidades afectadas por el conflicto antiapartheid (Marks & Andersson, 1992). En El Salvador, el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) estableció hospitales de campaña y capacitó a combatientes y miembros de la comunidad en primeros auxilios, debido a la necesidad de una respuesta ágil en áreas de difícil acceso durante la guerra civil (Binford, 1996).

En Nicaragua, el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) enfrentó la falta de recursos en su lucha contra la dictadura de Somoza y, más adelante, en el conflicto con los contras, mediante la formación acelerada de personal y la implementación de campañas de vacunación y educación en salud en áreas rurales (Scrimshaw, 1980). En todos estos casos, la medicina de guerra no solo respondió a necesidades inmediatas de supervivencia, sino que también fortaleció la resiliencia comunitaria y contribuyó a la organización y educación en salud pública en medio de la hostilidad.

Los ejemplos internacionales muestran cómo los grupos insurgentes han desarrollado modelos de atención en salud adaptados al conflicto, combinando medicina convencional, autogestión y uso de recursos locales. De manera similar, las FARC-EP implementaron un sistema basado en la medicina de guerra, la formación acelerada de personal y el apoyo a comunidades rurales. Esto evidencia un patrón común en el que la salud se convierte en una estrategia de resistencia y cohesión social en contextos de guerra.

A partir del Acuerdo de Paz, firmado entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) (2016), se hizo posible visibilizar algunos aspectos de dicha organización insurgente. Siguiendo los resultados del primer censo socioeconómico de las FARC-EP, su estructura tenía una gran base campesina (66% rural, 15% urbano-rural, 19% urbano), el 90% de sus integrantes sabían leer y escribir, y sus experiencias se asociaban a un “saber hacer”, que, en su gran mayoría, no estaba respaldado por una educación formal (Universidad Nacional, 2017).

Dentro de las FARC-EP se configuró una importante experiencia en enfermería y en medicina de guerra. Según Molano, a partir del recrudecimiento de la confrontación y la agudización de la guerra de guerrillas, las FARC-EP logró consolidar una estrategia de hospitales móviles, con su propia escuela de formación en salud (Molano, 2016). Brunner registra que las FARC-EP enfrentaron enfermedades hostiles de la selva, como la leishmaniosis y el paludismo, con buenos resultados. Ante ello, utilizaron no sólo los tratamientos convencionales, sino también, se valieron de remedios naturales como la “hiel de boruga” o la corteza de quina (Brunner & Grande, 2017).

Adicionalmente, Ángel G. reseña que el personal sanitario de las FARC-EP realizaba laparotomías, corrección de hernias, colocaban material de osteosíntesis en caso de fracturas y aplicaban nociones de medicina preventiva en la vida dentro de los campamentos. Así mismo afirma que, con su experiencia en salud, las FARC-EP no sólo suplió las necesidades propias, sino también aquellas de las comunidades aledañas (Ángel, 2018).

Es relevante destacar que los conflictos armados son fenómenos complejos, que implican la destrucción de elementos materiales e inmateriales en los contextos donde ocurren. Sin embargo, históricamente, los conflictos armados también han impulsado el desarrollo de la creatividad y la innovación tanto entre sus actores como en las sociedades en general. Estos avances son innegables en el ámbito de la salud, especialmente en el caso de los Estados legalmente constituidos. En Colombia, los conocimientos y prácticas de salud desarrollados por los grupos armados insurgentes aún permanecen invisibilizados y, posiblemente, en el ámbito de lo ilegal. En este sentido, el presente estudio busca comprender la configuración de la atención en salud al interior de las FARC-EP, en el

contexto de la ruralidad propia del conflicto armado colombiano, antes de la firma del Acuerdo Final.

Este tema de investigación es pertinente en la medida en que permite recuperar experiencias positivas derivadas del conflicto armado, con el fin de aportar soluciones a la compleja situación de la salud en las zonas rurales, así como contribuir a la construcción de paz y a la reconciliación entre los colombianos. Este proceso requiere un ejercicio de memoria para reconstruir hechos individuales y colectivos de los integrantes de las FARC-EP en proceso de reincorporación, quienes tienen experiencias en temas de salud, y así identificar su esencia (Saravia, 2015).

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la atención en salud dentro de las FARC-EP fue un proceso dinámico de autoorganización, influenciado por las condiciones del conflicto armado y la ausencia del Estado en las zonas rurales. A lo largo de su evolución, esta estructura sanitaria pasó de un enfoque basado en saberes populares campesinos a una combinación de medicina empírica y conocimientos médicos convencionales, adquiridos con la incorporación de profesionales a la insurgencia. La consolidación de hospitales clandestinos y móviles, la capacitación en primeros auxilios y cirugía, así como la implementación de estrategias preventivas, permitieron no solo la atención de combatientes, sino también la prestación de servicios a comunidades marginadas. Estas prácticas de salud, lejos de ser improvisadas, respondieron a una lógica de resistencia y autogestión, configurándose como una forma de tecnología social adaptada a la guerra y a la precariedad de recursos.

Esta investigación tiene especial énfasis en las experiencias de la atención en salud desarrolladas en el antiguo Bloque Oriental de las FARC-EP, reconocido por sus logros significativos en el ámbito de la salud. En este Bloque se destacaron líderes y profesionales de la salud que promovieron importantes desarrollos en la atención médica interna y desempeñaron un papel crucial en la formación de la mayoría de los “médicos insurgentes”, así como en la implementación de la estrategia de hospitales móviles (Orjuela, 2017) (Radio Canadá Internacional [RCI], 2018). Futuras investigaciones son necesarias para lograr una visión más amplia del fenómeno, no sólo desde la visión de la insurgencia, sino también

desde las comunidades aledañas y actores en los territorios relacionados con este modelo de atención externo al Estado.

El marco teórico de este trabajo se aborda desde la construcción de paz y la transformación de conflictos, una perspectiva que supera la mera gestión o resolución puntual de los conflictos para enfocarse en la reconfiguración de las relaciones sociales, económicas y políticas que los sustentan. Desde este punto de vista, la paz no es un estado final, sino un proceso continuo de cambio que aspira a establecer condiciones de equidad y justicia en la sociedad (Lederach, 1997).

En el ámbito de la salud, esta investigación se apoya en el concepto crítico desarrollado por Edmundo Granda, quien plantea que la salud surge del acto de vivir mismo y no puede reducirse a la mera ausencia de enfermedad. Granda describe la salud como un modo de vida autónomo y solidario, intrínsecamente ligado a la cultura y profundamente dependiente de la interacción entre la naturaleza, la sociedad y el Estado. La salud, entonces, se produce en la vida cotidiana de las poblaciones y no puede depender exclusivamente del poder del Estado o de la ciencia positiva. Como el propio Granda señala: “No es posible confiar únicamente en el poder del Estado y en el poder de la ciencia positiva para alcanzar la salud” (Granda, 2009, p.117). Este enfoque considera a las comunidades como agentes activos en la producción de su salud y bienestar, promoviendo un paradigma en el cual la fuerza esencial para lograr estos objetivos reside en la vida misma de las poblaciones. En este mismo sentido Maturana (1998) nos convoca a reflexionar sobre la vida como una forma de conocer, lo que implica que el conocimiento no es solo una acumulación de información, sino que está intrínsecamente relacionado con las vivencias y la cultura de los individuos y las comunidades. Esta perspectiva permite un enfoque más holístico en la salud, donde se integra la biología, la cultura y la experiencia.

En el análisis de la atención en salud de las FARC-EP emergen con fuerza tres categorías que se entrelazan desarrollado una visión compleja del fenómeno, son ellas el *cuidado colectivo*, la *educación popular* y la *tecnología social*, las cuales aportan una visión integral a la atención en salud como una práctica pedagógica, comunitaria y adaptada a los contextos de limitación y conflicto armado.

Según Silvia Federici (2019), el *cuidado colectivo* se entiende como una práctica social y política que desafía las lógicas individualistas del capitalismo. Federici sostiene que el cuidado debe ser una responsabilidad colectiva que abarca a toda la comunidad, que permite sostener la vida en su sentido más amplio y no de manera exclusiva a ciertos grupos. En el contexto de las FARC-EP, el cuidado colectivo permitió establecer vínculos basados en la solidaridad y en la participación conjunta de sus miembros para dar respuesta a las necesidades en salud, abordando tanto la atención médica como el acompañamiento emocional de manera integrada y autogestionada. Este concepto implica que el cuidado tiene un valor ético y político esencial, que se materializa en prácticas que no solo aseguran la supervivencia, sino que crean comunidad y sentido de pertenencia.

Desde la *educación popular* de Paulo Freire (1970), el aprendizaje se entiende como una herramienta de empoderamiento y transformación social, que permite a las personas adquirir conciencia crítica y cuestionar las relaciones de poder que sostienen la opresión. Freire propone una pedagogía en la que los individuos son sujetos activos, capaces de analizar y transformar su realidad en un proceso dialógico y colaborativo. En las FARC-EP, la educación en salud permitió capacitar a sus miembros en conocimientos de medicina preventiva, primeros auxilios e incluso procedimientos quirúrgicos, actuando como agentes de salud en comunidades donde el Estado Colombiano no garantizaba la oferta.

El concepto de *tecnología* de Fritjof Capra (1982) proporciona una visión sobre el rol de la tecnología no solo como herramienta, sino como un sistema de valores que determina relaciones con el entorno. Capra promueve una comprensión de la tecnología que incluye su impacto ecológico y social, y que resalta la necesidad de su adaptación a las condiciones y recursos específicos de cada comunidad. En las FARC-EP, las limitaciones tecnológicas y el acceso restringido a suministros médicos condujeron a una dependencia en la creatividad, el conocimiento colectivo y el uso sostenible de recursos locales para atender las necesidades de salud.

El análisis de la atención en salud en las FARC-EP se estructurará teniendo en cuenta tres dimensiones clave: el cuidado colectivo, que se evidenciará en la solidaridad y la

autogestión en la atención médica; la educación popular, reflejada en la capacitación interna para la prestación de servicios de salud; y la tecnología social, observada en la adaptación de recursos y conocimientos para enfrentar la escasez. Estas categorías permitirán comprender cómo se configuró un modelo de atención en salud en un contexto de conflicto y exclusión estatal.

El contexto en el cual se desarrolla la investigación corresponde al momento político de implementación del Acuerdo Final de Paz, en el cual, los exintegrantes de las FARC-EP que pertenecieron al Bloque Oriental de las FARC-EP se encuentran desarrollado su proceso de reincorporación, principalmente, en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) de Arauca, Meta, Guaviare, Tolima y en territorios urbanos, especialmente en Bogotá D.C.

2. MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, utilizando la etnografía interpretativa como método para la reconstrucción social. Este enfoque genera un vínculo recíproco entre el investigador y los sujetos de estudio, facilitando que la memoria trascienda el texto y se transforme en acción conjunta (Guber, 2011). La etnografía implica observar, clasificar y analizar datos, además de una práctica reflexiva donde el investigador interpreta según su contexto social, temporal e ideológico (Hammersley & Atkinson, 2007). Parafraseando a Guber (2011), la etnografía es una interpretación problematizada del autor sobre un aspecto de la realidad de la acción humana.

La recolección de datos se basó en cinco entrevistas a profundidad semiestructuradas y una entrevista grupal con nueve participantes, diseñadas para captar narrativas detalladas sobre su experiencia en la atención en salud. Las entrevistas abordaron la organización del sistema de salud insurgente y la trayectoria de los participantes antes del Acuerdo de Paz, permitiendo comprender cómo su experiencia influyó en su rol dentro de las FARC-EP.

La muestra estuvo compuesta por diez mujeres y cuatro hombres, con edades entre 33 y 61 años, y un tiempo de permanencia en las FARC-EP que osciló entre 14 y 38 años. De

los participantes, once eran de origen campesino, provenientes de los departamentos de Arauca, Caquetá, Meta y Norte de Santander; y tres eran de origen urbano, provenientes de Bogotá, Barranquilla y Medellín. Durante su tiempo en la insurgencia, dos de los participantes formaron parte del Secretariado de las FARC-EP, siendo uno de ellos el coordinador nacional de salud; seis se desempeñaron como personal de atención básica en salud; cuatro adquirieron habilidades quirúrgicas y realizaron procedimientos complejos; y dos, por su formación en medicina, actuaron como instructores y líderes de hospitales en el contexto de la selva durante el conflicto. Las características sociodemográficas se presentan en la Tabla 1.

Se usó muestreo intencional tipo bola de nieve, priorizando firmantes del Acuerdo de Paz en proceso de reincorporación. Se priorizó a aquellos que tuvieron experiencias en atención en salud dentro de las FARC-EP, ya sea como proveedores, receptores o generadores de políticas en esta área. Además, se seleccionaron participantes que hubieran recibido formación en salud o participado en procedimientos de atención en la insurgencia. Se excluyeron personas sin experiencia en salud dentro de la organización o que no siguieran en el proceso de reincorporación, garantizando la coherencia del estudio. Se dio prioridad a excombatientes del Bloque Oriental, dado que, según el conocimiento previo de la investigadora, en esta estructura se implementaron desarrollos significativos en atención médica, incluyendo la estrategia de hospitales móviles.

La investigación duró 24 meses: cinco de inserción en campo y 19 de trabajo de campo y análisis. Para el análisis de datos, las entrevistas fueron transcritas de manera textual y sometidas a un proceso de codificación abierta y axial. La codificación abierta permitió identificar categorías emergentes (Boeije, 2002), a partir del discurso de los participantes, mientras que la codificación axial permitió establecer relaciones entre las categorías y construir una interpretación estructurada de los hallazgos. El análisis se realizó en Excel®, facilitando la organización, segmentación y sistematización de la información.

Tabla 1
Características sociodemográficas de los participantes

Participante	Sexo	Edad (años)	origen	Nivel educativo	Tiempo en las FARC-EP (años)	Tipo de Entrevista
P1	F	34	campesino	Bachillerato incompleto	15	Individual
P2	F	57	campesino	Bachillerato incompleto	34	Individual
P3	M	37	campesino	Bachillerato completo	13	Individual
P4	M	61	urbano	Universitario incompleto	38	Individual y grupal
P5	M	60	campesino	Bachillerato incompleto	38	Individual
P6	F	40	campesino	Bachillerato incompleto	20	Individual y grupal
P7	F	56	campesino	Primaria incompleta	34	Individual
P8	F	39	urbano	Universitario completo	13	Grupal
P10	M	59	urbano	Universitario incompleto	30	Grupal
Participante	Sexo	Edad (años)	origen	Nivel educativo	Tiempo en las FARC-EP (años)	Tipo de Entrevista
P11	F	35	campesino	Primaria completa	16	Grupal
P12	F	38	campesino	Bachillerato incompleto	13	Grupal

P13	F	55	campesino	Bachillerato incompleto	32	Grupal
P14	F	33	campesino	Bachillerato incompleto	15	Grupal

Nota. La tabla presenta las características sociodemográficas de los participantes en el estudio, incluyendo su sexo (F = femenino, M = masculino), edad, origen (campesino o urbano), nivel educativo alcanzado, tiempo de permanencia en las FARC-EP y el tipo de entrevista realizada (individual o grupal).

3. EXPERIENCIAS DE LA ATENCIÓN EN SALUD DESDE LA VOZ INSURGENTE

A continuación, se describen los hallazgos más destacables, organizados en función de las principales categorías.

3.1 Un enfoque de autogestión en contextos dinámicos

La atención en salud en las FARC-EP se definió por su contexto social, económico y político, y por la dinámica del conflicto con el Estado colombiano. Este proceso puede dividirse en cuatro momentos clave.

El primer momento inicia con la fundación de las FARC-EP en 1964, en un contexto de resistencia campesina. En esta etapa, la organización brindó atención básica en salud a sus integrantes y la extendió a comunidades rurales aledañas en un entorno hostil. Así lo denota Jacobo Arenas, líder histórico de la insurgencia de las FARC:

En la mañana hay que inyectar a varios guerrilleros, dar tabletas a unos y cucharadas de remedios a otros. La falta de variedad en la alimentación provoca ciertos desarreglos en el aparato digestivo. [...] Y tenemos muy poca medicina ¡Qué importante son las medicinas en los movimientos armados; y qué importante es quien las conozca y maneje bien! (Arenas, 1969, p.46)

El segundo momento se sitúa en la década de 1980, marcado por la represión político-militar del Gobierno de turno, que orientó su estrategia hacia la lucha contra el enemigo interno. En este contexto, las FARC-EP se consolidaron como un partido en armas, estableciendo un estatuto político y un reglamento de régimen disciplinario y funcionamiento interno, lo que permitió una mayor organización en sus estructuras de atención en salud.

[...] podríamos decir que en la dirección del frente ya había una política de salud, en el cuarto frente, era una política que consistía en evitar [...] diríamos [...] los hongos, el paludismo, la leishmaniosis, eh... y los parásitos, eso era como lo central (P. Alape, comunicación personal, 18 de diciembre de 2021).

El tercer momento, en los años noventa, se caracteriza por un crecimiento en el número de integrantes y un proceso de expansión geográfica. Durante este lapso, la organización insurgente alcanzó a tener 80 frentes activos a nivel nacional. Este aumento de presencia territorial trajo consigo una mayor demanda de servicios de salud, lo que impulsó el desarrollo de infraestructuras sanitarias dentro de las áreas de control.

[...] claro había escaramuzas, hasta que vino un día el ataque al secretariado, el bombardeo al campamento de Casa Verde, esto fue en el gobierno de César Gaviria, en 1991. Entonces, ya hubo heridos, [...] en los frentes empezaron a presentarse heridos. Nos dimos cuenta que había que especializar un poco más ya, porque había que enseñar mucha anatomía (M. Jaramillo, comunicación personal 17 de diciembre de 2021)

El cuarto momento se inicia tras los diálogos del Caguán, en el cual las FARC-EP enfrentaron la ofensiva del Estado colombiano con el Plan Colombia (1999-2015) y el Plan Patriota (2003-2006). La insurgencia adoptó estrategias de movilidad, incluyendo el traslado de equipos hospitalarios. La necesidad de continuar con la guerra de guerrillas móviles se convirtió en un mecanismo de resistencia, impactando significativamente la

estructura de atención, la infraestructura hospitalaria y los procesos educativos en el seno de la organización.

[...] después de la zona de despeje viene un operativo muy grande [...] fue el Plan Patriota y lógico nos tocó movilidad total. A volverse nuevamente móvil la guerrilla, la atención a los compañeros, [...] nos teníamos que mover en medio de dificultades, transportar heridos y eso conllevaba dificultades para todo el grupo o equipo de médicos y enfermeros (S. Ramírez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2021).

La atención en salud en las FARC-EP fue un proceso complejo y socialmente determinado, en línea con la teoría de Breilh, donde la salud responde a condiciones socioeconómicas e históricas y genera una respuesta colectiva (Breilh, 2014). Desde la teoría de la autopoiesis de Maturana, esta atención puede entenderse como un proceso de autoorganización que mantiene la identidad del grupo mediante la interacción constante con el entorno (Maturana, 1980).

En los cuatro momentos históricos identificados, la organización insurgente desarrolló una infraestructura sanitaria adaptada a sus necesidades. Desde su origen en los 60 con atención básica campesina, pasando por la prevención en los 80, la expansión en los 90 y la movilidad forzada en los 2000, la salud en las FARC-EP se consolidó como resistencia adaptativa. Así, la atención en salud en las FARC-EP no es solo una medida de supervivencia física, sino también una estrategia que refuerza la cohesión y la identidad colectiva en un entorno de conflicto armado.

3.2 Entre saberes populares, la gestación del liderazgo y la irrupción del saber médico

Las FARC-EP surgieron como un grupo armado rural en el cual la salud se convirtió en una necesidad urgente, debido a la limitada cobertura estatal en las zonas rurales más apartadas de Colombia. Al inicio, la atención en salud en las FARC-EP se basó en conocimientos empíricos transmitidos entre generaciones de comunidades campesinas.

Los líderes guerrilleros desempeñaron un papel central en esta práctica, recomendando tratamientos no solo a los combatientes de las FARC-EP, sino también a las comunidades aledañas, quienes a menudo recurrían a ellos en busca de asistencia médica.

Entonces ahí, ese campamento lo llamamos la Caucha, llegaban campesinos que les dolía la cabeza, pero llegaban era a donde Jacobo Arenas y él era el que los formulaba, les decía: “no ala usted tiene tal cosa, vaya donde el enfermero para que le dé tal cosa” y efectivamente ellos llegaban allá [...] y se les daba la medicina a los campesinos (S. Ramírez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2021).

En la década de 1980, el clima de represión política en el país llevó a varios militantes de izquierda, entre ellos algunos médicos, a refugiarse en la selva y unirse a las FARC-EP. Su incorporación reconfiguró significativamente la atención en salud, dando un giro hacia el enfoque médico convencional, adaptado a las limitaciones del conflicto armado y la vida en la selva. Cuatro médicos: Eugenio, Mauricio, Lucas y Álvaro, provenientes de las universidades Nacional, de Antioquia, Metropolitana y la UIS respectivamente, asumieron un rol destacado durante esta época. Así, el conocimiento popular empezó a ceder frente a la práctica médica profesional, estableciéndose un modelo de atención que integraba saberes populares con la medicina formal para responder a las condiciones de aislamiento y al contexto adverso del conflicto armado.

[...]me hicieron dos allanamientos en Manizales, y pues no vi otra opción que irme para la guerrilla. [...] yo recuerdo que recién había terminado cirugía. [...]ya en ese tiempo había compañeros de semestres más adelante de medicina que también iban a visitar la guerrilla, [...] cuando entrábamos al campamento de la guerrilla encontrábamos un médico siempre (M. Jaramillo, comunicación personal 17 de diciembre de 2021).

La adquisición irregular de insumos médicos y la escasez de recursos fueron desafíos constantes. En respuesta, los saberes populares continuaron vigentes como un recurso

complementario, especialmente en el tratamiento de enfermedades frecuentes como la leishmaniasis y el paludismo, que afectaban tanto a insurgentes como a pobladores rurales.

A mí me dio una leishmaniosis, me brotó en tres partes, [...] yo estaba en organización de masas, y bueno no tenía [...] radios de comunicación y no tenían el glucantime, y me curé [...] con los emplastos que me dieron unos campesinos. Era una hierbita que le llamaban maruchenga, la tostaban y la molían, cogían el tabaco y lo molían, o el ambil el tabaco, y hiel de guagua, revolvían eso [...] y le ponían a uno ese emplaste (P. Alape, comunicación personal, 18 de diciembre de 2021).

Para las FARC-EP, la salud era clave para fortalecer el vínculo con la comunidad rural, convirtiéndose en una estrategia de “trabajo de masas” basada en la colaboración y confianza. La organización insurgente organizaba brigadas de salud, distribuía medicamentos y respondía a las necesidades de salud de la comunidad cuando esta lo requería, generando relaciones de confianza en territorios con escasa o nula presencia estatal. Un excombatiente recuerda:

[...] decíamos que iba a haber una jornada de salud, y todo el mundo acudía, porque la gente no creía en el Sistema de Salud Colombiano [...], las FARC hacían una brigada de salud en el Diviso y atendían hasta 100 personas, y eran las 10 de la noche, [...] y seguían llegando campesinos, [...] porque además no tenían otra opción, entre otras cosas por el tema de seguridad, [...] había mucha estigmatización y eran tildados como parte de la insurgencia (L. Caribe, comunicación personal, 20 de febrero de 2022).

La atención en salud en las FARC-EP se adaptó a las limitaciones del conflicto y la selva. En sus primeras etapas, esta atención se basaba en conocimientos empíricos compartidos entre la guerrilla y las comunidades campesinas, con líderes que extendían su labor a la atención básica de salud tanto para combatientes como para pobladores rurales, en áreas donde el Estado era casi inexistente.

Con la llegada de médicos militantes en la década de 1980, este sistema evolucionó hacia un enfoque más medicalizado, integrando técnicas convencionales y conocimientos locales. Esta integración permitió enfrentar los desafíos de salud más comunes en el territorio, adaptándose a condiciones extremas y recursos escasos. La atención en salud dentro de las FARC-EP puede entenderse como una práctica de resistencia y autogestión, cuyo alcance trascendía a las comunidades a través de brigadas de salud. Estas iniciativas no solo respondían a necesidades médicas, sino que también fortalecían lazos de cooperación y legitimidad en territorios históricamente marginados.

3.3. Salud insurgente: estructura, estrategias y organización en las FARC-EP

Durante los años ochenta, a pesar de la represión y las condiciones adversas, los enfrentamientos militares y las heridas de guerra no eran frecuentes en la vida diaria de los insurgentes de las FARC-EP. Esto permitió que el personal de salud permaneciera junto al Secretariado, la instancia de mayor jerarquía dentro de la organización, en el campamento “pueblito”, ubicado en Uribe, Meta. Desde allí se centralizaba la atención de los casos más graves, con enfermos traídos de diferentes regiones para recibir tratamiento. Un exintegrante de las FARC-EP relata: “Digamos que el tratamiento para los heridos en esa época no era tan complicado porque las heridas no eran muy graves, es decir, había combates y todo [...] pero el combate además era muy controlado”. (P. Alape, comunicación personal, 18 de diciembre de 2021).

El equipo médico recopilaba información sobre el estado de salud de los insurgentes en las zonas cercanas, identificando las principales enfermedades que los afectaban. Esta información era esencial para diseñar planes y directrices de que se transmitían a los responsables de salud en otras áreas. A su vez, se desarrollaron procesos de capacitación en competencias básicas, como el manejo de historias clínicas y técnicas de asepsia, mejorando los protocolos de atención y prevención.

Con Eugenio investigamos [...] comenzamos a indagar como era la cosa en el Meta, [...] y cogimos un mapa y ubicamos donde estábamos, donde quedaban

los puntos más nombrados como el Huila, el Tolima y comenzamos a hacer un mapa de dónde estaban las enfermedades (M. Jaramillo, comunicación personal 17 de diciembre de 2021).

La salud se consolidó entonces como un componente estratégico para la resistencia armada, orientado al objetivo de “tomar el poder”. Surgió una estructura sanitaria liderada por un coordinador de salud nacional, con responsables de salud en los Bloques regionales y en los frentes locales. Esta estructura guiaba a los enfermeros en sus tareas cotidianas y en operaciones militares, apoyada por comunicaciones de alta frecuencia (VHF) y mecanismos de supervisión y evaluación a través de asambleas y balances realizados por la base insurgente. Uno de los médicos de las FARC-EP relata una conversación con Jacobo Arenas, líder insurgente.

[...] Jacobo nos dijo que [...] teníamos que ver a Colombia dibujada con frentes en todo el territorio y en toda esa área íbamos a enfrentar una guerra muy dura, donde iban a haber heridos, enfermos y muertos, y nosotros teníamos que vernos en ese escenario, [...] me acuerdo de que yo le dije: Camarada, pero si sólo somos como tres médicos. Jacobo dijo: “No, no, no, no nosotros vamos a crecer mucho, lo importante es que ustedes tengan esa perspectiva” (M. Jaramillo, comunicación personal 17 de diciembre de 2021).

En diciembre de 1990, durante el bombardeo de “Casa Verde,” el personal de salud insurgente enfrentó la atención de heridos en masa, tras una operación de las fuerzas militares en el campamento de Uribe, Meta. Fueron días de intenso bombardeo y atención en condiciones precarias, evidenciando la vulnerabilidad de los insurgentes heridos, muchos de los cuales eran trasladados clandestinamente a las ciudades para recibir atención médica. Esta situación llevó a que, en la Octava Conferencia de las FARC-EP (1993), que estableciera la necesidad de crear hospitales clandestinos en la selva para asegurar la atención de los heridos en un contexto seguro y adaptado al conflicto armado.

[...] empezó a vivirse como un desarrollo nuestro, donde los casos de salud no se atendían afuera en las ciudades, sino adentro. Entonces los médicos nos visitaban, atendían y realizaban los procedimientos en el campamento; pero también teníamos médicos que ingresaron a la guerrilla. En el ataque a Casa Verde teníamos incluso un bunker bajo tierra para atender los heridos, y efectivamente si nos sirvió (S. Ramírez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2021).

La atención en salud dentro de las FARC-EP fue configurada como una estrategia para cumplir un fin político en un contexto de guerra. Al margen de la incapacidad del Estado para proporcionar atención médica en zonas rurales, la organización insurgente desarrolló una estructura sanitaria propia, adaptada a las necesidades del conflicto y orientada a la resistencia armada. En este sentido, la salud se convirtió en un componente clave para la cohesión interna, permitiendo la atención de heridos de guerra y la prevención de enfermedades, mientras fortalecía la organización en su lucha política. Esta estructura sanitaria, paralela al sistema estatal, muestra cómo factores sociales, económicos y culturales del conflicto insurgente convirtieron la atención en salud en una herramienta política para la sostenibilidad de la guerrilla en condiciones adversas

3.4 El escenario para la atención: adaptación tecnológica de hospitales clandestinos en la selva y la creación de hospitales móviles.

A medida que aumentaba la demanda de atención médica, la organización incrementó la inversión en recursos destinados a la construcción de hospitales, así como a la compra de insumos y equipos de dotación hospitalaria. Esto permitió a los insurgentes adquirir habilidades no solo en la atención de la salud, sino también en la edificación de hospitales, conocimientos que posteriormente replicaron en los diferentes bloques y frentes de las FARC-EP.

[...] comenzamos ya, a orientar lo que eran los hospitales clandestinos en el monte, por ejemplo, el que se construyó en el Guaviare, y después se vienen las

grandes campañas. Entonces ya empezamos a hacer escuelas con 100 alumnos y se montaba toda una infraestructura, con instrumental, equipos de cirugía, de rayos X, para las campañas y grandes peleas que hubo, el primer hospital se construyó cerca al billar por la necesidad de curar los heridos de esa pelea (L. Caribe, comunicación personal, 20 de febrero de 2022)

Estos hospitales, primero de madera y luego de materiales más duraderos, recibieron apoyo de médicos que viajaban desde ciudades e incluso otros países como parte de un esfuerzo internacionalista. En estos lugares, se atendieron casos complejos, se realizaron cirugías y se recuperaron cientos de heridos provenientes de intensos enfrentamientos armados y tomas militares. A menudo, los hospitales se construían antes de los combates, anticipando la necesidad de atención médica; esto ocurrió en los enfrentamientos de Billar (5 de marzo de 1998), Miraflores (3 de agosto de 1998), La Uribe (4 de agosto de 1998) y Mitú (1 de noviembre de 1998).

Los hospitales en un momento tuvieron una infraestructura primero en madera y luego construíamos en material, entonces, a partir de la práctica se fueron cualificando personas nuestras, expertas en construcción, igual también capacitamos gente. [...] después llegamos a tener una infraestructura y un material de dotación que algunos puestos de salud de zonas rurales no tenían (L. Caribe, comunicación personal, 20 de febrero de 2022).

Ante el aumento de la ofensiva estatal durante el gobierno del presidente Uribe Vélez, las FARC-EP respondió creando “hospitales móviles” que podían desplazarse a cualquier ubicación en busca de heridos y enfermos. Estos hospitales estaban conformados por personal capacitado en temas de salud, contaban con instrumental médico, medicamentos, insumos y una planta eléctrica para garantizar el suministro de energía cuando fuera necesario. Con estos hospitales móviles, la organización abordó problemas de salud de forma autónoma, desde primeros auxilios hasta cirugías. Así, no solo se atendieron las heridas de guerra, sino también patologías relacionadas con las actividades cotidianas de la vida insurgente, como

hernias inguinales y umbilicales, varices, varicocele y hemorroides, que eran consecuencia del transporte de cargas pesadas.

En medio de la movilidad también iniciamos a construir quirófanos, a conocer qué era un campo estéril, [...] que es asepsia, antisepsia, un lavado de manos, cómo se deben esterilizar el instrumental, las gasas, las compresas [...]. El quirófano y la infraestructura era todo provisional, todo móvil. En la selva existe algo que le llamamos “chuapo”, son unas palmitas que se dejan manipular muy bien, muy dócil, como para arreglarlas en forma de tabla, [...] así armábamos las camillas para hacer las cirugías y otras mesas para colocar materiales [...]. En general las cirugías se realizaban en la mañana y después de medio día nos dedicábamos a esterilizar, lavar pinzas y adecuar todo para el día siguiente (F. Rivas, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021).

La atención en salud dentro de las FARC-EP puede entenderse como una forma de tecnología social, un concepto propuesto por Capra (1982), que emerge de la adaptación a un contexto de escasez y conflicto armado. En lugar de seguir los estándares biomédicos, las prácticas de salud fueron impulsadas por la necesidad inmediata de respuesta y por saberes populares que priorizaban la autosuficiencia y la adaptabilidad a las condiciones de la selva. Los hospitales móviles y las cirugías improvisadas muestran cómo la organización insurgente desarrolló soluciones prácticas, convirtiendo la salud en un proceso dinámico y autogestionado. Esta tecnología social no solo responde a una crisis, sino que refuerza la resistencia frente a la falta de acceso a servicios formales y empodera a la comunidad para gestionar su bienestar.

3.5 La tríada que orientó la atención: educación popular, prevención y cuidado colectivo.

Un aspecto clave en la atención de salud fue prever y resolver problemas específicos, generando respuestas adaptativas ante situaciones difíciles. Desde la perspectiva de sus integrantes, la

atención sanitaria en las FARC-EP se caracterizó por su calidad, permanencia y acceso directo a medicamentos. Esta atención se orientó hacia las necesidades de las personas, generando satisfacción y garantizando los recursos según la situación; el enfoque estaba centrado en el individuo, priorizando el valor esencial de salvar vidas. Como expresó una de los integrantes, “en la vida civil, la salud había que pagarla; no había salud gratuita y no teníamos dónde acudir [...] ingresar a la guerrilla significaba contar con una especie de sistema de salud donde la persona tenía mayor importancia” (S. Ramírez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2021).

Las características más destacadas de los integrantes de los equipos de salud fueron sus conocimientos teórico-prácticos, su compromiso y la decisión de actuar en situaciones difíciles. También se valoraban la recursividad, la disciplina, el gusto por la actividad, la voluntad de aprender y la disposición de arriesgar la vida por los demás. En este contexto, las mujeres desempeñaron un papel protagónico, siendo quienes mayormente conformaron los equipos de salud. Su responsabilidad, suavidad y paciencia, junto a las características mencionadas, las hicieron idóneas para esta labor. “La condición de humanidad del enfermero era importante; debían tener un buen comportamiento con los demás, no ser de mal carácter... la dedicación también se consideraba, así como el interés en los cursos” (P. Alape, comunicación personal, 18 de diciembre de 2021).

La formación en salud fue constante en las FARC-EP, con médicos profesionales que se unieron a la insurgencia y de enfermeros guerrilleros que transmitieron sus conocimientos a otras estructuras de la organización. Un gran reto fue encontrar el método pedagógico adecuado para enseñar temas de salud a jóvenes y adultos que no habían accedido a la educación formal, muchos de los cuales apenas sabían leer y escribir. Se destacó la experiencia adquirida en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades tropicales, como la leishmaniasis, el paludismo y el dengue, lo que permitió realizar diagnósticos tempranos y proporcionar tratamientos oportunos, previniendo complicaciones.

[...] nos dimos cuenta de que nuestra gente no es de mucho escribir ni leer, sino que la gente aquí es muy visual y muy auditiva. A nuestra gente que le digan alguna cosa no se le olvida y todo lo que vea no se le borra de la memoria, así la gente se ubicaba en

la selva. Les explicábamos las vertientes de los ríos. Yo le preguntaba ¿quién conoce acá el río Guayabero? Y les preguntaba ¿desde dónde lo conocen? [...] Me decían, el nace acá, pero da como una ramita acá, y yo les decía esa es la anatomía que tenemos que aprender muchachos. Y hay arterias, venas, nervios y otros mecanismos que hay que aprender (M. Jaramillo, comunicación personal 17 de diciembre de 2021).

Las FARC-EP implementaron un enfoque preventivo de la salud, con prácticas disciplinadas bajos las ordenes de la línea de mando. Esto abarcaba parámetros rutinarios para la construcción de los campamentos, como la ubicación de una enfermería, el cuidado extremo del agua para el consumo, la disposición de letrinas en lugares lejanos, así como la creación de espacios para la basura, que debían ser cubiertos continuamente, y el uso de zanjas para evitar la acumulación de agua. La limpieza constante no solo mantenía los campamentos libres de basura, sino que también servía como un mecanismo de seguridad para evitar informar al ejército sobre su ubicación. Se implementaban medidas de higiene en la preparación de alimentos, horarios estrictos para la alimentación y una dieta balanceada, además de charlas sobre higiene personal, educación sexual y salud oral. También se establecieron medidas diarias de protección ante vectores, como el uso de toldillos, botas de caña larga y camisas de manga larga; se administraban antiparasitarios de forma colectiva cada tres meses y se exigía buena presentación personal y actividad física constante.

[...] siempre hubo gran preocupación por la salud, sobre todo por la salud preventiva, de comer bien, de comer saludable [...]. En eso consistía la salud, andar sin parásitos, [...] comer dentro de los horarios establecidos [...], desayuno a las 6:00 o 6:30 am, el almuerzo a las 11:30, la comida a las 5:00 de la tarde, y en la noche tinto a las 7:00 de la noche [...] y ahí si a descansar, a dormir (S. Ramírez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2021).

El aumento del conflicto armado, la falta de acceso a atención en ciudades y el desgaste físico obligaron a los equipos de salud a enfrentar problemas médicos complejos. Se organizaron

brigadas de salud en los frentes de las FARC, donde se buscaban condiciones de relativa calma para realizar procedimientos quirúrgicos. Los insurgentes adquirieron habilidades en el manejo de instrumental y técnicas quirúrgicas. Asimismo, aprendieron técnicas de anestesia raquídea y anestesia general.

Ya en la vida civil, [...] tuve la oportunidad de trabajar en un quirófano y ver, de pronto, como al médico le quedaba difícil colocar una raquídea, y uno jugaba, literalmente, haciendo ese procedimiento [...] tuvimos la experiencia de hacer cirugías a 50, 100, 200 personas, [...] pero uno ni forma de decir [...]. Uno veía como la instrumentadora, quizás recién egresada, no sabía bien lo de las pinzas, que pinza alcanzarle al cirujano... y uno pues ya tenía ese conocimiento. Entonces ve uno que sí se aprendió mucho (F. Rivas, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021).

Dentro de las FARC-EP se generó una relación médico-paciente no convencional. Esta agrupación insurgente se autodenomina como una familia, con lazos de apoyo y vida colectiva, donde cuidar y proteger al otro es una constante. Así, la atención de salud se ofrecía en un marco de confianza, con la satisfacción de dar lo mejor de sí sin esperar nada a cambio. Los insurgentes identificaron elementos como el afecto, el abrazo, la escucha atenta, el humanismo y la solidaridad como factores que garantizaban el éxito del tratamiento; la atención de salud también representó una oportunidad para expresar cariño y acercarse a las personas. “Lo principal era el amor con que se hacían las cosas, la vocación hacia el trabajo y hacia los compañeros; así la gente aprende, aunque no sepa leer ni escribir” (L. Caribe, comunicación personal, 20 de febrero de 2022). “El mejor pago que existía era ver el rostro de satisfacción y agradecimiento del compañero” (F. Rivas, comunicación personal, 9 de diciembre de 2021).

La atención en salud en las FARC-EP se vincula con la ‘educación popular’ de Freire y el cuidado colectivo de Federici. Freire (2000) señala que la educación debe ser liberadora, promoviendo una conciencia crítica que permita a los sujetos reconocer y transformar su realidad. En este contexto, la atención en salud en las FARC-EP fue más que asistencia médica:

fue un acto de autogestión y crítica hacia las limitaciones del sistema de salud convencional. La formación de “médicos de guerra” y enfermeros sin educación formal refleja esta “conciencia crítica,” ya que permitió a los guerrilleros asumir el control sobre su salud en situaciones adversas, configurando su propio sistema de atención.

Por su parte, Federici (2011) plantea que el cuidado es un acto político y social que fortalece los vínculos comunitarios. La tríada de prevención, pedagogía y cuidado colectivo en las FARC-EP encarna este enfoque, donde el cuidado trasciende la técnica y se convierte en una expresión de solidaridad y afecto. Los abrazos, palabras de aliento y acciones de apoyo constante reforzaban el sentido de comunidad insurgente, entendiendo la salud como un bien colectivo. Este enfoque contrasta con la medicina individualista y resalta la importancia de un entorno solidario para el bienestar, reivindicando los saberes locales como valiosos y legítimos.

4. CONCLUSIONES

Este análisis responde a un abordaje complejo del conflicto armado, orientado a extraer experiencias positivas de una organización insurgente que, tras librar una guerra de más de 50 años, deja aprendizajes valiosos para la construcción de paz. El estudio revela que la atención en salud en las FARC-EP fue más que un servicio médico; se convirtió en un proceso de organización social, política y cultural. Ante la exclusión estatal y el conflicto armado, la insurgencia desarrolló un sistema propio que, además de atender necesidades físicas, fortaleció la cohesión y la resistencia del grupo en condiciones adversas.

La atención en salud en las FARC-EP, en lugar de seguir los modelos convencionales, se basó en principios de autogestión, educación popular y prácticas adaptativas. Este sistema no solo surgió de la necesidad, sino de una comprensión crítica de la salud como un derecho y una herramienta de resistencia colectiva. Los “saberes de guerra” —técnicas médicas, hospitales móviles y cirugías improvisadas en la selva— reflejan un modelo de autosuficiencia que desafió los paradigmas biomédicos tradicionales. Este enfoque integró aspectos físicos, emocionales y colectivos, donde la confianza y el afecto fortalecieron la relación médico-paciente y el tejido social insurgente.

Este modelo de atención, basado en la educación popular y organización comunitaria, destaca la importancia de valorar las experiencias de salud en zonas marginadas. Más que una respuesta a la enfermedad, la salud se convirtió en una práctica política y social que refleja la identidad de quienes participan en ella. Los “médicos de guerra” y los líderes en salud crearon un sistema donde la medicina se combinaba con la pedagogía y el cuidado colectivo, promoviendo el bienestar individual y grupal. Esta visión es significativa para el desarrollo de políticas de salud en la Colombia del posacuerdo, donde se hace necesario un diálogo entre el sistema formal y las formas populares de atención para responder de manera inclusiva a las necesidades de las comunidades rurales.

Las reformas en salud deberían incluir estos conocimientos locales como un componente clave. Aprovechar los saberes adquiridos en el conflicto ayudaría a construir un sistema más resiliente y adaptado a las necesidades rurales. De este modo, el legado de autogestión en salud en las FARC-EP ofrece una oportunidad para desarrollar modelos de atención que se ajusten a las realidades y necesidades de las poblaciones históricamente excluidas.

En definitiva, la experiencia en salud de las FARC-EP destaca la importancia de comprender la salud como un proceso multidimensional y colectivo, donde la autogestión, la resistencia y la adaptación son fundamentales. La salud en este contexto no es solo la ausencia de enfermedad, sino la creación de espacios de vida digna y cuidado mutuo, valores que son esenciales para la construcción de paz en Colombia.

TRABAJOS CITADOS

- Ángel, G. (2018). Los médicos que salvaron a miles de guerrilleros. Las 2 Orillas. <https://www.las2orillas.co/los-medicos-que-salvaron-miles-de-guerrilleros/>
- Arenas, J. (1969). Diario de la resistencia de Marquetalia. Editorial Paz y Socialismo. <https://books.google.com.co/books?id=JzREzgEACAAJ>
- Binford, L. (1996). The El Mozote Massacre: Anthropology and Human Rights. Tucson: University of Arizona Press.
- Boeijs, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in qualitative research. *Quality & Quantity*, 36(4), 391-409.

- Breilh, J. (2014). Epidemiología crítica latinoamericana: raíces, desarrollos recientes y ruptura metodológica. En *Tras las huellas de la determinación: Memorias del Seminario InterUniversitario de Determinación Social de la Salud* (1ra ed.). Colección Coediciones. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9720/1/Breilh%20J-Epidemiologia%20critica%20y%20salud%20de%20los%20pueblos.pdf>
- Brunner, E., & Grande, R. (2017). Del monte a la sala de operaciones: los médicos de las FARC quieren pasar consulta. *Univisión Noticias*. <https://www.univision.com/noticias/america-latina/del-monte-a-la-sala-de-operaciones-los-medicos-de-las-farc-quieren-pasar-consulta>
- Capra, F. (1982). *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*. Simon & Schuster. <https://archive.org/details/fritjof-capra-the-turning-point/page/n3/mode/2up>
- Delegación FARC-EP & Gobierno Nacional. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (pp. 1–6). https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Federici, S. (2019). *Re-enchanting the World: Feminism and the Politics of the Commons*. PM Press. [https://library.stationofcommons.org/Silvia%20Federici/ReEnchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20Politics%20of%20the%20Commons%20\(9\)/ReEnchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20-%20Silvia%20Federici.pdf](https://library.stationofcommons.org/Silvia%20Federici/ReEnchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20Politics%20of%20the%20Commons%20(9)/ReEnchanting%20the%20World_%20Feminism%20and%20the%20-%20Silvia%20Federici.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Federación Internacional de la Cruz Roja. (2011). *Cirugía de guerra: Trabajar con recursos limitados en conflictos armados y otras situaciones de violencia* (Vol. 1). Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/p0973-spa.pdf>
- Granda Ugalde, E. (2009). *La salud y la vida*. Ministerio de Salud Pública del Ecuador, Organización Panamericana de la Salud. <https://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/saludyvida.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. 56-100 p. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>
- Giannou, C., & Baldan, M. (2011). *Cirugía de guerra: Trabajar con recursos limitados en conflictos armados y otras situaciones de violencia* (Vol. 1). Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/p0973-spa.pdf>

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315146027/ethnography-martyn-hammersley-paul-atkinson>
- Lederach, J. P. (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, DC: United States Institute of Peace Press. [https://www.defence.lk/upload/ebooks/John%20Paul%20Lederach%20%20Building%20Peace_%20Sustainable%20Reconciliation%20in%20Divided%20SocietiesUnited%20States%20Institute%20of%20Peace%20\(1998\).pdf](https://www.defence.lk/upload/ebooks/John%20Paul%20Lederach%20%20Building%20Peace_%20Sustainable%20Reconciliation%20in%20Divided%20SocietiesUnited%20States%20Institute%20of%20Peace%20(1998).pdf)
- Marks, S., & Andersson, N. (1992). Issues in the political economy of health in Southern Africa. *Journal of Southern African Studies*.
- Maturana, H. R. (1998). The biology of language: A personal perspective. En *Language, Mind, and Brain: Experiments in the Biological Foundations of Language* (pp. 1-14). New York: Academic Press. <https://sites.evergreen.edu/arunchandra/wp-content/uploads/sites/395/2018/05/BofLanguage.pdf>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company. https://monoskop.org/images/3/35/Maturana_Humberto_Varela_Francisco_Autopoiesis_and_Cognition_The_Realization_of_the_Living.pdf
- Molano, A. (2016). Médicos y guerrilleros. *El Espectador*. <https://colombia2020.elespectador.com/pais/medicos-y-guerrilleros>
- Orjuela, J. (2017). La salud pública en el tránsito de la guerra a la construcción de la paz en el municipio de La Macarena. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37928>
- Radio Canadá Internacional (RCI). (2018). Sobre la medicina de guerra de las FARC [Internet]. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de <https://www.rcinet.ca/es/2018/08/24/sobre-la-medicina-de-guerra-de-las-farc/>
- Rojas, F. (2016). Misiones en combate. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(3), 352–360. <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2016.v42n3/352-360/es>
- Saravia, G. (2015). La memoria en Tzvetan Todorov: una cuestión personal, teórica y política. En *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía* (Vol. VI, pp. 119–132). Recuperado de <http://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/12.saravia.gregorio@gmail.pdf>
- Universidad Nacional. (2017, July 5). Censo Socioeconómico FARC-EP-Universidad Nacional de Colombia. Fondo Europeo para la Paz. <https://www.fondoeuropeoparalapaz.eu/project/censo-socioeconomico-farc-ep-universidad-nacional-de-colombia/>



La autoética de la persona mediadora. Una interpretación desde el pensamiento complejo de Edgar Morin

Nancy Barragán Machado^a

Como citar este artículo:

Barragán Machado, N. La autoética de la persona mediadora: Una interpretación desde el pensamiento complejo de Edgar Morin. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos, 8(15). <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i15.314>

Recibido:

10 de febrero de 2025

Aprobado:

29 de mayo de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3986-4717>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Chihuahua. Chihuahua, Chih., México.

Licenciada en Derecho; maestra en Humanidades; y Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Catedrática en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; Directora Editorial y docente del Instituto Internacional de Estudios en Justicia y Restauración (IIDEJURE). Correo electrónico: nancybarragan.m@gmail.com

LA AUTOÉTICA DE LA PERSONA MEDIADORA. UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO DE EDGAR MORIN

THE SELF ETHICS OF THE MEDIATOR. AN INTERPRETATION OF EDGAR MORIN'S COMPLEX THOUGHT

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo relacionar la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin con la percepción que tiene un grupo de mediadores acerca de las habilidades, capacidades y consciencia individual que deben desarrollar como profesionistas. En este estudio de corte cualitativo se hizo un análisis documental y se aplicaron entrevistas a profundidad a trece personas. Se concluye que los entrevistados desde su experiencia personal dieron cuenta de la existencia de algunos elementos de dicha teoría desde el aspecto de la autoética.

Palabras clave: ética profesional, solución de conflictos, competencias sociales.

Abstract

The objective of this study is to relate Edgar Morin's theory of complex thinking with the perception that a group of mediators have about the skills, abilities, and individual awareness that they should develop as professionals. In this qualitative study, a documentary analysis was made, and in-depth interviews were conducted with thirteen people. It is concluded that the interviewees, from their personal experience, showed the existence of some elements of this theory from the aspect of self-ethics.

Keywords: ethics, conflict resolution, social skills.

INTRODUCCIÓN

La Mediación forma parte de los mecanismos alternativos de solución de controversias reconocidos en el año 2008 por la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos como un derecho humano de acceso a la justicia (Diario Oficial de la Federación, 1917).

Para Gorjón (2014; 2015; 2015b; 2016) la mediación debería considerarse como una ciencia social que posee cuatro dimensiones: procedimiento, profesión, mecanismo de solución de conflictos y objeto de estudio. Como procedimiento, se alude a una dimensión

alternativa a la vía judicial que puede realizarse durante o fuera de la existencia de un proceso judicial. Como profesión, porque cumple su desempeño con motivo de un conocimiento especializado. Como objeto de estudio, dado que genera conocimiento al seguir una metodología de investigación. Por último, como mecanismo de solución de conflictos al ser en sí mismo un método que se basa en una serie de pasos técnicos a través de diversos modelos aceptados por el mundo académico. Por otro lado, para Islas (2018) la mediación representa un nuevo paradigma de justicia enmarcado en la horizontalidad y no en la verticalidad que presupone la justicia tradicional.

Para Steele (2015), la mediación apela a la fuerza interna de los individuos para que, de manera espontánea y voluntaria, cumplan los acuerdos a través del poder de autodeterminación, prescindiendo de las determinaciones del Estado, que se caracterizan, por el contrario, por un aspecto coercitivo. De esta manera, la mediación en sí misma es pacificadora por no contener medios para obligar a las personas a cumplir sus propias decisiones.

Al estudiar la ética de la mediación, algunos autores refieren que se debe tomar en cuenta aspectos del ser y del deber ser. Para Gorjón (2015), “la ética estudia racionalmente sistemas de comportamiento, y, como sus acciones se aplican a nivel individual o social, es considerada igualmente un esquema de control moral que tiene su base en la afectación de las sociedades” (p. 21). Esto significa, de acuerdo con el autor, que la ética es límite y meta. También refiere la responsabilidad ética que tienen los mediadores, ya que lo que hagan o dejen de hacer puede afectar el curso futuro de la mediación.

Para Romero (2011), la ética forma parte de la interdisciplinariedad de la mediación. Esto se entiende al tomar en cuenta que la mediación tiene como objeto el conflicto y el acuerdo. Estos dos términos se reclaman entre sí y conllevan realidades complejas como la interdisciplinariedad, donde se entrelazan conceptos y teorías extraídas del derecho, la filosofía, la medicina, la ética y la política.

Por su parte, Steele (2015) distingue a la moral de la ética, al señalar que la primera se relaciona con las costumbres, consensos y normas sociales, mientras que la segunda se presenta como el conjunto de conocimientos derivados de la investigación de la conducta humana al tratar de explicar las reglas morales de manera racional, fundamentada, científica

y teórica. Es decir, se trata de una reflexión sobre la moral. Sin embargo, en la práctica, menciona que ambas son similares, dado que son responsables de sentar las bases que orientan el comportamiento del ser humano en la sociedad.

También refiere que la ética debe agruparse en tres deberes: obligaciones del mediador en cuanto al proceso, en cuanto a las partes y hacia la profesión y otros mediadores.

Por su parte, Prida (2017), al examinar las normas éticas contenidas en el código de ética para mediadores y en el código de ética del Instituto Mexicano de la Mediación, señala que estas normas están basadas en principios morales de acuerdo con los conceptos de honor, dignidad profesional y sincero deseo de cooperar con la buena administración de la justicia.

Desde otros trabajos académicos, la ética en la mediación tiene énfasis en otros aspectos. Munk (2005) señala el enfoque de la lingüística en la mediación a través de Watzlawick y Bateson. Estos últimos autores indican que la comunicación se basa en axiomas. Uno de estos axiomas es que el ser humano percibe el mundo de la misma forma y por ende llega a las mismas conclusiones. Por eso, dice la autora, las personas que participan en la mediación arriban a la conclusión de que cada una de ellas tiene la razón y la otra es la que está errada. Otro elemento es que al considerarse al ser humano como ser lingüístico, abre la posibilidad de una recreación en la forma de ser, a pesar de que estamos condicionados por aspectos biológicos, históricos y sociales. Por este motivo, ofrece un papel activo en el diseño de las conversaciones que fluyen en la cotidianeidad.

Ripol (2011) refiere que la dimensión ética de la mediación no solo se constriñe a gestionar conflictos, sino para construir un modelo distinto de familias y, por consiguiente, una sociedad más dialogante y comprensiva. Este autor opina que un buen mediador con experiencia tiene la capacidad de dudar y respetar a las personas y lo que ellas dicen, lo cual implica reconocer que en todas ellas hay una parte de verdad y esa parte es la que las legitima; también, tener la sabiduría suficiente para reconocer que por más que se quiera no se puede tener una comprensión absoluta de lo que las partes viven; y por tanto, dudar de su propio criterio sobre los temas que se debaten.

Otra implicación ética en la mediación es la perspectiva de género que debe tener la persona mediadora para analizar conflictos que atañen particularmente a la materia familiar,

específicamente en procesos de separación y divorcio. Se dice que es importante este análisis para evitar que el mediador reproduzca las desigualdades de género que se viven en la sociedad (Carmona, 2016). Esta autora indica que se debe tomar en cuenta que las mujeres y los varones tienen diferentes características de acuerdo con su función, valores, intereses y necesidades que se despliegan en estereotipos. También, la importancia de considerar la cultura como un elemento de la construcción de la identidad de cada persona. Como menciona Carmona (2016) la perspectiva de género en la mediación debe considerar las diferencias en la educación emocional entre hombres y mujeres. La investigadora señala que estas distinciones afectan directamente la forma en que se ha enseñado a amar tanto a hombres como a mujeres. Este enfoque permite a la persona mediadora ayudar a las personas en la expresión de miedos y necesidades.

En mediación, la persona mediadora debe ser imparcial, aunque su rol implica guiar activamente a las partes hacia soluciones. Algunos autores como Sandoval (2011) cuestionan el supuesto ético de neutralidad absoluta, al demostrar que los mediadores participan activamente en la reconstrucción narrativa del conflicto. Este autor argumenta que su función va más allá de lo pasivo, pues contribuyen a forjar nuevos relatos entre las partes. De esta manera, no se puede desconocer el compromiso ético del mediador de coautoría para que las partes construyan una nueva historia, pero no cualquier historia, sino una que busque el “desarrollo de la equidad, la justicia y la democracia. Se debe prestar a crear un significado político” (p. 3).

Una teoría ética que puede fundamentar los aspectos del ser, es decir, mostrar al ser humano y el mundo que lo rodea, es el pensamiento complejo de Edgar Morin. Este autor distingue entre la visión simplificada y la visión complejizada de la ética. La simplificación selecciona lo que presenta interés para el conocimiento y elimina todo aquello que es ajeno a sus finalidades; computa lo estable, lo determinado, lo cierto, y evita lo incierto y lo ambiguo; produce un conocimiento que puede ser fácilmente tratado por y para la acción. En cambio, la complejización, igualmente al servicio de la eficacia de la acción, intenta tener en cuenta el máximo de datos y de informaciones concretas; intenta reconocer y computar lo variado, lo variable, lo ambiguo, lo aleatorio, lo incierto. Para lograr esta

complejización, este autor alude a múltiples enraizamientos en lo antropológico, biológico, espiritual, cultural y social (Morin, 1999; 2003; 2005; 2006; 2011).

El autor de la introducción al pensamiento complejo considera que en esta complejización existe un horizonte no previsto donde ocurre el azar, lo incognoscible y lo inesperado, siendo tres los principios que animan la complejidad: principio dialógico, principio de recursividad, y principio hologramático. El principio dialógico se refiere a mantener la dualidad en el seno de la unidad, pues asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. El principio de la recursividad se refiere a que los productos y los efectos son “al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 2005, p. 106). El principio hologramático entraña que no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. Este principio se encuentra en el mundo biológico y en el mundo sociológico (Morin, 1999; 2003; 2011).

El pensamiento complejo desde la ética tiene tres fuentes, las cuales son indivisibles, pero distinguibles para efectos didácticos: la antropoética, que se refiere a aquellos rasgos que unen a la raza humana; la socioética, como ámbito donde nacen y desarrollan las relaciones sociales, y la autoética, como aquella parte concreta que se revela en cada persona. En esta última dimensión se puede ubicar la consciencia individual que busca alcanzar la felicidad o vida plena o calidad de vida, pero no desde un punto de vista solipsista, sino en relación con los otros, ya que la perfección que persigue el ser humano no solamente repercute en su vida, sino en la convivencia social, lo que para Morin se convierte en actos de religación o unión.

Para el pensamiento complejo, la ética no tiene una frontera definida entre razón y emociones, pues tanto la razón como la afectividad recubren los actos humanos.

La ética compleja no propone la soberanía de la razón, que es locura, sino la dialógica en la que racionalidad, amor, poesía siempre están presentes y activos. Apunta a una sabiduría que no está en la imposible vía racional, sino en la autoelucidación y en la comprensión (Morin, 2006, p. 220).

Además de Morin, existen posturas contemporáneas como las de Leonardo Boff (2001; 2002), Humberto Maturana (1996) y Mauricio Beuchot (2004). Estos teóricos proponen incorporar el *pathos* —la dimensión emocional— no como elemento subordinado a la

razón, sino como componente interdependiente en la constitución del ser humano, donde ambas esferas se co-construyen dialécticamente.

Para la psicología humanista representada por Maslow (1991), la racionalidad y la emocionalidad no están en lucha, sino que desde los estudios empíricos se ha visto que la persona mentalmente sana es aquella que equilibra estas dos dimensiones que pueden ser cooperadoras y sinérgicas, por lo que entienden que una persona sana es toda una pieza integrada, siendo la persona psicológicamente enferma en quien se detecta la lucha entre razón y emociones. Goleman (1996) desde el campo de la neurociencia refiere que el discernimiento ético está nutrido tanto de emociones como de razón, pues “sin el concurso de los lóbulos prefrontales gran parte de nuestra vida emocional desaparecería porque sin comprensión de que algo merece una respuesta emocional, no hay respuesta emocional alguna” (p. 20), pero los sentimientos son indispensables porque nos orientan en la dirección adecuada para sacar el mejor provecho a las posibilidades que nos ofrece la fría lógica, así como nos proporciona el aprendizaje emocional que se ha adquirido durante la vida. En este sentido, ser consciente de uno mismo significa “ser consciente de nuestros estados de ánimo y de los pensamientos que tenemos acerca de esos estados de ánimo” (p. 33).

Por otro lado, para el pensamiento complejo, la autoética no se centra en el ejercicio de las virtudes, pero tampoco las desdeña, sino simplemente se resiste a realizar una lista de virtudes que deban cultivarse, dado que aboga por virtudes que aparecen en distintas etapas de la vida, las cuales deberían ser acumulativas; por ejemplo, la curiosidad infantil, los ideales de la juventud, la responsabilidad del adulto, el discernimiento en la madurez, y la experiencia en la vejez. De tal manera que las engloba como aquellos rasgos que hacen que un ser humano se haga humano y que se contienen en el espectro del amor, pues el amor es la fuente de toda religación (Morin, 2006). Esto recuerda a Séneca, quien refiere que:

Toda la existencia consta de partes y presenta círculos descritos alrededor de otros más pequeños. Hay uno que rodea y los envuelve a todos; éste comprende desde el nacimiento hasta el último día; hay otro que delimita los años de la adolescencia, otro que encierra en su ámbito toda la niñez (Séneca, 2016, p. 47).

De tal suerte que las etapas de la vida no se hallan separadas, sino que son acumulativas y siguen influenciando hasta la muerte.

ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS DE LA AUTOÉTICA

La ilusión ética

Para Morin (2006) el nivel de la autoética se presenta con dos resistencias: a la barbarie interior que brota del mismo ser humano y a la barbarie exterior que surge en la relación con los demás. De esta manera, el reto del ser humano no es solamente resistirse a la crueldad y a la injusticia exterior, sino también verse a sí mismo y reconocer que en cada quien operan zonas ciegas donde germinan acciones crueles e injustas, aunadas al autoengaño y la moralina. Por eso, la autoética compleja “no tiene la arrogancia de una moral con el fundamento asegurado” (p. 220), sino que se produce a partir de la consciencia individual. Esto es parte de un humanismo regenerado que se funda en la fragilidad, en la mortalidad del individuo, en su inacabamiento. En ese vivir humanamente se tiene que trabajar por el bien pensar, el cual, entre otras cuestiones, abandona el punto de vista parcelado de las disciplinas y evita el reduccionismo; afronta incertidumbres; toma en cuenta el contexto antes de juzgar; reconoce la ilusión de la mente humana, los olvidos selectivos, la autojustificación y la autoceguera.

La barbarie exterior, como dice Morin, se presenta en un mundo que no se enmascara, pues en éste existe la crueldad, lo que esto trae dolor y sufrimiento; sin embargo, esto no resta el deseo de vivir en él, ya que existe el antídoto que es el amor. De esta manera, este nivel no niega la fragilidad del ser humano en el sufrimiento, sino como reconoce postula Beuchot (2004), incluso en contextos de violencia, pasiones desbordadas y limitaciones humanas, persiste la posibilidad de la moralidad. No se trata de idealizar una realidad exenta de sufrimiento o maldad, sino de destacar la capacidad humana para ejercer su libertad ética frente a estas condiciones. El acento se coloca así en la agencia moral que permite transformar las adversidades en oportunidades de crecimiento. La barbarie interior empuja

a la autojustificación permanente hasta el extremo de mentirse a sí mismo, lo cual se ve en la demencia de los celos, de la venganza, de la incomprensión entre familiares, vecinos y colegas. Para el autor, se cometen asesinatos psíquicos de manera constante, atrofiando el egocentrismo por la vanidad y el deseo de gloria. En este sentido, la barbarie interior se presenta desde dos vertientes: desde la incomprensión de sí y desde la incomprensión al prójimo. De tal suerte que la batalla interior gira en torno a disciplinar al egocentrismo y desarrollar el altruismo, lo que lleva a los principios de inclusión y de exclusión que se explicaron en la antropoética. Séneca (2016) ya hacía notar esa barbarie que surge de uno mismo: “¿Por qué nos engañamos? Nuestro mal no procede del exterior; se halla dentro de nosotros mismos, radica en nuestras mismas entrañas y la causa de que difícilmente alcanzamos la salud está en desconocer que padecemos la enfermedad” (p. 201).

Desvarios éticos

De acuerdo con Morin (2006) muchos desvarios éticos proceden de una “insuficiencia del sentido crítico y de una dificultad para adquirir un conocimiento pertinente” (Morin, 2006, p. 60), lo cual conlleva autoengaño, memoria y olvido selectivos, moralina y la creencia de que se es consciente de todo, cuando en realidad en la mente opera un fondo inconsciente. La moralina se presenta como indignación y como reducción. La indignación conlleva a la descalificación del prójimo; la reducción se queda anclada en ciertos actos, etapas o ideas del otro, como si estos representaran su totalidad, lo que significa anular la posibilidad de que haya evolucionado y cambiado a lo largo de su existencia. Es decir, es olvidar que somos seres cambiantes en el tiempo y que no se debe estigmatizar a alguien por el resto de su vida por algún acto determinado.

Para la moral compleja no se trata de acatar la dicotomía de bien y de mal, sino de hacerse consciente de las contradicciones internas de la ética. En la antigüedad ya se había dado cuenta de la naturaleza compleja del ser humano. Aristóteles (1985) la refirió al decir que no somos buenos o malos por naturaleza, sino que:

[...] nuestra naturaleza no es simple, sino que en nosotros hay algo también diferente en virtud de lo cual somos perecederos; de suerte que si una parte de nuestra naturaleza hace algo, esto va contra la otra parte de nuestra naturaleza, y cuando hay un equilibrio, su actuación no nos parece ni dolorosa ni agradable. Si la naturaleza de alguien fuera simple, la misma actividad sería siempre la más agradable” (Libro VII, 1154a).

Hay que entender que la noción del mal está unida a la subjetividad humana. Si bien es cierto que los animales y los vegetales pueden sufrir, el trágico privilegio de la raza humana es sentir la crueldad humana, de donde se colige que los humanos son los que han adquirido las mayores aptitudes para gozar, pero también para sufrir (Morin, 2005; 2006)

De acuerdo con el pensamiento complejo, el mal existe como emergencia, producido por factores sociales, históricos y psicológicos, de tal manera que no se puede reducir a un único principio del mal, ni a un personaje principal, sino que depende de sus componentes. La maldad es la conjunción surgida del exceso de crueldad, de las enfermedades, hambrunas, sojuzgamientos, de la explotación y de las conquistas del hombre por el hombre. Para Morin (2006), la mayoría de las veces la barbarie exterior surge por el dogmatismo y el fanatismo. Por eso, la autoética tiene que resistir a la barbarie surgida de la crueldad humana objetiva y subjetiva: la primera tiene que ver con esa crueldad externa que se nutre de la explotación y muerte del prójimo; y la segunda, con la intención de querer hacer mal, de hacer sufrir al otro.

La distancia entre intención y acción

La ética compleja toma en cuenta la existencia de un hiato entre la intención y la acción, donde cobra sentido el conocido aforismo “el infierno está lleno de buenas intenciones”. De tal manera que la intención y el resultado tienen una relación complementaria y antagonista: “complementaria, pues la intención moral sólo adquiere sentido en el resultado del acto. Antagonista, vistas las consecuencias eventualmente inmorales del acto moral y las consecuencias eventualmente morales del acto inmoral” (Morin, 2006, 46). Esta incertidumbre

la denomina ecología de la acción. Dicha incertidumbre implica que toda acción se separa cada vez más de la voluntad del autor a medida que entra en contacto con las interrelaciones que se suscitan en el entorno, en contextos de alta complejidad, el riesgo de desviación o fracaso aumenta significativamente debido a su inherente impredecibilidad, excepto en intervenciones de corta duración donde los factores pueden controlarse con mayor efectividad. Esto también nos lleva a dos ramas de la ética que son insuficientes cuando se les toma por separado: la deontológica, que obedece a las reglas, y la teleológica, que obedece a la finalidad, ya que la primera por ocuparse de los medios puede abandonar los fines para responder a necesidades de urgencia, y la segunda corre el riesgo de no aminorar los efectos por enfocarse en las causas directas, En otras palabras, “a fuerza de sacrificar lo esencial por la urgencia, se acaba por olvidar la urgencia de lo esencial” (Morin, 2006, p. 56).

Pluralidad de deberes

Otra complejidad que reporta la autoética es que no existen imperativos categóricos únicos para todas las circunstancias. En este sentido, nos encontramos sometidos a una pluralidad de deberes que en muchas ocasiones son antagonistas. Por ejemplo, puede existir tensión entre el deber de socorrer a un extranjero y el deber hacia la patria. Estas tensiones entre los deberes también se trasladan al espectro individuo-especie-sociedad, dado que existe un deber egocéntrico para con uno mismo referente a las necesidades de la propia existencia; un deber genocéntrico, que vela por las necesidades de nuestra familia y allegados; también un deber sociocéntrico, que opera en relación con nuestra comunidad y, por otro lado, un deber universal para con todos los seres humanos que particularmente ha sido proclamado por religiones, credos o doctrinas.

Por esta razón es que cuestiona el principio kantiano que se refiere al imperativo categórico: “obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal” (Kant, 2002, p. 104). No porque dicho principio no sea un principio de la acción moral, sino por el hecho de que éste no siempre resulta claro ni evidente, ya que el deber en sí mismo es complejo.

La única moral que sobrevive a la lucidez es aquella donde hay conflicto o incompatibilidad de sus exigencias, es decir, una moral siempre inacabada, imperfecta como el ser humano, y una moral con problemas, en combate, en movimiento como el ser humano mismo. Así pues, en cada una de nuestras intenciones, en cada uno de nuestros actos, nuestra ética está sometida a la incertidumbre, a la opacidad, al desgarró, al enfrentamiento (Morin, 2006, p. 65).

De tal forma, la ética se presenta como una vigilancia permanente de las intenciones y de los actos, puesto que la ética no es “un reloj suizo cuyo movimiento jamás se perturba. Es una creación permanente, un equilibrio, siempre puesto a romperse, un temblor que nos invita en todo instante a la inquietud del cuestionamiento y a la búsqueda de la buena respuesta” (Klein, 2004, como se citó en Morin, 2006, p. 61). Esa respuesta tiene que ver con la pregunta fundamental de la ética que cuestiona sobre la vida buena para el hombre. Para Morin, es una pregunta que debe responderse, entre otras cosas, desde la indagación del contexto, en el reconocimiento de la existencia de las incertidumbres y las ilusiones, en el autoexamen y en la elección reflexionada.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el objetivo planteado, es decir, enlazar los aspectos de la autoética del pensamiento complejo con los conocimientos prácticos de los entrevistados, fue necesario analizar el corpus teórico del pensamiento complejo de Edgar Morin para fundamentar y contrastarlo con las respuestas del grupo de trece mediadores a través del instrumento de la entrevista semiestructurada. Este instrumento fue diseñado para mediadores del estado de Chihuahua que tuvieran una experiencia mínima de dos años en mediación, que pertenecieran al ámbito privado y público, con un nivel mínimo de licenciatura y grado mínimo de especialidad en mediación. Kuale (2011) refiere que el investigador, al utilizar la entrevista semiestructurada, es quien decide cuántas personas y qué características deben de tener, pues todo depende de lo que se quiera investigar. Se eligió la entrevista semiestructurada

por ser el instrumento que se considera aporta más al objetivo de este trabajo, dado que su característica principal es la apertura hacia la experiencia del entrevistado sin direccionarlo, tal y como lo señala Kuale al decir que tiene el propósito de obtener descripciones del “mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos” (p. 481). Para Morga (2012) las entrevistas de ese tipo ponen especial interés en la libertad del entrevistado dentro de un ambiente empático.

RESULTADOS

Una pregunta realizada al grupo de trece mediadores, fue acerca de su comprensión del ser humano ético. De sus respuestas sobresalieron seis temas: familia y crianza (13 de 13), sociedad y normas (7 de 13), convicción personal (2 de 13), práctica personal de actos éticos (7 de 13), naturaleza (2 de 13) y múltiples factores (1 de 13).

A la luz de la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, los temas de familia crianza y sociedad-normas corresponden al nivel de la socioética; los actos éticos y convicción personal al nivel de la autoética; y la parte de la naturaleza en el nivel de la antropeética.

Un hallazgo de este análisis fue constatar que las personas mediadoras desde un conocimiento práctico, intuitivo y ordinario hicieron alusión a las tres fuentes de la ética mencionadas. Esto coincide con el efecto hologramático del pensamiento complejo, el cual consiste en que no únicamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. Es decir, cualquier persona o grupo de personas, no importa si sea grande o pequeño, pueda dar cuenta de una situación.

En el nivel de la autoética, se mencionaron respuestas que tienen que ver con las decisiones diarias, con la experiencia de vida, los ideales, las convicciones personales, la creación de valores que uno se da a sí mismo, así como desarrollar la facultad de poder diferenciar lo bueno de lo malo.

Las decisiones diarias se entrelazan con la cuestión del autoperfeccionamiento, ya que éste se conforma con la repetición de actos, lo que va conformando un modo de ser.

Aristóteles (1985) lo resume diciendo que: “cada uno es, en cierto modo, causante de su modo de ser” (E.N. 5, 1114b).

Por otro lado, la experiencia de vida que mencionan los entrevistados, dan a entender que sería deseable que el mediador tuviera una cierta experiencia de vida para lograr niveles más altos de empatía. Esta cuestión de la experiencia de la vida está presente en la filosofía y la psicología. La psicología humanística de Maslow (1991) refiere que en la juventud todavía no se ha acumulado experiencia suficiente para desarrollar una plena personalidad, lo cual también coincide con la teoría de Erickson (1988), ya que después de pasar varias etapas de la vida, es en la adultez y en la vejez donde se desarrollan las virtudes del cuidado y la sabiduría. Para Aristóteles (1985), los jóvenes viven de acuerdo con la pasión y, por tal motivo, yerran muchas veces; en consecuencia, son los experimentados, ancianos y prudentes quienes ven rectamente “porque poseen la visión de la experiencia” (E.N. VI, 1143b 10). Sin embargo, eso no significa que cualquier persona de edad tenga experiencia o sabiduría, pues el filósofo menciona que el defecto “no radica en el tiempo, sino en vivir y procurar todas las cosas de acuerdo con la pasión” (E.N., I, 1099 a 5). En este sentido, si alguien que no es joven vive de acuerdo con la pasión, tampoco es considerado como alguien con experiencia.

Los ideales, las convicciones personales y la creación de valores que uno se da a sí mismo tienen un paralelismo con la teoría de las necesidades de Maslow, en el sentido de que en las personas autorrealizadas opera una suerte de normas personales que rigen su vida. Es decir, aunque se cumpla con normas sociales, hay un criterio moral propio (1991). Sin embargo, refiere Maslow que es común que los seres humanos sientan inclinación por hacer lo que dicta la mayoría de la gente, dado que, desde la neurociencia, la imitación es un rasgo constitutivo de la especie humana. Desde el nacimiento se da esta imitación que tiene su explicación en la teoría de las neuronas espejo (Iacoboni, 2009).

El tema de distinguir lo bueno y lo malo también fue parte de las respuestas de los mediadores. En esto se observa una experiencia de vida y un esfuerzo personal para mantenerse en el camino correcto, pues, como dice Aristóteles (1985), ser bueno solo puede ser de una manera, pero ser malo puede ser de muchas formas (E.N. I, 1107a 35). Esto se relaciona con la ocasión favorable para actuar, a lo cual los griegos llamaron el *Kairós*,

dado que hacer el bien demasiado pronto o demasiado tarde no es un bien. De tal forma que algo bueno se puede convertir en algo malo cuando no se hace la acción moral en el momento oportuno.

Al trasladarlo a la mediación, se puede decir que se trata de distinguir lo que puede y lo que no puede hacer la persona mediadora. Si hace lo que no puede se convierte en mal y si hace lo que debe, en un bien, para lo cual requiere una actitud prudencial, pues tiene que saber cómo aplicar los principios de la mediación, cuándo darle prioridad a alguno de ellos, cómo y cuándo utilizar las herramientas de comunicación; poder reconocer las necesidades de los mediados; saber abstenerse cuando tiene intereses comprometidos; cuidar los derechos superiores; saber equilibrar los poderes entre las personas, y, en general, estar alerta para cuidar la esencia de la Mediación para que no se pervierta al dar consejos, opiniones o sermones.

La segunda pregunta que se hizo a las personas mediadoras fue acerca de los obstáculos que se presentan en la práctica de la mediación. De las respuestas se ubicaron cuatro temas: autoconsciencia (6 de 13), imparcialidad (4 de 13), creencias religiosas (2 de 13) y actitud de comunicación (2 de 13).

Estas respuestas al analizarlas desde la teoría del pensamiento complejo, se puede entender que en el ser se encuentran principios o fuerzas opuestas que no pueden ser separadas, sino equilibradas. En este sentido, cada ser humano ostenta en sí mismo los principios de inclusión y exclusión. En el principio de exclusión se encuentra la noción de que nadie puede ocupar el lugar de otro; esto potencializa el desarrollo del egocentrismo positivo o negativo. El principio de inclusión se refiere a la apertura del yo hacia los otros, lo que potencializa el altruismo. Esta complejidad lleva a reconocer que seres humanos tienen contradicciones, extravíos éticos y pluralidad de deberes.

Las respuestas relacionadas con la autoconsciencia se hicieron valer en cuanto a lo difícil de ser completamente autoconscientes; la necesidad de vigilar cuando las creencias y valores de la persona mediadora están influyendo; lo difícil de hacer un examen personal para reconocer que no todas las decisiones que se toman son en beneficio del proceso; dejar el protagonismo y tener la fortaleza para abstenerse de participar en algún caso.

La autoconsciencia requiere autoconocimiento, pues el mediador tiene que abocarse permanentemente al conocimiento de sí mismo, pues desde el pensamiento complejo los humanos tienen propensión al autoengaño, ya sea consciente o inconsciente. En este tenor, la persona mediadora adoptaría una doble actitud: sabe que las personas pueden no ser autoconscientes de sus fallas, por lo que toca aplicar la paciencia y la tolerancia. También aplicarse este tratamiento hacia sí mismo, pero no para caer en la autocomplacencia, sino para convencerse de que la falta de autoconsciencia es algo que se presenta en los seres humanos y que para eso debe desarrollar la autocrítica.

Las respuestas relacionadas con el tema de la imparcialidad se refieren a los casos que no pueden facilitar, ya sea por sus creencias o valores. Esto tiene relación con la pluralidad de deberes a la que hace referencia el pensamiento complejo, donde en ocasiones colisionan los deberes por ser antagonistas o porque se tiene que optar en algún nivel del espectro individuo-especie-sociedad. Para entender esto de manera clara, es necesario señalar que la imparcialidad es un principio que alude a la obligación del mediador de estar libre de tendencias o favoritismos (Macías, et al., 2018). Esta idea se refuerza con lo dispuesto por la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos en Materia Penal (Diario Oficial de la Federación, 2014), y la Ley de Justicia Alternativa del Estado de Chihuahua (Periódico Oficial del Estado, 2015), que se refieren a las causas que configuran impedimentos para la actuación de los mediadores.

Por otro lado, algunos autores sostienen que la imparcialidad se manifiesta en la conducta exterior del mediador, mientras que la neutralidad se refiere al trabajo interior que hace el mediador para no prejuzgar. Para Hernández (2010) la imparcialidad es “la actitud del mediador de no tomar partido por ninguna de las partes” (p. 22). Es decir, que el mediador debe evitar que sus creencias o su propia formación personal o profesional interfieran durante la mediación. También tiene que ver con la manera en que es percibido por los mediados. Se deben evitar los gestos de simpatía o antipatía hacia alguno de los mediados. En cambio, la neutralidad, según este autor, quiere decir ni con uno ni con otro. Proderecho/USAID (2003) señala que la neutralidad es imposible dentro de la mediación, debido a que no se pueden dejar atrás los contextos y cultura del mediador. Hernández (2010) maneja el término de Alterneutralidad como aquella capacidad de los mediares de

sentir que los mediados son igual a él; que puede comprender a los mediados sin distinción y sin privilegios de ningún tipo.

Lo anterior otorga claridad en cuanto a que los mediadores no pueden dejar de ser personas con creencias o valores particulares. Ante la situación de que un caso colisione con su sistema de valores y creencias, éstos pueden decidir entre trabajar la imparcialidad para que no afloren sus preferencias, o bien, excusarse de facilitar el asunto.

En cuanto al tema de las creencias religiosas, algunos mediadores hicieron notar que ciertos puntos de vista están velados por la religión. Esto se relaciona con un aspecto de la ética compleja que se refiere a la moralina que se presenta como indignación y como reducción. La indignación descalifica al prójimo y la reducción lo estigmatiza. En uno y otro caso se le anula por no compartir la misma visión de la realidad.

Otro de los temas que salieron a la luz fue la congruencia del mediador entre lo que dice y lo que realmente piensa, lo cual puede revelarse en la discrepancia entre el lenguaje verbal y el lenguaje corporal. Esto se relaciona con el hiato que existe entre la intención y la acción. Desde el pensamiento complejo, se presenta cuando no se armonizan los medios y los fines. Esto tiene un paralelismo, pues si el mediador dice ser imparcial con un discurso externo, pero su lenguaje corporal dice otra cosa, entonces estaría disociada la intención de la acción.

Lo anterior recuerda a los dos tipos de discurso referidos por los estoicos: el exterior, que es el que se pronuncia de acuerdo con fórmulas comúnmente aceptadas, y el discurso interior, que tiene que ver con el hecho de que una vez aceptada la fórmula es preciso interiorizarla y aplicarla (Hadot, 2006). Ambos discursos deben converger para una transformación. Si se traslada al tema de la mediación, el discurso externo del mediador sería el que se apoya en el principio de la imparcialidad, y el discurso interno sería el que nace por la neutralidad.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Se pudo constatar que efectivamente desde el conocimiento práctico del grupo entrevistado se encontraron trazas de algunos de los aspectos que componen la autoética del pensamiento complejo de Edgar Morin. También se pudo conocer la importancia que tiene para ellos

desempeñar un trabajo ético en el cual se desarrolle la conciencia individual, pues en la práctica se presentan situaciones complejas que demandan una pluralidad de deberes en cuanto a lo que se debe de hacer dentro del proceso, la profesión y en relación con los demás compañeros. También las respuestas de los mediadores ponen en la mesa de reflexión la necesidad de un autocuidado que incluye contención, manejo de emociones y revisión constante de creencias y prejuicios. Finalmente, se descubrió que para las personas entrevistadas la autoética forma una parte imprescindible en su vida profesional. Lo anterior permite proponer la importancia de seguir profundizando sobre la ética de la persona mediadora, pero no solamente desde lo teórico, sino con casos concretos en los que se puedan observar decisiones éticas.

TRABAJOS CITADOS:

- ABA/USAID (2003). Proyecto para la Mediación en México. *Manual del Mediación*. (versión PDF)
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid, España: Gredos.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. Ciudad de México, México: Editorial Torres Asociados.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial, ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Carmona, R. (2016). El análisis de los roles de género en la mediación familiar. *Encuentros en Psicología*, 2(41), 40-45. Recuperado de: <https://revistademediacion.com/articulos/perspectiva-de-genero-y-mediacion/#:~:text=La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20promueve,diferentes%20de%20abordar%20los%20conflictos>.
- Diario Oficial de la Federación (1917, 5 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (2014, 29 de diciembre). *Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal*. Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: www.dof.gob.mx.
- Erickson, E. (1988). *El ciclo vital completado*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gorjón, F. (2014). *Escuela de pensamiento de los métodos alternos de solución de conflictos*. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gorjón, F. (2015). De la instrumentalización a la científicidad de la Mediación y de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos. En: Pesqueira, J. y Gorjón, F. (Coords.). *La ciencia de la mediación*. México: Tirant Lo Blanch México.
- Gorjón, F. (2015b). Teoría de la impetración de la justicia. Por la necesaria ciudadanización de la justicia y la paz. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 10, 113-131. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.10.7>.
- Gorjón, F. (2016). Mediación, ciencia social emergente. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 12, 9-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.12.1>.
- Gorjón, F., Adame, M., y Salazar, R. (2018). *La mediación y los mecanismos alternativos de soluciones de controversias; definición, principios y características*. En: Gorjón, F. y Chávez de los Ríos, R. (Coords.). *Manual de Mediación Penal, Civil, Familia y Justicia Restaurativa para mediadores, facilitadores e instructores. Guía práctica para capacitación y certificación*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch, pp. 21-30.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Hernández, H. (2010). *Manual de la sesión inicial de Mediación*. Toluca, México: Centro de Estudios de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo; empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. España: Katz editores.
- Islas, C. (2018). La mediación y los mecanismos alternativos de soluciones de controversias como derecho humano. En: Gorjón, F. y Chávez de los Ríos, R. (Coords). *Manual de Mediación Penal, Civil, Familia y Justicia Restaurativa para mediadores, facilitadores e instructores*. Guía práctica para capacitación y certificación. Ciudad de México: Tirant lo Blanch, pp. 133-142.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Macías, S., Puente, G., y López, N. (2018). La ética del mediador, facilitador o prestador de servicios de los métodos no judiciales de resolución de conflictos. En: Gorjón, F. y Chávez de los Ríos, R. (Coords.). *Manual*

- de Mediación Penal, Civil, Familia y Justicia Restaurativa para mediadores, facilitadores e instructores. Guía práctica para capacitación y certificación.* Ciudad de México: Tirant lo Blanch, pp. 101-116.
- Maslow, A. (1991). *El Hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser.* Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano.* Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista.* Estado de México: Red Tercer Milenio.
- Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento.* Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad: la identidad humana.* Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, Madrid: Gedisa editorial.
- Morin, E. (2006). *Método VI: Ética.* Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad.* Barcelona, España: Paidós.
- Munk, S. (2005). Mediación y Ontología del Lenguaje: un modo de pensar la realidad. *Revista Mediadores En Red, III, 7.* Recuperado de: <https://www.cambioydesarrollo.com.ar/Mediacion-y-Ontologia-del-Lenguaje.php>
- Periódico Oficial del Estado de Chihuahua (2015, 30 de mayo). *Ley de Justicia Alternativa del Estado de Chihuahua.* Chihuahua, México: Secretaría General de Gobierno de Chihuahua. Recuperado de: www.chihuahua.gob.mx/periodicooficial.
- Prida, A. (2017). *La ética en la Mediación.* Recuperado de: <https://www.curtis.com/siteFiles/News/La%20%C3%89tica%20en%20la%20Mediaci%C3%B3n.pdf>.
- Ripol, A. (2011). *Estrategias de mediación en asuntos familiares.* Madrid: Editorial Reus, S.A.
- Romero, F. (2011). Hacia el estatuto científico de la mediación. Una propuesta de áreas temáticas que articulan un proyecto docente de formación universitaria en mediación familiar. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología.* Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI. Sevilla: UNIA.
- Sandoval, H. (2011). La ética en mediación desde una perspectiva narrativa. *La trama, revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos,* 1-6. Recuperado de: <https://metodosderesoluciondeconflictos.files.wordpress.com/2014/05/la-ecc81tica-en-mediaccioc81n-desde-una-perspectiva-narrativa.pdf>
- Séneca (2016). *Epístolas morales a Lucilio I.* Madrid, España: Editorial Gredos.
- Steele, J. (2015). El impacto social de la ciencia de la mediación. En: Pesqueira, J. y Gorjón, F. (Eds.). *La ciencia de la mediación,* 1st ed. México: Tirant Lo Blanch México.



Autocuidado en la persona mediadora. Una interpretación desde la tradición filosófica

Nancy Barragán Machado^a

Como citar este artículo:

Barragán Machado, N. Autocuidado en la persona mediadora: Una interpretación desde la tradición filosófica. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/313>

Recibido:

10 de febrero de 2025

Aprobado:

02 de abril de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3986-4717>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Chihuahua. Chihuahua, Chih., México

Licenciada en Derecho; maestra en Humanidades; y Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Catedrática en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; Directora Editorial y docente del Instituto Internacional de Estudios en Justicia y Restauración (IIDEJURE). Correo electrónico: nancybarragan.m@gmail.com

AUTOCUIDADO EN LA PERSONA MEDIADORA. UNA INTERPRETACIÓN DESDE LA TRADICIÓN FILOSÓFICA

Resumen

El presente artículo muestra la relación entre la tradición filosófica del autocuidado desde distintos ejercicios espirituales que llevan al autoperfeccionamiento y la percepción que tienen algunas personas mediadoras de algunas prácticas actuales que permiten su autocuidado. Al realizar este enlace se pudo corroborar la existencia empírica de algunos elementos teóricos del autocuidado y la importancia de promover la interiorización de los actos que la conforman. Para este cometido se revisaron diversos corpus teóricos, así como se aplicaron entrevistas a profundidad a una muestra representativa de personas mediadoras.

Palabras clave: mediación, ética, solución de conflictos, bienestar, calidad de vida

SELF-CARE IN THE MEDIATOR. AN INTERPRETATION FROM THE PHILOSOPHICAL TRADITION

Abstract

This paper exposes the relationship between the philosophical tradition of self-care from different spiritual exercises that lead to self-improvement and the perception that some mediators have of some current practices that allow their self-care. By making this link, it was possible to corroborate the empirical existence of some theoretical elements of self-care and the importance of promoting the internalization of the acts that comprise it. For this task, various theories were reviewed, as well as in-depth interviews were applied to a representative sample with the aim of interpreting them from the philosophical tradition.

Keywords: Mediation, Ethics, conflict resolution, well-being, life quality

INTRODUCCIÓN

La Mediación es un medio para solucionar de manera pacífica los conflictos, así como es reconocida como un derecho humano de acceso a la justicia y como parte de la cultura de paz. El hecho de que la Mediación ponga en su centro el diálogo pacífico, la autodeterminación y la responsabilidad, ya de por sí la ubica dentro del ámbito ético, pues como dice Boff (2001), cualquier ética apela a un consenso mínimo de valores como son el diálogo, la libertad y la responsabilidad.

Cuando se hace referencia a la ética de la Mediación, es común ubicarla desde la deontología, las normas o los principios de ésta, pero existe poca referencia al autocuidado de la persona mediadora dentro de la ética. La referencia a este autocuidado se puede entrever cuando Gorjón (2015) refiere que la ética de la Mediación debe tomar aspectos del ser y del deber ser; normas de convivencia, valores, conducta humana, bien común, derechos y obligaciones de las personas. Sin embargo, esta referencia está enmarcada en una generalidad, por lo que para poder ubicar el autocuidado dentro de esta generalidad, se toma la distinción de las tres fuentes de la ética a que alude Edgar Morin (2006): la antropoética, que se refiere a aquellos rasgos que unen a los seres humanos como especie; la socioética, como ámbito donde se aprecian las relaciones sociales, y la autoética, como aquella parte concreta que se revela en cada persona. Siendo importante subrayar de que la antropoética y la socioética siempre están mediatizadas por la decisión individual consciente; es decir, por la autoética, precisamente porque la ética no opera desde lo abstracto, sino que es necesaria la intervención del hombre y de la mujer concretos. Para el pensamiento complejo, la reforma de la mente individual es la más importante de todas las reformas. Esta consciencia individual busca alcanzar la felicidad o calidad de vida, pero no desde un punto de vista solipsista, sino en relación con los otros, ya que la perfección que persigue el ser humano no solamente repercute en su vida, sino en la convivencia social, lo que para Morin se convierte en actos de religación:

El acto autoético es el más individual que haya, y compromete la responsabilidad personal; es al mismo tiempo un acto trascendente que nos enlaza con las fuerzas

vivas de solidaridad, anteriores a nuestras individualidades, surgidas de nuestra condición social, viviente, física y cósmica (Morin, 2006, p. 159)

La distinción que hace Edgar Morin de estas tres fuentes permite ubicar el autocuidado dentro de la autoética. De tal manera que este trabajo se centra únicamente en los aspectos éticos del cuidado personal.

ALGUNOS ASPECTOS DEL AUTOCUIDADO EN LA TRADICIÓN FILOSÓFICA

El tema del autoperfeccionamiento ha tenido importancia desde la antigüedad. Esto se puede rastrear con el tema del cuidado de sí. Hadot (2009; 2017) refiere que la noción de cuidado es ambigua, y apareció por primera vez en Hesíodo o los trágicos o en los sofistas bajo la forma de “la angustia provocada por la duración de la vida”, de ahí que alude a Heidegger para decir que “el cuidado es también el esmero, la devoción, la solicitud que se dedica a una tarea o a una persona, así como la angustia y la preocupación que nos asalta o nos atormenta” (p. 35). Por otro lado, Foucault (2008) equipara el cuidado de sí con las tecnologías del yo, las cuales permiten a los individuos:

...efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 48).

Foucault refiere que existe la idea de que el principio moral más importante en la filosofía antigua era “conócete a ti mismo”, pero en realidad este principio siempre estuvo asociado con el cuidado de sí o con la preocupación de sí, de tal manera que primero había que ocuparse de sí para poder conocerse a sí. Para Hadot (2017), en cambio, el cuidado de sí y el conocimiento de sí constituyen la misma cosa.

De manera expresa por primera vez se hace alusión filosófica al cuidado de sí en *Alcibiades I* de Platón (Foucault, 2008; Hadot, 2017), en el cual se pueden detectar tres aspectos: la intersección entre la vida política y el amor a la filosofía; el tiempo para ocuparse de sí y la manera del cuidado de sí.

En la intersección entre la política y el amor a la filosofía surge preguntarse cuándo es el momento de alejarse de la actividad política para ocuparse de sí mismo. Eso se traslada a otros asuntos del mundo que mantienen ocupado al ser humano y no le permiten dedicar el tiempo para cuidar de sí mismo y para conocerse a sí mismo. La novedad en Sócrates, dice Hadot (2017), es que el cuidado de sí está ligado al exceso de actividad, por eso invita a cambiar el objeto de la preocupación; en vez de preocuparse por riquezas, vida política, reputación o cuerpo, el centro debería ser la preocupación de sí mismos.

El segundo aspecto plantea el problema de cuándo es el momento adecuado para ocuparse de sí. Para Sócrates, ocuparse de sí mismo era el deber de los jóvenes, pero más tarde, durante el periodo helenístico, esta obligación permanece durante toda la vida. Séneca (2016) refiere que nunca es demasiado tarde para ocuparse de sí: “nadie hay tan anciano como para no aguardar razonablemente un día más” (p. 46), y Epicuro (2022) lo expresa de la siguiente manera: “Que nadie se demore en estudiar la filosofía mientras es joven, y, cuando llegue a la vejez, que no se canse del estudio. Todos los hombres pueden encontrar el momento adecuado o demasiado temprano para estudiar la salud de su alma” (p. 60). El tercer aspecto se refiere a dilucidar qué es el cuidado y cuál es la manera de ocuparse de sí. Foucault refiere que se trata primordialmente de ocuparse de las cosas del alma, aunque:

El cuidado de sí siempre se refiere a un estado político y erótico activo. *Epimelésthai* expresa algo mucho más serio que el simple hecho de prestar atención. Incluye varias cosas: el preocuparse de sus posesiones y de su salud. Siempre es una actividad real y no sólo una actitud (Foucault, 2008, p. 58).

En la tradición socrática, dice Hadot (2017) “es el gesto que hace que se vuelva sobre sí, y que volviendo sobre sí se cambie su escala de valores” (p. 36). Ese cuidado no está

separado de los demás, sino que Sócrates más bien reprende por el cuidado que tiene la mayoría de los individuos sobre las cosas exteriores; es decir, el egoísmo es porque el cuidado se sitúa en el tener y no en lo que se es. Implica tomar consciencia de que el otro tiene un punto de vista distinto y que el diálogo es necesario para superar las posiciones particulares; “en esta perspectiva, tomar cuidado de sí es superar su individualidad para acceder a una visión universal, racional y objetiva” (p. 36).

Por otro lado, el cuidado de sí implicaba el problema de que “el alma no puede conocerse a sí misma más que contemplándose en un elemento similar, un espejo” (Foucault, 2008, p. 59), por lo que era necesaria la relación con un maestro. Esto es así porque “los espejos hacen fácil conocer tu rostro, pero no hay espejos del alma: tu único camino de conocerla es una cuidadosa reflexión sobre ti” (Gracian, 2007, p. 100). De tal manera que se presenta una relación especial entre discípulo y maestro, dado que el maestro es el ícono, modelo o *phrónimoi* que con su vida indica el camino de la realización (Beuchot, 2004), y el discípulo como el oyente que se transforma por la palabra del maestro. Incluso, el maestro no siempre tiene que ser alguien con quien se tenga una relación directa, sino como dice Séneca (2016), se puede escoger un hombre virtuoso como modelo “y tenerlo siempre ante nuestra consideración para vivir como si él nos observara, y actuar en todo como si él nos viera” (p. 43). En el entendido de que no hay un camino claro y unívoco que lleve hacia el autoperfeccionamiento, sino que cada camino es particular.

Para los epicúreos, el cuidado de sí consistía en distinguir entre los deseos que no son naturales, ni necesarios; los deseos naturales, pero no necesarios; y los deseos naturales, pero que son necesarios. Los deseos fundamentales son los deseos del cuerpo, por lo que el cuidado trata sobre la individualidad, pero no desde un sentido egoísta, sino desde la perspectiva universal y del placer de la existencia pura (Hadot, 2017). Para los estoicos se trata de reconocer lo que depende de uno, que se traslada a aquella intención moral de hacer bien las cosas, y lo que no depende de uno, que se refiere a las cosas exteriores (Hadot, 2013).

Tanto para los epicúreos como los estoicos, dice Hadot, era importante centrarse en el presente y realizar el esfuerzo por librarse de las preocupaciones. Ambas visiones

incluyen el cuidado de los demás: para los estoicos, la acción va dirigida a los otros, pero evitando que se perturbe el que realiza la acción; para los epicúreos toma relevancia el cuidado de los demás a través del placer de la amistad, que puede tornarse en dirección espiritual.

Los ejercicios espirituales

El cuidado de sí en la filosofía antigua toma la forma de ejercicios espirituales, los cuales pretenden transformar y al mismo tiempo luchar con uno mismo. En éstos, lo que cuenta no es tanto la solución del problema, sino el camino recorrido, en el cual el discípulo descubre por sí mismo la verdad. Es decir, la conversión era muy importante para los griegos, pues creían que ésta iba desde una simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad. Dicha conversión tiene dos aspectos: el retorno al origen o a uno mismo y la idea de mutación y renacimiento. Se trata de un “testimonio de libertad del ser humano capaz de transformarse por entero gracias a la reinterpretación de su pasado y futuro” (Hadot, 2006, p. 178). No se trata entonces de enseñanzas teóricas, sino de prácticas que apuntan al mejoramiento de los individuos.

Lo que cambia en las tradiciones, dice Hadot (2006), es el tono afectivo y conceptual de dichos ejercicios. Por ejemplo, en los estoicos se trata del sometimiento al destino; en los epicúreos, la serenidad y el desapego; en los platónicos, la concentración y renuncia al mundo sensible.

El ejercicio de discernimiento

Tanto los estoicos como los epicúreos abogan por el regreso a sí mismos, con lo cual se despoja al yo de la alienación en que se encuentra sumido por las preocupaciones, las pasiones y los deseos. El fin es dejar la individualidad egoísta y pasional para convertirse en un sujeto de moralidad abierto a la universalidad y a la objetividad, participando de la naturaleza o del pensamiento universal.

Los estoicos señalan que el verdadero yo y la libertad moral puede encontrarse en la oposición entre lo que depende de nosotros y lo que no. Para los epicúreos, se encuentra descartar aquellos deseos no naturales ni necesarios, pues al diferenciarlos entre deseos naturales y necesarios o deseos no naturales pero necesarios, se recupera ese núcleo original de libertad e independencia que podría definirse como la satisfacción de los deseos naturales y necesarios.

En cuanto al ejercicio estoico de tomar conciencia de lo que nos concierne y de lo que no, de lo que es importante y de lo que no lo es, resulta que el único mal moral posible proviene de nuestra elección. Parece un ejercicio fácil, pero en realidad implica un discernimiento minucioso, el cual puede hacer la diferencia entre la felicidad y la desdicha. Para Epicteto supone discernir entre el yo y el no yo. Es decir, “no soy” se refiere a que mi identidad no está relacionada con los atributos que la vida impone, como nacer rico o pobre, feo o bello, sano o enfermo, sino “yo soy” es una elección de vida: “Yo soy yo, estoy ahí donde está mi elección de vida” (Epicteto y Hadot, 2015, p. 99). Esto significa elevar la conciencia del yo al terreno de la libertad.

Sin embargo, este discernimiento no radica en algo meramente conceptual, sino que compromete la totalidad de la vida, pues es elección entre la vida moral y los deseos inacabables.

La filosofía antigua nos enseña asimismo a no resignarnos, sino a seguir actuando razonablemente y a esforzarnos por vivir conforme a la norma que es la idea de sabiduría, sin importar lo que suceda, y aun si nuestra acción nos parece muy limitada (Hadot, 2000, p. 305)

Epicteto habla de tres cosas que sí dependen de nosotros: el ámbito del juicio, donde intenta apartarse del error y de las insuficiencias de la razón; el ámbito del deseo o la aversión, para no frustrarse por lo deseado y evitar aquello que se elude, y el ámbito relativo a la acción o el rechazo a la acción, donde se trata de actuar de manera ordenada, racional y sin negligencia. Para esto son necesarias las virtudes de la magnanimidad, coraje,

resistencia, paciencia, las cuales para Epicteto siempre inician su práctica juzgando de manera correcta (Hadot, 2006).

Así, dependen de nosotros el juicio de valor, el impulso a la acción, el deseo, la aversión, en una palabra, todo lo que constituye nuestros asuntos. Pero no dependen de nosotros el cuerpo, nuestras posesiones, las opiniones que los demás tienen de nosotros, los cargos, en una palabra, todo lo que no son nuestros asuntos (Epicteto y Hadot, 2015, p. 9).

Esto lleva al terreno de las elecciones porque la conducta ética tiene que ver precisamente con las libres decisiones y con lo que depende de uno. Aristóteles ya había referido esto al averiguar lo que es voluntario e involuntario en las acciones, pues precisa que lo voluntario tiene que ver con los deseos, la elección y el pensamiento, mientras que lo involuntario es lo opuesto. El deseo a su vez está dividido en volición, impulso y apetito. Sin embargo, la volición y la elección no son lo mismo, dado que muchos desean cosas que son imposibles, pero las elecciones tienen que ser posibles y estar en las manos de uno hacerlas. Es decir, únicamente se puede elegir acerca de lo que depende de uno. Para Aristóteles (Trad. en 1985):

No sólo son los vicios del alma voluntarios, sino en algunas personas también los del cuerpo, y, por eso, los censuramos. Nadie censura a los que son feos por naturaleza, pero sí a los que lo son por falta de ejercicio y negligencia. E igualmente ocurre con la debilidad y defectos físicos: nadie reprocharía al que es ciego de nacimiento o a consecuencia de una enfermedad o un golpe, sino que, más bien, lo compadecería; pero al que lo es por embriaguez o por otro exceso todo el mundo, lo censuraría. Así, pues, de los vicios del cuerpo se censuran los que dependen de nosotros; pero los que no dependen de nosotros, no. (III, 1174a 30).

En este tenor, en el pensamiento aristotélico se delibera sobre lo que está en nuestro poder, es realizable y no tiene un claro desenlace, no sobre los conocimientos exactos, lo cual también está entrelazado con la responsabilidad que tiene cada persona de su modo de ser, pues tanto las virtudes como los vicios son voluntarios. Esto es, depende de nosotros el desarrollar las virtudes o los vicios, lo cual a la larga solidifica un carácter: “todo hombre, si no actúa con vistas a alguna cosa, lo que dice, hace y vive se corresponde con su carácter” (IV, 1127b 25).

El ejercicio terapéutico

Hadot (2006) refiere el ejercicio terapéutico como aquél que consiste en sanar las tristezas y las penas a través de la palabra. Se dice que no se puede llegar a ser sabio sin haber vivido o experimentado lo que es malo o vergonzoso. En esto se observa el trabajo espiritual para obtener una victoria sobre sí mismo. Por otro lado, este autor refiere que cuando existe una distancia entre la intención y la acción, puede darse un espacio para la reflexión y dimitir sobre conductas que hagan daño al otro. De esta manera, la reflexión es relevante para guiar las conductas humanas.

Una manera es tomar notas sobre sí mismo o enviar cartas para reactivar las verdades que uno necesita. En la antigüedad se pueden citar como ejemplos las epístolas de Séneca a Lucilio; las confesiones de San Agustín; el cuaderno de Marco Aurelio que miraba antes de dormir para revisar si había hecho lo que tenía intención de hacer (Hadot, 2013).

Por otro lado, el estoicismo pone especial atención a la relación pedagógica entre maestro y discípulo, en la cual este último permanece en silencio y escucha; “la escuela del filósofo es una clínica”, decía Epicteto, pues posee un carácter terapéutico que aparece en el discurso del maestro que tiene el efecto de hechizo, mordedura o de choque violento capaz de trastornar al oyente (Hadot, 2006).

Existen dos tipos de discurso según los estoicos: el discurso exterior, que es lo que el filósofo pronuncia o escribe; se relaciona con las fórmulas comúnmente aceptadas, y el discurso interior, que tiene que ver con el hecho de que una vez aceptada la fórmula es preciso

interiorizarla y aplicarla. Si estos discursos no convergen, no puede haber transformación, ya que los asentimientos conceptuales tienen que desembocar en asentimientos reales.

En suma, el ejercicio terapéutico es una relación entre escritura y vigilancia, diálogo y vigilancia, pues de esta manera se puede prestar atención al estado de ánimo y a los detalles de la vida cotidiana, convirtiéndose uno en el médico de sí mismo (Foucault, 2008).

Vivir el presente

Tanto estoicos como epicúreos invitan a sus discípulos a concentrar su atención sobre el presente, liberándose de cualquier preocupación respecto al futuro y a la carga del pasado. Sin embargo, en los estoicos existe una continua tensión espiritual, pues no encuentran su alegría en el yo, sino en la mejor parte de sí mismo, en el bien verdadero. En cambio, para los epicúreos el presente es una invitación a la tranquilidad y a la serenidad porque “las preocupaciones que nos proyectan desgarradamente al futuro, nos hacen olvidar el valor incomparable que tiene el simple hecho de existir” (Hadot, 2006, p. 33). Esto se explica en razón de que la existencia para el epicúreo es azar, una especie de milagro, por lo que la vida es una fiesta maravillosa.

Desde el estoicismo, Marco Aurelio exhorta a separar lo que uno dice de sí mismo con lo que los demás hacen o dicen, lo que se hizo o dijo en el pasado, y eliminar todas las cosas futuras que pueden inquietar el cuerpo y el alma, así como los acontecimientos que se originan en el destino o en sí mismo. “No se vive más que el presente, éste infinitamente pequeño; el resto o ya se vivió o bien es incierto” (Hadot, 2000, p. 62). Esto tiene relación con el ejercicio de discernir lo que depende de uno y lo que no, pero aquí lo que depende de uno es el presente como lugar de la decisión y de la libertad, mientras que lo que no depende de uno es el pasado y el futuro; el pasado porque ya no lo podemos cambiar, el futuro porque es incierto y muchas cosas que se representan de él son imaginarias.

Tranquilizar el espíritu

Todas las filosofías antiguas buscan la paz interior y la tranquilidad de espíritu a través

de combatir las perturbaciones de la existencia. Para los epicúreos, lo que inquieta a los hombres es la muerte, los dioses, los deseos desordenados y los asuntos de la ciudad. Para los escépticos, lo que inquieta son los juicios de valor que se hacen sobre las cosas, por lo que entonces estos deben suspenderse. Para los estoicos, lo que inquieta es la falta de aceptación del destino, por lo que se requiere paz interior y la tranquilidad de espíritu, conservando una intención pura (Hadot, 2000).

Una de las maneras de meditar dentro del pensamiento estoico es la preparación de respuestas al colocarse en una situación hipotética. Foucault (2008) dice que se trata de una experiencia ética imaginaria, más bien pesimista, para poder afrontar la desgracia cuando ésta se presente. La pregunta se inscribe en lo peor que podría suceder. En cambio, para los epicúreos este ejercicio es inútil, pues es preferible recoger la memoria de placeres pasados para que tengan influencia en el presente.

La tradición estoica refiere que la ecuanimidad se logra al distinguir qué depende de nosotros y qué está fuera de nuestras manos. Este entrenamiento también se considera parte de la meditación al enfocarse en obtener tranquilidad mental ante las adversidades que no se pueden cambiar. En cambio, la tradición epicúrea sostiene que lo inquietante no es lo que nos sucede, sino la manera de entenderlo. Epicteto (como se citó en Foucault, 2008) menciona dos metáforas: el vigía y el cambista. Se es vigía de los pensamientos para no dejarlos avanzar; se es cambista para verificar las representaciones de los pensamientos como aquel que se encarga de comprobar la autenticidad de una moneda.

Una de las pistas para encontrar la tranquilidad dentro de la filosofía aristotélica es el retrato del hombre bueno y malo. El hombre bueno puede estar consigo mismo porque sus pensamientos se inundan de las más nobles emociones. Se complace en simpatizar consigo mismo porque su corazón no tiene motivo para arrepentirse. En cambio, los malos huyen de sí mismos, por eso buscan personas con quienes poder pasar la vida. Al estar solos, su memoria les presenta únicamente recuerdos dolorosos.

Lo anterior tiene relación con la meditación. Desde la ciencia, Goleman y Davidson (2018) refieren que la meditación podría producir beneficios cognitivos y emocionales, más allá de una búsqueda espiritual. De acuerdo con diversos estudios (Dahl, et al., 2016; Singleton, et

al., 2014), la meditación está relacionada con el bienestar al producir rasgos alterados en las personas. Una diferencia es que las drogas provocan estados alterados, mientras que la práctica de la meditación a largo plazo produce rasgos alterados, entendiéndose por ellos las cualidades positivas que permanecen más allá de la meditación y que influyen en nuestra vida cotidiana. “Más formalmente, un rasgo alterado implica cualidades permanentes y beneficiosas para el pensar, el sentir y el hacer, resultantes del esforzado entrenamiento de la mente y acompañadas por cambios duraderos y positivos en el cerebro” (Goleman y Davidson, 2018, p. 76).

Esto no es nuevo si se atiende a la tradición asiática que cuenta con una gama de prácticas que exhortan al discípulo a dominar emociones destructivas y a vivir en el presente. Lo que sí resulta novedoso son los estudios científicos encaminados a demostrar que todo esto no es mito, sino una realidad. El punto álgido es la práctica, pues todo depende de la perseverancia.

La neuroplasticidad del cerebro, dicen Goleman y Davidson, ofrece un fundamento para explicar desde el punto de vista científico la manera en que el entrenamiento puede crear las cualidades perdurables que únicamente se habían encontrado en minorías como yoguis, monjes y lamas excepcionales. Esto representó un desafío para la psicología tradicional, que postula que la personalidad se establece a inicios de la adultez y se mantiene estable, pues la neuroplasticidad sugiere que ciertas experiencias como la meditación pueden alterar los rasgos de la personalidad a lo largo de la vida.

La conciencia de la muerte.

Tanto los estoicos como los epicúreos, dice Hadot (2006), exhortan a vivir en la conciencia de la muerte, aunque se hace por distintos posicionamientos. Para los epicúreos, la idea de la muerte es consciencia de la finitud de la existencia y ello concede un precio infinito a cada instante, “cada momento de la vida aparece cargado de valor inconmensurable” (p. 41). Para los estoicos, la muerte debe ser presentada ante la vista cada día para no ser asaltado por ningún pensamiento, ni deseo excesivo. Séneca (2016) refiere que desde que uno nace, es llevado a la muerte, y no obstante, nadie está preparado para morir. Un ejercicio es organizar cada jornada como si se completara la vida.

Para Platón, la filosofía no es más que un ejercicio de la muerte, ya que el filósofo se dedica “a desprender su alma de su cuerpo” (Hadot, 2000, p. 80). La tranquilidad del alma para los escépticos consiste en suspender el juicio y no adherirse a ningún dogma. Aprender a morir se entiende como ese esfuerzo para liberarse del punto de vista parcial y pasional, ligado al cuerpo y a los sentidos, y para elevarse hasta el punto de vista integral y normativo del pensamiento; “contemplar las cosas desde la perspectiva de la universalidad y la objetividad”. Hadot (2006) refiere que también para Heidegger la filosofía es ejercicio para la muerte: la autenticidad de la existencia reside en la anticipación lúcida de la muerte. “A cada uno le corresponde elegir entre lucidez y ociosidad” (p. 42).

Este ejercicio tiene relación íntima con vivir en el presente, pues es el goce de la existencia donde se puede relativizar lo que provoca inquietud y desasosiego. En esto, toma relevancia la perspectiva cósmica, pues la inmensidad del universo es la referencia para sopesar los problemas de este mundo (Hadot, 2000).

La amistad

La amistad es un tema importante desde la antigüedad, ya que no solo sirve para entender a los demás, sino para entenderse a sí mismo. En Aristóteles, la amistad se liga con el tema de la felicidad, pues un hombre para ser feliz necesita de la compañía de los amigos. Incluso, la amistad es anterior a la justicia porque los seres humanos practicaron la convivencia y el amor antes de convenir las leyes. De hecho, para Aristóteles (Trad. en 1985), la justicia sería una amistad generalizada, pues en la amistad se rebasan los límites de la individualidad:

La amistad política mira, pues, al acuerdo y a la cosa, mientras que la ética considera la intención; por ello, ésta es más justa, es una justicia amistosa. La causa del conflicto está en que la amistad ética es más noble, pero la amistad útil más necesaria. Los hombres empiezan como amigos éticos, o sea, amigos por virtud, pero cuando se llega a chocar con algún interés privado, resulta evidente que eran diferentes (VII 1243b 30-40).

Esta breve reseña de algunos ejercicios espirituales permite entender que la filosofía

antigua aparece originalmente como una formación para la vida, como un intento de transformar al hombre, y no tanto como una elaboración teórica. Si bien es cierto, las distintas tradiciones tienen concepciones de la realidad y del ser humano, todas abogan por el cambio interior del hombre para que pueda desprenderse de las ilusiones del mundo, tanto para su mejora como para los demás.

Tabla 1
Semejanzas y diferencias entre diversas tradiciones

	Platonismo, aristotelismo y estoicismo	Epicureísmo
Semejanzas	<p>Todas las filosofías antiguas reconocen que los hombres están inmersos en la desgracia, la angustia y el mal.</p> <p>Todas las filosofías reconocen que el mal no radica en las cosas, sino en los juicios de valor que los hombres emiten acerca de ellas.</p> <p>Todas pretenden ayudar a los hombres a cambiar su manera de pensar y de ser. En este sentido, todas se presentan como terapéuticas.</p> <p>Todas buscan la paz interior, la tranquilidad del alma.</p>	
Diferencias	El amor al bien es el instinto primordial del ser humano.	La búsqueda del placer es lo que motiva toda la actividad humana.

Nota. Esta tabla es de elaboración propia con base en Hadot (2000), y muestra puntos clave de la comparación en estas tradiciones.

METODOLOGÍA

Para realizar el enlace entre la tradición del autocuidado y los conocimientos prácticos de un grupo de personas mediadoras, fue necesario revisar en primer lugar el corpus teórico relativo a este tema, luego se analizaron los resultados de diversas entrevistas semiestructuradas aplicadas a un grupo de trece mediadores para corroborar si efectivamente se encuentran aspectos teóricos dentro de sus respuestas. El instrumento de la entrevista semiestructurada fue diseñado para mediadores del Estado de Chihuahua,

con una experiencia mínima de dos años en procedimientos de Mediación, desde dos contextos distintos: privado y público, con un nivel mínimo de licenciatura y grado mínimo de especialidad en Mediación. A este respecto se consideró que era necesario un grado de preparación académica suficiente y una experiencia aceptable. Kvuale (2011) refiere que el investigador, al utilizar la entrevista semiestructurada, es quien decide cuántas personas y qué características deben de tener, pues todo depende de lo que se quiera investigar. En este sentido se determinó una muestra significativa de 13 entrevistados, de los cuales, 7 eran mediadores privados, y 6 mediadores públicos. Se escogió la entrevista semiestructurada por considerar que es el instrumento que más aporta al objetivo de este trabajo, pues su característica principal es que no es directiva, sino que se realiza mediante preguntas abiertas que tienen el propósito de obtener descripciones del “mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos” (Kvuale, 2011, p. 481). Este tipo de entrevistas, según Morga (2012), se ubican dentro de la teoría psicológica de la no directividad, pues se centran en la libertad del entrevistado y en la creación de un ambiente empático, donde el entrevistador muestra interés por la experiencia del otro. La pregunta de la entrevista fue elaborada siguiendo la ruta que señalan Sáenz y Téllez-Castilla (2014): primero, codificar variables y palabras asociadas que “comprendan el mayor número de atributos posibles” (p. 173). En este caso, la variable fue el autocuidado y todas las palabras asociadas a este término. Segundo, realizar la pregunta guía que se menciona en el capítulo de resultados; tercero, aplicar una prueba piloto para hacer los ajustes respectivos; y cuarto, realizar la entrevista definitiva a la muestra representativa.

RESULTADOS

Autocuidado de la persona mediadora

Para poder relacionar la tradición filosófica del autocuidado con las ideas y creencias del grupo entrevistado, se hizo la pregunta: ¿Qué cosas considera que la persona mediadora

debe hacer para cuidar de su persona? Sus respuestas se agruparon en diversos temas de mayor a menor: trabajo espiritual, terapia, ejercicio, serenidad, amistad y compañerismo, capacitaciones, inteligencia emocional, oración y meditación, reflexión, pasatiempos y sentido del humor. En la siguiente tabla se pueden observar las respuestas relacionadas con esos temas.

Tabla 2
 Respuestas en relación al tema del autocuidado

Trabajo espiritual	<p>“Trabajar la parte espiritual, sobre todo poder abandonarse y entender que no se tiene el poder de solucionarlo todo ni cambiar el mundo”.</p> <p>“Para sanar cuerpo y alma”.</p> <p>“Trabajar primero con uno mismo”.</p> <p>“Es importante trabajar la parte espiritual, pero tendríamos primero que establecer qué es espiritual, ya que algunos lo relacionan con la religión”.</p> <p>“Manejar el área espiritual del mediador a través de las ocho áreas”.</p> <p>“Trabajar la parte espiritual, aunque habrá quien no lo considere importante y aun así realice un excelente trabajo”.</p> <p>“Tener un trabajo diario de superación espiritual”.</p> <p>“Es importante trabajar la parte espiritual porque al conectar con uno mismo se genera un mejor conocimiento de sí mismo, y al conocer nuestra verdadera naturaleza podemos desarrollar habilidades que se necesitan para ser mediador: la tolerancia, empatía, paciencia, incluso la compasión”.</p> <p>“Realizar actividades físicas, recreativas y espirituales que les proporcionen relajamiento”.</p> <p>“Trabajar su parte espiritual definitivamente, pues como ya lo dije esto le ayudará a desarrollar su inteligencia emocional y guardar la tranquilidad y serenidad ante los mediados”.</p> <p>“Trabajar su parte espiritual es la base principal para tener la aptitud de desarrollar cualquier otra habilidad y sacar lo mejor de su ser”.</p>
--------------------	---

Terapia y otros	<p>“Acudir con terapeuta o psicólogo a sesiones que le ayuden a sacar sentimientos o emociones estancadas”.</p> <p>“Acudir a terapia para no cargar con emociones ajenas ventiladas dentro del proceso”.</p> <p>“Acudir a terapia de Programación Neurolingüística”.</p> <p>“Tener <i>coaching</i>”.</p> <p>“Liberar la energía negativa a través de psicólogos, compañeros, terapias, capacitaciones dirigidas a sanar al sanador”.</p> <p>“Recibir terapia de contención”.</p> <p>“Recurrir a la catarsis”.</p> <p>“Llevar previo a la mediación un proceso de terapia, esto es para que arregle su vida personal para aprender a adquirir tolerancia y ser paciente”.</p> <p>“Acudir con un profesionalista para el manejo de emociones”.</p>
Ejercicio	<p>“Ejercicio físico”.</p> <p>“Realizar actividades físicas, recreativas y espirituales, que les proporcionen relajamiento”.</p> <p>“Practicar ejercicios para liberar energías negativas”.</p> <p>“Ejercicio físico, aromaterapias y pasatiempos favoritos”.</p>
Serenidad y otros	<p>“Trabajar su parte espiritual definitivamente, pues como ya lo dije esto le ayudará a desarrollar su inteligencia emocional y guardar la tranquilidad y serenidad ante los mediados”.</p> <p>“Hacer lo que está en sus manos para obtener paciencia”.</p> <p>“Aromaterapia para serenarse”.</p> <p>“Procurarse momentos para uno mismo como poner música o salir a la naturaleza”.</p> <p>“Trabajar con ejercicios de respiración para obtener paz”.</p> <p>“Buscar momentos de silencio”.</p>

Amistad/ compañerismo	<p>“Hacer reuniones de contención cada determinado tiempo con sus colegas. Puede ser una vez al mes. Al realizar esta actividad, los mediadores tienen la oportunidad de generar retroalimentación de sus experiencias y al mismo tiempo expresar aquello que les pueda causar alguna molestia o incluso conflicto”.</p> <p>“Liberar la energía negativa a través de psicólogos, compañeros, terapias, capacitaciones dirigidas a sanar al sanador”.</p> <p>“Salir con amistades, desahogarse”.</p> <p>“Platicar con los mismos mediadores para darse contención”.</p>
Capacitaciones y otros	<p>“Capacitarse en las herramientas, técnicas, habilidades y destrezas que adquiere durante el proceso de aprendizaje”.</p> <p>“Conocer la ley y aprender algunos principios de psicología y neurolingüística”.</p>
Inteligencia emocional	<p>“Aprender a separar el proceso de su persona y no involucrarse personalmente”.</p> <p>“Tratar de captar lo positivo que se pueda rescatar de esas emociones negativas y que le sirvan como experiencia”.</p> <p>“Reflexionando cómo se llegó a esa experiencia, lo bueno y malo de ella”.</p> <p>“Aprender a controlar sus emociones y sentimientos”.</p> <p>“Entender que no todos los casos van a ser exitosos y que no es tu responsabilidad si llevaste correctamente el proceso”.</p>
Oración, meditación	<p>“Meditación”.</p> <p>“Orar resuelve muchas preguntas y descansa el alma, la mente, el espíritu y el corazón, sobre todo trae paz y consuelo”.</p>
Reflexión	“Buscar momentos de reflexión personal”.
Pasatiempos	<p>“Alguna especie de pasatiempo”.</p> <p>“Realizar actividades físicas, recreativas y espirituales, que les proporcionen relajamiento”.</p> <p>“Ejercicio físico, aromaterapias y pasatiempos favoritos”.</p>
Sentido del humor	“Tener sentido del humor”.

Nota. Esta tabla es de elaboración propia y muestra las respuestas condensadas de las personas entrevistadas.

Como se puede observar, el trabajo espiritual fue lo que más se mencionó por las y los mediadores entrevistados, por tal razón existe un paralelismo entre sus respuestas con la explicación general de los ejercicios espirituales de la antigüedad. Las respuestas de la reflexión y la inteligencia tienen un paralelismo con el ejercicio espiritual de discernir lo que nos corresponde con lo que no nos corresponde; así mismo las respuestas del trabajo espiritual y los pasatiempos tienen una analogía con el ejercicio de vivir el presente; la terapia con el ejercicio terapéutico; la serenidad, la oración y la meditación con el ejercicio de tranquilizar el espíritu; la amistad, el compañerismo y el sentido del humor con el ejercicio espiritual de la amistad.

El ejercicio antiguo de conciencia de la muerte no tuvo ninguna correlación con ninguna de las respuestas; tampoco las respuestas del ejercicio físico y las capacitaciones tuvieron correlación con algún ejercicio antiguo determinado. Sin embargo, en el pensamiento antiguo sí existen algunas referencias al respecto. Hadot (2000) refiere que no hay una codificación exhaustiva en el pensamiento antiguo sobre una técnica del ejercicio físico. Sin embargo, afirma que existe un pequeño tratado estoico de Musonio Rufo que refiere que los que empiezan a filosofar también deben ejercitarse. Al igual que un filósofo desarrolla la fuerza de su alma por hábitos virtuosos repetitivos, también lo hace el atleta al someter su cuerpo a actos repetitivos: “Ejercicio del cuerpo y ejercicio del alma concurren a educar al hombre verdadero, libre, fuerte e independiente” (p. 208). En el *gymnasium* era el lugar donde se practicaban los ejercicios físicos junto a la impartición de clases de filosofía. Eso muestra que el ejercicio físico estaba unido a los ejercicios espirituales; unión que se ha perdido en nuestros días, con excepción de algunas prácticas orientales como el yoga, que se han occidentalizado. Sin embargo, en virtud de que el hombre es visto como una integralidad, se ha demostrado que el ejercicio físico desencadena procesos químicos que ayudan al bienestar de las demás dimensiones del hombre.

Igualmente, en la tradición antigua existían cursos donde los discípulos aprendían y discutían temas sobre los cuales se presentaban argumentos en relación con una pregunta. En este sentido, estos cursos tienen una semejanza con las capacitaciones que tiene el mediador para seguir aprendiendo. Sin embargo, dice Hadot (2000), refiriéndose a un dicho espartano: “el discurso

es admirable, pero el orador poco creíble, pues jamás ha oído el sonido de las trompetas” (p. 245), con lo cual se quiere señalar que el aprendizaje de teorías abstractas de nada sirve si no van acompañadas de la práctica. En este caso, es adecuado que el mediador se capacite en nuevos saberes y nuevas técnicas, pero sin olvidar el equilibrio que otorga la práctica.

También las respuestas referidas al trabajo espiritual se relacionan con el ejercicio de vivir el presente, dado que se trata de un trabajo diario de superación espiritual. Los pasatiempos también son una forma de vivir el presente, pues como dice la psicología humanística, los placeres de la vida son actos inmotivados que tienen un fin en sí mismos, lo que procura el equilibrio de una vida moderna que está marcada por la funcionalidad (Maslow, 2016). El ejercicio terapéutico de la antigüedad consistía en sanar las tristezas y las penas a través de la palabra, ya fuera por la palabra que el discípulo escuchase del maestro, con la cual se operaba una transformación de vida, o bien, desde la palabra escrita, ya fuera en diarios o en cartas para hacer un constante autoexamen de lo que se ha hecho y lo que se ha dejado de hacer.

Por otra parte, las respuestas en las entrevistas apuntaron a que la persona mediadora necesita constantemente acudir a terapia para no cargar con emociones ajenas que fueron ventiladas dentro del proceso; liberar la energía a través de la catarsis y, en general, acudir con un profesionalista para el manejo de las emociones. Como se dijo anteriormente, hacer un autoexamen a veces se dificulta por la propensión que tiene el ser humano al autoengaño y a la autojustificación (Morin, 2006). Entonces la mirada del otro, en este caso el terapeuta, es el que puede sacar a flote lo que nos negamos a mirar. Por otro lado, tener una bitácora de los procesos a través de la cual se analice la intervención del mediador, sus emociones y pensamientos, permite detectar los errores cometidos y lo que es necesario enmendar.

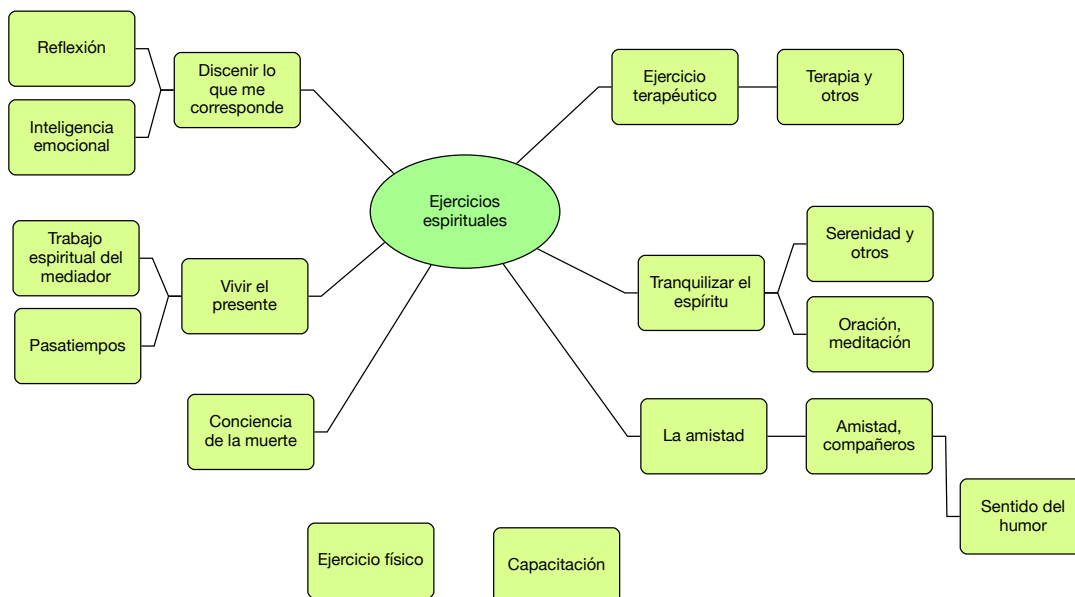
Algunas respuestas tuvieron que ver con la necesidad que tiene la persona mediadora de serenarse, ya sea a través de la oración o la meditación; es decir, tener un espacio donde pueda reflexionar acerca de aquello que lo inquieta y de aquello que puede mejorar. Estas formas de aquietar el murmullo del pensamiento y el murmullo emocional producen beneficios cognitivos y emocionales más allá de una búsqueda espiritual. De acuerdo con diversos estudios (Dahl, et al., 2016; Singleton, et al., 2014), la meditación está relacionada con el bienestar al producir rasgos alterados en las personas a largo plazo. “Más formalmente, un

rasgo alterado implica cualidades permanentes y beneficiosas para el pensar, el sentir y el hacer, resultantes del esforzado entrenamiento de la mente y acompañadas por cambios duraderos y positivos en el cerebro” (Goleman y Davidson, 2018, p. 76).

La amistad es un tema importante desde la antigüedad, ya que no solo sirve para entender a los demás, sino para entenderse a sí mismo. En Aristóteles, la amistad se liga con el tema de la felicidad, pues un hombre para ser feliz necesita la compañía de los amigos. Incluso, la amistad es anterior a la justicia porque los seres humanos practicaron la convivencia y el amor antes de convenir las leyes. En el epicureísmo no puede haber auténtico placer si no es compartido con los amigos. Este tema permite ver la importancia de la amistad y el acompañamiento humano en esta existencia. En este caso, el mediador necesita el acompañamiento humano de sus amigos y sus colegas para compartir las experiencias positivas y negativas de la profesión. Ellos pueden ayudarle a clarificar cuando tenga dudas, incertidumbre y falta de fe, pues el camino de la pacificación es arduo y requiere constancia.

Figura 1

Ejercicios espirituales y respuestas de autocuidado



Nota: Esta figura es de elaboración propia y muestra la correlación entre los ejercicios espirituales antiguos y las respuestas de las personas entrevistadas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Se pudo corroborar la existencia empírica de algunos elementos teóricos del autocuidado desde la tradición filosófica. De esta manera, se descubrió que ciertos conocimientos antiguos aparecen en la conciencia de las personas, ya sea como un eco o como resultado de una repetición de generación en generación o desde el aprendizaje personal. Es decir, el grupo entrevistado dio cuenta de manera intuitiva de la existencia de la autoética desde el cuidado de sí mismo. Al decir de manera intuitiva se refiere a que dichas personas no otorgaron conceptos teóricos que encuadraran en una cierta categoría, ya que para ello habría sido necesario que hubieran estudiado y reflexionado dicha teoría; sin embargo, esto no fue obstáculo para corroborar de que el autocuidado está en su conciencia y que tiene raíces antiguas. Por otro lado, se encontró en el grupo entrevistado la importancia del tema, es decir, ninguna persona desdeñó o minimizó la necesidad de cuidar de su persona, sino al contrario, se mostró un interés destacado en cuando a realizar actos que conduzcan a hábitos que lleven a mejorar la calidad de vida y el desarrollo de carácter de las personas, y en particular, al mejor desempeño como profesionistas de la Mediación. Este trabajo permite proponer se continúe indagando sobre aquellos aspectos que las personas mediadoras necesitan para contenerse y autocuidarse, ya que al tratar con personas que están en medio de conflictos, es necesario que la persona mediadora se encuentre en óptimas condiciones físicas, mentales, psicológicas y espirituales. Además, este trabajo abre la puerta para otras investigaciones que se refieran a la aplicación de casos concretos en donde se requiera el autocuidado de la persona mediadora.

TRABAJOS CITADOS

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. (Trad. J. Pallí). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. IV a.C).

Beuchot, M. (2004). *Ética*. Editorial Torres Asociados.

Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Editorial Trotta.

Dahl, C., Lutz, A., y Davidson, R., (2016). Los procesos cognitivos son fundamentales en la meditación

- de la compasión. *Tendencias en las ciencias cognitivas*, 20(3), 161-162. Recuperado de: <https://centerhealthyminds.org/assets/files-publications/DahlCognitiveProcessesTrendsInCognitive.pdf>.
- Epicuro y Hadot, P. (2015). *Manual para la vida feliz*. Naturae Editores.
- Epicuro (2022). *El arte de la felicidad*. Editorial Aubiblio. Edición Kindle. ((Trabajo original publicado ca. IV a.C).
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Ediciones Paidós SAICF.
- Goleman, D., y Davidson, R. (2018). *Rasgos alterados, la ciencia revela cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo*. Penguin Random House Editorial.
- Gorjón, F (2015). De la instrumentalización a la cientificidad de la Mediación y de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos. In: J. Pesqueira and J. Gorjón, ed., *La ciencia de la mediación*, 1st ed. Editorial Tirant Lo Blanch México.
- Gracian, B. (2007). *El arte de la prudencia*. BanReservas Editorial.
- Hadot, P. (2000). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Alpha Decay Ediciones.
- Hadot, P. (2013). *La ciudadela interior*. Salamanca, España: Alphay Decay editores.
- Hadot, P. (2017). Pierre Hadot: historia del cuidado. De Platón a Heidegger y Foucault, las diferentes aproximaciones a una noción fundamental y ambigua. Conversación con Pierre Hadot, profesor honorario del Colegio de Francia quien recientemente ha publicado *¿Qué es la filosofía antigua? La Lámpara de Diógenes*, 15, 35-43.
- Maslow, A. (2016). *El Hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós. Edición Kindle.
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio.
- Morin, E. (2006). *Método VI: Ética*. Editorial Cátedra.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Séneca (2016). *Epístolas morales a Lucilio I*. Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. I d.C).
- Saénz, K., Téllez-Castilla, M. (2014). La entrevista en profundidad. En K. Saénz y G. Tamez (Coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 171-183). Tirant Humanidades México.
- Singleton, O., Hotzel, B., Vangel, M., y Brach, N. (2014). El cambio en la concentración de materia gris del tronco encefálico después de una intervención basada en la atención plena se correlaciona con una mejora en el bienestar psicológico. *Fronteras en neurociencia humana*, 8(1), 33. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00033>.



Estudios de Paz y Conflictos

Vol. 08, Núm. 15/ Julio-Diciembre 2025



EIRENE ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS, Vol. 08, Núm. 15, Julio-Diciembre 2025, es una publicación semestral editada por la asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C., calle Troqueles 228, Fraccionamiento Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, www.estudiosdepazyconflictos.com; Directores y Editores responsables: Paris Alejandro Cabello Tijerina; paris.cabellotjr@uanl.edu.mx; revista.eirene@estudiosdepazyconflictos.com; y Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez reynavqz@hotmail.com; Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018- 121710092000-102, ISSN: 2594-2883, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Paris Alejandro Cabello Tijerina, Troqueles 228 Fracc. Santa Fé, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64540, Fecha de la última modificación: 10 de julio de 2025.

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