

Construcción de Paz y Atención a las Violencias.

Reflexiones desde contextos Interculturales



Coordinadoras:

Christel Ayanegui León
Fátima Edith Oseguera Arias
Luz Helena Horita Pérez

Construcción de Paz y Atención a las Violencias.

Reflexiones desde contextos Interculturales

Christel Ayanegui León
Fátima Edith Oseguera Arias
Luz Helena Horita Pérez
COORDINADORAS



editorial

Fray Bartolomé de Las Casas A.C.

***Construcción de paz y atención a las violencias.
Reflexiones desde contextos interculturales***

Christel Ayanegui León
Fátima Edith Oseguera Arias
Luz Helena Horita Pérez
COORDINADORAS

Todos los derechos reservados.

D.R. © 2026, Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A. C.

Pedro Moreno 7, Barrio de Santa Lucía, C.P. 29250,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

D.R. © 2026, Universidad Intercultural de Chiapas

Corral de Piedra No. 2, Ciudad Universitaria Intercultural, C.P. 29299,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

La edición de esta obra se financió con recursos PRODEP 2024.

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación por pares bajo el sistema de doble ciego, garantizando la rigurosidad académica y científica conforme a los estándares internacionales de publicación indexada.

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, puede realizarse con la citación de los autores.

ISBN: 978-968-9763-04-8

Publicación digital, México / *Digital publication, Mexico*

Índice

Presentación

Christel Ayanegui León
Fátima Edith Oseguera Arias
Luz Helena Horita Pérez

Prólogo

Javier López Sánchez

Con el corazón tranquilo: los círculos de mujeres que han vivido violencia como instrumento para crear paz
Ana Karina Alcázar Ballinas

Cuerpos disruptivos: discusiones sobre el cuidado y la desigualdad en escritos y acciones políticas de mujeres mayas contemporáneas
Aida Elizabeth Toledo Arévalo

Prevención de la violencia sutil hacia las mujeres en dinámica de paz positiva
Francisco Gorjón
Carolina Sáenz

Liderazgo femenino en el barrismo social bogotano: un camino hacia la transformación y la cultura de paz
Tatiana Lizeth Urrego Rojas

**No somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo.
Notas para comprender las caras ocultas del
racismo en la UNICH**

*Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez
Minerva Yoimy Castañeda Seijas*

**Apuntes para una educación superior
sin racismo y sin violencia**

Jessica Badillo Guzmán

**La realidad de dos niños con TDAH en dos escuelas
rurales de Huehuetla, Puebla**

Luis Roberto Canto Valdés

**La justicia restaurativa en la construcción
de paz en contextos multiculturales**

José Luis Jiménez Gómez

**La pedagogía del encuentro: una alternativa para
el fortalecimiento del tejido social en la universidad**

*Fátima Silva Contreras
José Elías Ibarra Herrera
Fernando Villalobos Zavala*

**Paz integral: decolonizar el pensamiento
para la construcción de paz, una tarea posible
desde las Universidades Interculturales**

*Luz Helena Horita Pérez
José Antonio Santiago Lastra*

**Convivencia intergeneracional como catalizador
hacia la responsabilidad ciudadana y construcción
de cultura de paz**

*Gerson Negrín Nieto
Adriana Pérez Vargas
Elda del Carmen Marín Ligonio
Tania Leslie Galindo Quintanilla
Adriana Jiménez Miranda*

**Construcción de paz e investigación social:
formas de lucha, participación y representatividad
estudiantil en la conflictividad social de la Facultad
de Filosofía y Letras-UNAM (2022-23)**

Myriam Fracchia Figueiredo

Pietro Ameglio Patella

**Las artesanías zacatecanas con enfoque
de Paz Territorial**

Juana Elizabeth Salas Hernández

Margil de Jesús Canizales Romo

Rut Guadalupe Miramontes Cabrera

Presentación

En un contexto global marcado por la desigualdad, la violencia y la exclusión, *Construcción de paz y atención a las violencias. Reflexiones desde contextos interculturales* emerge como una obra colectiva que reúne reflexiones, investigaciones y propuestas que buscan construir alternativas para un mundo más inclusivo, justo y humano. Este compendio multidisciplinario aborda problemáticas sociales desde diversas perspectivas, integrando experiencias, análisis y soluciones que invitan a repensar nuestras estructuras educativas, culturales y políticas.

Una característica común a lo largo de la obra es el reconocimiento de la paz, entendida no solo como la ausencia de violencia, sino como un valor fundamental que debe estar presente en la vida cotidiana de las personas. La paz debe ser un pilar de la estructura social, esencial para el bienestar, tanto individual como colectivo. Fomentar la paz es un compromiso de toda la sociedad, para que cada palabra, actitud y acción en nuestras interacciones diarias se base en principios de respeto, empatía, justicia y equidad. De este modo, se podrán construir espacios de paz que favorezcan la creación de sociedades libres de toda forma de violencia.

La obra propone un espacio de convergencia para la reflexión profunda y el análisis de las relaciones humanas complejas que se viven en contextos de diversidad cultural, étnica, de género, lingüística, sexual, religiosa, política y económica. Reconociendo la riqueza que la pluralidad representa en las relaciones interpersonales y colectivas, las autoras y autores analizan las dinámicas que generan situaciones de violencia, conflicto y exclusión.

Construcción de paz y atención a las violencias. Reflexiones desde contextos interculturales se organiza en torno a los siguientes ejes fundamentalmente: Paz y género, Racismo y violencias, Justicia, Educación para la paz y Gestión pacífica del conflicto. Estos temas son explorados en los diferentes capítulos, que reflejan la riqueza de enfoques de las autoras y los autores. Cada contribución es una pieza clave en el rompecabezas de la transformación social, ofreciendo, tanto diagnósticos profundos como propuestas concretas para enfrentar los desafíos contemporáneos.

En el primer eje denominado Paz y género, se presentan trabajos que destacan, en primer lugar, el reconocimiento de diversas formas de violencia hacia las mujeres y la importancia de su rol en la construcción de paz, a través del trabajo de cuidados y el apoyo mutuo. Asimismo, la transformación de la economía y el empoderamiento de mujeres en contextos interculturales, como estrategias para prevenir y hacer frente a situaciones de violencia, en aras de generar condiciones de bienestar.

En el eje Racismo y violencias, los textos abordan múltiples formas de racismo y violencia que están presentes en diferentes contextos educativos, desde educación básica a educación superior, donde se destaca la necesidad de dismantelar estructuras de poder, promover la inclusión y erradicar las violencias.

Por otro lado, en el eje Educación para la paz, se plantea este tema como un proceso que no solo debe transmitir conocimientos, sino también fomentar una cultura de convivencia basada en el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos. La educación para la paz debe orientarse hacia la formación de individuos comprometidos con la justicia, la equidad, el respeto a los derechos humanos, en los ámbitos personal y colectivo. Los textos en este eje invitan a reflexionar críticamente sobre las estructuras sociales y educativas que perpetúan la violencia, el racismo y la exclusión, y proponen cómo la educación puede convertirse en una herramienta de transformación hacia la construcción de paz, la convivencia armoniosa y la equidad en contextos interculturales.

En el último apartado se exploran perspectivas sobre cómo estos temas son fundamentales para abordar las dinámicas sociales complejas que viven las comunidades en México. Estas contribuciones analizan la participación activa de actores sociales y comunitarios como elemento esencial en la construcción de paz y la justicia restaurativa. Se aborda también la transformación de prácticas estudiantiles hacia formas pacíficas de organización y resolución de conflictos, así como el fortalecimiento de saberes locales como herramientas para apuntalar la paz territorial.

Las autoras y autores, provenientes de diversos contextos y disciplinas, comparten una visión común: la urgente necesidad de construir una sociedad fundamentada en el respeto, la igualdad y la paz. Su sensibilidad social se refleja en cada texto y su pertinencia académica se inscribe en una discusión más amplia sobre los derechos humanos, la necesaria transformación de procesos educativos y la instalación de políticas públicas orientadas a la justicia.

Construcción de paz y atención a las violencias. Reflexiones desde contextos interculturales no solo es un testimonio del compromiso

académico y social de quienes participaron en su creación, sino también una invitación a la acción. Es un llamado a todas las personas interesadas en transformar sus entornos, a reflexionar sobre las problemáticas abordadas y sumarse a los esfuerzos por construir un mundo mejor.

Esta obra es, en esencia, un puente entre el análisis crítico y la acción transformadora. Un espacio donde las ideas se convierten en herramientas de cambio, y donde los lectores encontrarán inspiración para contribuir, desde sus propios contextos, a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y en paz.

Christel Ayanegui León

Fátima Edith Oseguera Arias

Luz Helena Horita Pérez

Prólogo

La obra *Construcción de paz y atención a las violencias: Reflexiones desde contextos interculturales* constituye un esfuerzo colectivo de investigación y reflexión académica sobre uno de los temas más urgentes de nuestro tiempo: la paz y su relación con la atención a las diversas formas de violencia. Coordinada por la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), específicamente desde el Cuerpo Académico Procesos Socioambientales y Cultura de Paz, esta compilación es el resultado de una revisión y dictaminación rigurosa de trabajos de investigación y ensayos por parte de un cuerpo multidisciplinario compuesto por 25 especialistas. Entre los participantes se encuentran académicos de instituciones como la Universidad Intercultural de Tabasco, la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), así como representantes de instituciones de investigación como el CESMECA y el Colegio de la Frontera Sur.

Esta obra destaca no solo por su profundidad temática, sino también por el compromiso de sus autoras coordinadoras: Christel Ayanegui León, Fátima Edith Oseguera Arias y Luz Helena Horita Pérez, quienes han logrado articular perspectivas diversas sobre la paz, la discriminación, el racismo y la violencia hacia las mujeres, particularmente en los

contextos de las comunidades indígenas. Su trabajo invita a reflexionar sobre la paz como una condición indispensable para el pensamiento intercultural y el desarrollo sostenible, un tema de especial relevancia en el contexto actual latinoamericano.

Hablar de paz en un contexto de transformación social como el que vive México, implica abordar conceptos fundamentales como la convivencia pacífica, el respeto mutuo, la inclusión, la igualdad de género y el pensamiento intercultural. La paz, entendida no solo como la ausencia de conflictos, sino como un estado activo de diálogo y comunicación, se convierte en una necesidad apremiante para la construcción de sociedades más equitativas y justas.

La obra explora este concepto desde múltiples perspectivas, destacando que la paz es una acción profundamente humanista. Por ejemplo, el ensayo *Con el corazón tranquilo: los círculos de mujeres que han vivido violencia como instrumento para crear paz* de Ana Karina Alcázar Ballinas introduce el concepto de paz positiva, que trasciende la mera ausencia de guerra o violencia estructural. Este enfoque propone la convivencia y la comunicación asertiva como herramientas para transformar realidades. En este contexto, se resalta la labor de la Red Internacional de Círculo de Mujeres de Paz, que promueve valores como el respeto, la dignidad, los derechos humanos y la práctica de la no violencia.

El texto *Cuerpos disruptivos: discusiones sobre el cuidado y la desigualdad en escritos y acciones políticas de mujeres mayas contemporáneas* de Aida Elizabeth Toledo Arévalo, reflexiona sobre las prácticas de resistencia y transformación social que emergen desde los cuerpos y las identidades disidentes en Guatemala. A través de un análisis crítico se abordan las intersecciones entre género, política y poder, destacando las luchas por el reconocimiento y la justicia social en un contexto de desigualdad estructural.

Una de las aportaciones más relevantes de la obra es la visión de los conflictos como oportunidades para construir paz y armonía social. Propone la necesidad de atender la violencia cotidiana, que a menudo se normaliza o pasa desapercibida debido a su carácter sutil o invisible. Tal como se analiza en el texto de Francisco Gorjón y Carolina Sáenz, *Prevención de la violencia sutil hacia las mujeres en dinámica de paz* positiva invita a trabajar en una comunicación no violenta mediante procesos reflexivos y sentipensantes, abordando la violencia sutil. Estas reflexiones son esenciales para comprender cómo las dinámicas sociales pueden perpetuar formas de violencia menos evidentes, pero igualmente dañinas.

Por su parte, Tatiana Lizeth Urrego Rojas, en su texto *Liderazgo femenino en el barrismo social bogotano: un camino hacia la transformación y la cultura de paz*, examina el rol transformador de las mujeres líderes en el barrismo social en Bogotá, Colombia, como agentes de cambio en la promoción de una cultura de paz. Mediante un enfoque sociocultural, se analizan las estrategias de liderazgo femenino que desafían los estereotipos de género y fomentan la cohesión comunitaria en un contexto marcado por la violencia y la exclusión.

La obra también aborda temas críticos como el racismo y la discriminación en el ámbito educativo. En el texto *No somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo. Notas para comprender las caras ocultas del racismo en la UNICH*, escrito por Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez y Minerva Yoimy Castañeda Seijas, se documentan prácticas de exclusión explícita e implícita que persisten en las instituciones educativas interculturales. En él proponen una metodología para identificar los elementos de dominación que excluyen otras formaciones culturales de pensamiento, como la imposición del español como lengua predominante en la transmisión de conocimientos académicos y modelos de disciplina.

Por otro lado, Apuntes para una educación superior sin racismo y sin violencia de Jessica Badillo Guzmán, enfatiza la urgente necesidad de repensar los contenidos curriculares en las universidades interculturales. Este trabajo denuncia el racismo epistemológico que niega otras formas de conocimiento que no provienen de las ciencias formales, invitando a recuperar los saberes indígenas y las prácticas bioculturales como parte fundamental de una educación intercultural.

La realidad de dos niños con TDAH en dos escuelas rurales de Huehuetla, Puebla, de Luis Roberto Canto Valdés, analiza las experiencias emocionales y educativas de dos niños con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en un contexto de pobreza, discriminación y violencia estructural. A través de un enfoque cualitativo, se exponen las barreras que enfrentan estos menores en su desarrollo y aprendizaje, así como la falta de recursos y conocimiento en las escuelas rurales para atender sus necesidades específicas.

Las universidades interculturales enfrentan el desafío de construir una educación antirracista y libre de violencia. Esto implica superar el monolingüismo, recuperar saberes y literatura indígena, así como fomentar la convivencia pacífica entre diferentes culturas. El texto Paz integral: decolonizar el pensamiento para la construcción de paz, una tarea posible desde las Universidades Interculturales de Luz Helena Horita Pérez y José Antonio Santiago Lastra ofrece un marco teórico y práctico para avanzar en esta dirección, teniendo como guía la noción de paz integral, destacando el pensamiento crítico latinoamericano, la interculturalidad y la sustentabilidad.

Por su parte, La pedagogía del encuentro: una alternativa para el fortalecimiento del tejido social en la universidad de Fátima Silva Contreras, José Elías Ibarra Herrera y Fernando Villalobos Zavala, examina el papel del Centro Universitario Ignaciano del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, como un espacio

para fomentar el diálogo, la reflexión crítica y la acción transformadora en el ámbito universitario. A través de la pedagogía del encuentro, se propone una metodología que promueve la formación integral y el compromiso social de los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades.

Otro aspecto destacado de la obra es su enfoque en la justicia alternativa y la convivencia intergeneracional como herramientas para la construcción de paz. En el texto *La justicia restaurativa en la construcción de paz en contextos multiculturales*, de José Luis Jiménez Gómez, se propone la implementación de mecanismos de resolución de conflictos basados en las prácticas comunitarias, tal como lo establece el artículo segundo de la Constitución Mexicana. Por su parte, el texto *Convivencia intergeneracional como catalizador hacia la responsabilidad ciudadana y construcción de cultura de paz*, de Gerson Negrín Nieto, Adriana Pérez Vargas, Elda del Carmen Marín Ligonio, Tania Leslie Galindo Quintanilla y Adriana Jiménez Miranda, resalta la importancia de promover el diálogo entre generaciones, particularmente entre estudiantes universitarios y personas mayores de comunidades indígenas, para recuperar saberes y experiencias que fortalezcan la relación con la naturaleza y el mundo.

El texto *Construcción de paz e investigación social: formas de lucha, participación y representatividad estudiantil en la conflictividad social de la Facultad de Filosofía*, de Pietro Ameglio y Myriam Fracchia, aborda los procesos de participación estudiantil y representatividad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde una perspectiva de investigación social, se analizan las dinámicas de lucha y organización de los estudiantes como actores clave en la construcción de paz y en la resolución de conflictos sociales en su entorno.

Las artesanías zacatecanas con enfoque de paz territorial, de Juana Elizabeth Salas Hernández, presenta un análisis sobre el concepto

de paz territorial aplicado a los procesos de restitución de tierras y reparación histórica en Zacatecas, México. A través del estudio de las artesanías como expresiones culturales, se exploran las formas en que estas prácticas contribuyen a la sanación colectiva, la preservación del patrimonio y la construcción de identidad en comunidades afectadas por el despojo territorial.

La obra, *Construcción de paz y atención a las violencias: reflexiones desde contextos interculturales*, es una contribución invaluable al debate sobre la paz y la interculturalidad en nuestros territorios. Ofrece propuestas concretas para avanzar en la construcción de una cultura de paz basada en el respeto, la dignidad y la diversidad cultural. Su enfoque multidisciplinario y su compromiso con la justicia social la convierten en una herramienta esencial para académicos, educadores y activistas interesados en transformar las dinámicas sociales, desde un enfoque intercultural reivindicando los saberes de los pueblos.

Que este trabajo se multiplique, por ser una lluvia de ideas e intercambio de opiniones que fortalecen al imaginario colectivo, felicitando a todos y todas las participantes y quienes intervinieron en su compilación.

Javier López Sánchez

Con el corazón tranquilo: los círculos de mujeres que han vivido violencia como instrumento para crear paz

Ana Karina Alcázar Ballinas

La paz no es sinónimo de quietud ni ausencia. La paz es presencia, es movimiento, es reacción ante las manifestaciones de violencia que nos transgreden a cada instante. La paz es una propuesta, una invitación a dejar la indiferencia, es lo contrario al apaciguamiento. La paz es acción. En un mundo donde la violencia es una constante y donde las mujeres representan un grupo vulnerable en el tema, es importante devolvernos la esperanza de que esa paz es posible y que, además, debemos buscarla, luchar por ella. Vernos a nosotras mismas y a otras mujeres, saber que podemos construir paz desde nuestro ser y nuestro entorno puede ser un principio para la creación de una paz positiva, recordando que ésta no es sólo la ausencia de violencia estructural, sino también la presencia de justicia social.

La paz ha tenido diversas conceptualizaciones, la que nos interesa en este momento es la paz positiva, aquella que Galtung (1969) relaciona con el desarrollo de las potencialidades humanas orientadas a la satisfacción de necesidades básicas de igualdad y reciprocidad, que

es también en la que se sustenta la paz feminista que fue desarrollada durante los años 70 y 80, cuando investigadoras feministas ampliaron su visión para estudiar la violencia a un nivel micro-social (Aura, 2018). Se habla de paz positiva como un concepto dinámico que implica que las personas puedan vivir en armonía en todas sus dimensiones, en contraste con el concepto de paz negativa, que se refiere únicamente a la ausencia de guerra o de violencia estructural.

Compartir en grupo las prácticas individuales que llevamos a cabo para mantener nuestro equilibrio interno, o para gestionar nuestras emociones y sentimientos, puede ser un catalizador que genere prácticas constructoras de paz. Es posible ir de lo personal a lo colectivo, encontrar potenciales en la(s) otra(s) y compartir, lo que personalmente se ha hecho, para encontrar la paz después de estar inmersas/os en ciclos de violencia, por demás tormentosos. Estas experiencias muestran que las mujeres son (somos) capaces de afrontar el conflicto que nos acecha constantemente, además de que podemos resignificarlo para descubrir que también nos ha permitido crecer y encontrar paz, esta paz que podemos reproducir en nuestras relaciones con otros(as) y así formar cada vez más grupos en paz, que a su vez constituyan sociedades en paz, como un efecto de bola de nieve.

Los círculos de mujeres que han vivido violencia pueden fortalecer las competencias propias de las personas constructoras de paz, mediante la recopilación de elementos que ellas mismas han señalado como camino para la paz en su compartición. La palabra *violencia* es cada vez más sonada, siendo un claro ejemplo de cómo hemos crecido en una sociedad con una perspectiva violentológica¹ y tomando

¹ Es una perspectiva definida por Francisco Muñoz (2009) para referirse a la tendencia de las investigaciones actuales a ver la paz positiva más desde el ángulo de la violencia que desde la paz. Se relaciona con la misma inclinación de la sociedad a entender la realidad desde una lógica violenta.

en cuenta que la palabra hace que aquello que se nombra exista, vale la pena comenzar a nombrar mucho más la palabra paz y los conceptos relacionados con su construcción y su existencia, como son la autoconciencia, el *sentipensar* (la capacidad de conectar las emociones y la razón) y las emociones.

El contexto en el que se presenta la violencia en contra de las mujeres es generalizado, sabemos que todas han sido violentadas alguna vez en su vida, sea por la violencia estructural, la simbólica o la directa, hablando en términos de Galtung (1969). De acuerdo con la información sobre violencia contra las mujeres, emitida por el Sistema Nacional de Seguridad Pública, en México, se reportaron 598 presuntos delitos de feminicidio entre enero y septiembre 2024. Por su parte, el Observatorio Feminista contra la Violencia a las Mujeres de Chiapas, ha registrado, durante el mismo período, 159 muertes violentas, de las cuales, por lo menos 46 podrían ser feminicidios consumados. Son números alarmantes, sin embargo, estamos en un mundo donde las cifras que nos hablan de injusticias, violencias, despojos y crímenes de lesa humanidad, nos han dejado de significar y donde la paz se ve como un concepto pasivo, cuando en realidad habría de ser una lucha constante que puede comenzar desde lo más cercano: nosotras/os mismas/os.

El panorama es desolador, en este caso San Cristóbal, un pueblo que se tipifica como "mágico" tiene un ambiente enrarecido, donde se manifiestan abiertamente grupos de choque, donde las armas incitan miedos con su sonido estruendoso y donde tenemos que enseñarles a los más pequeños a resguardarse ante la certeza de que no será la última vez, de que la paz y la justicia se encuentran lejos de consolidar. No obstante, no podemos quedarnos indolentes. Desde la propia trinchera, hay que aportar un pequeño grano de arena para que la paz se siga construyendo y para que los conflictos puedan afrontarse con herramientas individuales y colectivas.

Las mujeres somos un sector de la población históricamente violentado, invisibilizado y vulnerado en sus derechos humanos. Sin embargo, podemos y debemos comenzar a transformar nuestra percepción de las mujeres que viven violencia como víctimas a las que hay que salvar y a los agresores como seres a los que hay que castigar. También es absurdo pensar que las mujeres tenemos que arreglar y reconstruirnos solas, en todo caso, es el recurso que tenemos a nuestro alcance, es decir, cuando una mujer es violentada por su pareja, muchas veces busca perdonarse a sí misma por haber permitido esa relación, se enoja consigo misma por no haberla terminado antes, por haber sido una "tonta", cuando el que debería estar pidiendo perdón es el agresor. No obstante, es nuestra tarea reconstruirnos, así como la de los agresores, transformar sus decisiones, sus acciones y su pensamiento machista y patriarcal tan cobijado por la cultura. Ambas partes, tenemos mucho por hacer, pues, como menciona Aguilar (2012), una cultura puede considerarse legítima, puede internalizarse y aun así tiene la probabilidad de cambiar y "esta posibilidad se convierte en un imperativo cuando se trata de transformar una cultura de violencia en una cultura de paz" (p. 7).

Mientras dirijamos nuestra mirada hacia el/la otro/a y no seamos indolentes a su sentir, tenemos esperanza. En la medida que las mujeres que han vivido violencia puedan reconocer su propio dolor, pero también verlo en las mujeres que les rodean, como sucede cuando nos reunimos en círculos, podemos ser más empáticas y hermanarnos, no sólo porque descubrimos que sentimos de formas muy similares, sino porque también podemos encontrar formas de resistencia ante aquello que nos duele y nos quita la tranquilidad. Debemos entender y afrontar el conflicto como una oportunidad para encontrar estrategias para transformarlo y gestionar la justicia. Esto, por supuesto, no quiere decir que las mujeres estén obligadas a dejar sus sentimientos de enojo, tristeza o dolor en el olvido, se trata de que puedan ver que no están solas, sin que eso minimice lo que sienten y

que, una vez concientizadas sus herramientas personales y colectivas, puedan construir puentes para generar paz en su propia persona y en sus relaciones interpersonales.

Abordar el conflicto de manera constructiva, nos dice Aguilar (2012), es una de las tareas más importantes para que la paz se pueda construir y mantener. La paz también tiene que construirse desde una(o) misma(o) y desde la mirada del(a) otro(a), por lo cual los círculos con mujeres que han vivido violencia en sus relaciones de pareja contribuyen a que todas puedan verse en un espejo y, una vez analizados los destrozos que esta violencia ha conllevado, también observar la grandeza de cada mujer para poder reconstruirse desde sus propias herramientas. Siendo congruente con la idea de resignificar el conflicto, estos círculos son una gran oportunidad de aprender sobre la paz desde nuestro sentir individual y colectivo, de tal manera que el aprendizaje se pueda propagar ahí mismo y más allá de él. A continuación se esbozarán algunos estudios que ejemplifican el papel de las mujeres en los círculos y en los procesos para la paz.

Las mujeres y la paz

Existen pocos estudios que van de lo individual a lo social, como lo que ahora se propone, más bien se habla de las apuestas de mujeres para buscar la paz en situaciones de conflictos armados o guerras, por ejemplo, el 31 de octubre de 2000 el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas adoptó la resolución 1,325 sobre Mujeres, Paz y Seguridad, donde se reconoce el impacto de los conflictos armados sobre mujeres y niñas, pero también su determinación y su inminente participación en llegar a acuerdos de paz, como es el caso de Siria, donde ellas fueron quienes negociaron el paso de ayuda humanitaria, o en Colombia, cuando en 2016 lograron que se pusiera atención en las necesidades y vulnerabilidades de mujeres y niñas. Se reconoce que

las mujeres juegan un papel importante en la prevención y resolución de conflicto, por lo que se debe velar por sus derechos humanos y su seguridad (Todas Podemos, 2021).

En Abya Yala, los círculos de mujeres son una tradición y una forma de retar el orden del patriarcado. Así lo demuestra la Fundación Ideas para la Paz, una organización colombiana sin fines de lucro que promovió círculos de mujeres en 12 municipios de Antioquía, para recordar la importancia de la participación de ellas en cuestiones públicas, reconocer su voz, su fuerza y su derecho a tomar decisiones, con la finalidad de promover el diálogo y la transformación de las relaciones para el desarrollo de sus municipios; se tienen los Círculos de sororidad: mujeres que resisten a través del tejido, en Colombia y Venezuela, que se reúnen a tejer y en esa actividad se resisten al conflicto armado y procuran sanar sus heridas de guerra así como realizar una memoria histórica a través del tejido (Castillo, 2020); las Católicas por Derecho a Decidir (CDD) en Bolivia son una organización no gubernamental feminista que apuesta por cambios sociales, políticos y culturales, que lucha por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres desde una perspectiva ética y teológica, también han realizado círculos con mujeres diversas —promotoras comunitarias, afrodescendientes y profesionistas, entre otras— con el fin de luchar contra la violencia (que se considera es sinónimo de luchar por la paz).

Una de las metas del feminismo es poder nombrarnos transgrediendo el conocimiento establecido y reconocernos como sujetas capaces de producir conocimiento a través de nuestra propia experiencia. Esto también es posible a través de un círculo de mujeres. Existen diversos ejemplos de grupos en las culturas de pueblos originarios, como las mujeres guatemaltecas Tzk'at y KA QLA, que se reúnen entre ellas para compartir sus historias, escucharse, resignificar y sanar opresiones, descolonizar el pensamiento y poco a poco deshacerse de tanto dolor. En ocasiones tenemos que sanar y perdonarnos por “elegir

mal”, por “permitir” tanta violencia, cuando ese tipo de cuestiones no sólo depende de nosotras, sino que están inmersas en una violencia estructural y cultural mucho más compleja y que involucra más responsables en la dinámica, no solamente a las mujeres. Los círculos también nos sirven para evidenciar discursos y prácticas que perpetúan la violencia y así poder transformarlos para que construyan paz.

En México se creó, en 2022, el círculo de mujeres “Morras por el buen trato, porque cuidarnos es transgresor”, un espacio para la comunidad de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y abierta al público, cuyo objetivo es construir prácticas de buen trato personal, relacional y comunitario entre mujeres.

La mediadora argentina Luciana Cataldi (2020), es considerada la creadora de la Red Internacional de Círculo de Mujeres de Paz, la cual tiene el mismo principio ancestral de los encuentros entre mujeres, sentarnos en ronda para crear un espacio de confianza, donde se sientan seguras, puedan compartir(se) y donde se devuelve la certeza de que nuestra forma de ver el mundo es totalmente válida y valiosa. Los círculos de paz, en particular, promueven el respeto, el bienestar, la dignidad, los derechos humanos y el aprendizaje y la práctica de la no-violencia, donde el enfoque restaurativo (es decir la búsqueda común de soluciones ante el conflicto) es primordial para fortalecer las relaciones y los vínculos sociales (Red Internacional de Círculo de Mujeres de Paz, 2024).

Esto muestra cómo las luchas de las mujeres (lo que muchas llamamos feminismo) y la paz se conjuntan. Martínez y Mirón (2000) afirman que existe una relación estrecha entre las mujeres y la paz, pues ambas perspectivas son relativamente novedosas en un mundo reinado por una visión machista y violentológica. Desde la epistemología feminista, se busca que el saber universal sea más igualitario, más incluyente e integral, que el mundo sea más justo y eso, finalmente, es sinónimo

de crear una cultura de paz: “el feminismo ha venido reivindicando desde sus inicios la igualdad, la justicia social y los derechos humanos, principios sólo posibles en un mundo de paz y sin los cuales ésta tampoco existiría realmente” (Martínez y Mirón, 2000, p. 127).

Tanto los estudios de paz como el feminismo creen en una paz positiva, una paz que tiene que trabajarse y construirse día con día para tener una vida con derechos, con igualdad y con justicia. Cuando luchamos porque sean respetados los derechos de mujeres y niñas, también estamos procurando un mundo más justo, y es en estos derechos donde se encuentra uno fundamental: el derecho a una vida libre de violencia.

La violencia contra las mujeres se refleja en los estereotipos, la misoginia, la violencia sexual, económica, física, psicológica, patrimonial, la privación de la palabra o silenciamiento, entre otros, lo que significa que las mujeres no podemos tener paz si no luchamos por relaciones más equilibradas, si no se termina con la opresión de la que somos sujetas, si no acabamos con todo aquello que impide nuestro desarrollo y crecimiento pleno en un territorio-tierra-cuerpo² en el que reine la paz (Martínez y Mirón, 2000).

Desarrollar proyectos que resalten las experiencias de las mujeres dichas por ellas mismas, es decir, de su propia voz, buscan abrir un camino para aprender entre nosotras, para escuchar(nos) esas voces que mucho tiempo han sido acalladas, para mostrar cuerpos —antes invisibilizados— ahora llenos de emociones, razón y movimiento. Los

² Dentro del feminismo comunitario se entiende el propio cuerpo como el primer lugar donde se viven las violencias y opresiones del patriarcado y el capitalismo, y que son las mismas que vive el territorio-tierra, —el lugar físico donde habitamos—, por eso cuando se habla de emancipación, defensa y recuperación de nosotras mismas, se unen estos tres conceptos.

círculos de mujeres son, por todo esto, excelentes promotores de paz individual y colectiva, siembran el autocuidado y la compasión de una forma suave, sin forzar a nadie. También producen un despertar en la conciencia de cada mujer, en su derecho a expresarse y sentir lo que sea que esté sintiendo, en su capacidad para promover su paz interior y llevarla a otros ámbitos.

Los círculos de mujeres, sanación y paz

Dentro del feminismo, encontramos el *feminismo comunitario*, una corriente política y teórica que nace de nuestros pueblos originarios de Abya Yala y cuestiona el machismo, el patriarcado, la colonización y busca arduamente el bienestar de la comunidad. El feminismo comunitario es una invitación abierta para que todas las personas tengamos una visión más integral de nosotras mismas, de nuestra interdependencia con otros seres y con nuestro entorno; también destaca la importancia de nuestro territorio-cuerpo-tierra, un cuerpo que ha vivido las opresiones y violencias producto del patriarcado que nos ha impedido vivir en paz. Desde el feminismo comunitario también se han creado múltiples propuestas para sanar, transformar y resignificar todo ese dolor que hemos vivido como comunidades, los círculos de mujeres han sido una manera genuina de lograr este cometido.

Lorena Cabnal (2019) quien es una referente del feminismo comunitario, defensora y luchadora incansable de la recuperación y sanación del territorio-cuerpo-tierra, habla de la sanación desde una perspectiva política, esto es, que no implica sólo encender velas y hacer una ceremonia espiritual, sino traer los saberes más profundos resultado del dolor del despojo de la comunidad, de las ausencias, de las opresiones estructurales que han sufrido y que las llevamos en nuestros cuerpos, en las violencias que hemos somatizado. Esta conciencia de saber lo

que hemos sufrido, habría de ser más que suficiente para luchar por la anhelada paz que merecemos.

Desde el feminismo comunitario, se ve la sanación del cuerpo como un estado que permite que las personas puedan tocar dimensiones que las llevan a catarsis espirituales y a memorias que les hacen reaccionar de muchas maneras. En algunos casos pueden terminar llorando, otras vomitando o danzando, pero lo primordial es enfocarse en recuperar la alegría de vivir, el placer, el erotismo... como dice Lorena: "recupero la alegría sin perder la indignación, como un acto emancipatorio y vital" (Cabnal, 2019, p. 5). Recuperar la alegría sin perder la indignación por toda la violencia que hemos sufrido, por toda la violencia que han sufrido nuestras ancestas, madres y abuelas que han vivido ciclos de violencia patriarcal y feminicida en sus territorios-cuerpo-tierra, es un compromiso amoroso y compasivo con nuestro linaje. Buscar el goce que nos merecemos, sin olvidar voltear a ver las cicatrices que nos causaron tanto dolor cuando fueron heridas abiertas.

Para las mujeres, recuperar emociones agradables para el territorio-cuerpo-tierra, implica el reconocimiento de la propia corporalidad como un lugar propio, amado, seguro, como el espacio desde el cual existimos, experimentamos y estamos en el mundo, desde el cual "emerge la autoconciencia, que va dando cuenta de cómo ha vivido este cuerpo en su historia personal, particular y temporal, las diferentes manifestaciones y expresiones de los patriarcados y todas las opresiones derivadas de ellos" (Cabnal, 2010, p. 22). Esto, por supuesto, no es tarea fácil cuando las mujeres hemos sido presas de violencia en múltiples espacios y desde edades muy tempranas, sin embargo, puede ser un principio para el camino de sanación y paz.

Convocar a la realización de un círculo de mujeres implica poner el territorio-cuerpo y sanar en un sentido no solo emocional sino político, tocando las memorias más profundas, tocando el dolor con la

convicción de que en algún momento eso también nos hará sonreír. Shinoda Bolen (2008) centró su atención en los círculos de mujeres como un lugar desde el cual se puede alcanzar profundidad en el sentir; señala que nosotras, las mujeres, tendemos naturalmente a conformarlos. Los círculos son un lugar de construcción, de aprendizaje, de sabiduría que impacta nuestro ser y nuestras relaciones interpersonales, incluso pueden ser un lugar donde se gestan estrategias para transformar la estructura patriarcal en la que hemos aprendido a interrelacionarnos.

Los círculos de mujeres no tienen un orden jerárquico donde existen niveles pues en su conformación promueven la horizontalidad: todas ocupan un mismo lugar, todas son iguales, respetan un turno, se miran y escuchan. Esto también significa transgredir el orden de la investigación tradicional, que ordena que quien investiga es también quien guía el trabajo.

En un círculo de mujeres, todas tenemos la misma importancia y comenzamos a transitar por un sendero en el que la empatía permite sentir el dolor y la alegría de las otras, reflejarnos en sus historias como si estuviésemos viéndonos en espejo, para que esto pueda lograrse debe promoverse la confidencialidad y el respeto para que se pueda confiar unas en otras. En el siguiente apartado, compartiré brevemente la vivencia del acompañamiento-aprendizaje en un círculo de mujeres llamado “Escuchando cuerpo y corazón”.

Particularmente cuando se hace referencia a “Escuchando cuerpo y corazón” y cómo fue sentipensado, se tiene que decir que en todo momento se reconoció que ellas eran las sabias, las expertas, las mejores jueces de sus experiencias y las únicas con la agencia para decidir qué hacer o no en su caminar. Siguiendo la idea de horizontalidad, el círculo no era para encaminar, aconsejar y mucho menos obligar a tomar una decisión sobre la vida de ninguna de las mujeres que participaran en él. Gracias a la escucha mutua, al

espejeo en la historia de la(s) otra(s), cada mujer pudo reconocer lo que merecía y quería o no en su vida.

Las mujeres participantes de este círculo fueron convocadas para compartir sobre su experiencia de violencia vivida en su relación de pareja, lo anterior como propuesta de trabajo de campo para mi investigación doctoral, durante marzo y abril de 2022. Se pensó en mujeres que: a) estuviesen viviendo en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, b) fueran mayores de edad, c) hubiesen vivido situaciones de violencia de pareja, d) tuvieran el deseo de participar en la investigación, e) pudieran disponer de tres horas semanales para hacer reuniones grupales y/o entrevistas individuales y f) que pudieran comprometerse a mantener un estricto respeto y confidencialidad en los asuntos relacionados con todas las involucradas en la investigación.

Se realizaron seis encuentros durante dos meses, cada 15 días, con una duración aproximada de tres horas. Se logró la participación de 16 mujeres, aunque no todas pudieron estar en todos debido a los trabajos de cuidado, profesionales, de producción y reproducción que nos demanda la vida y la sociedad como mujeres. Sin embargo, se consolidó como un espacio seguro para hablar, moverse, sentir y convivir, pudimos sentarnos en ronda, jugar, bailar y sobre todo volver a alimentar la certeza de que una vida libre de violencia, una vida en paz, es posible.

Uno de los principales aprendizajes para todas fue validar nuestras emociones. Descubrir que el cuerpo-territorio reacciona ante la violencia que es experimentada desde las parejas, pero también ante la violencia que es vivida desde la familia, la sociedad, la cultura y el sistema; que las emociones que experimentan, o experimentamos, son totalmente legítimas, que esas reacciones no son aisladas, sino que las compartimos. Esto fue importante para no sentirnos solas en este sentipensar, porque las emociones se sienten individualmente, pero están ligadas a la comunidad.

Descubrimos también que las violencias que vivimos no son nuevas, nuestras ancestas han sido presas de violencias y despojos de forma recurrente, y nosotras seguimos padeciéndolas, pero ahora somos más las que queremos romper el silencio y visibilizar nuestros cuerpos y nuestro dolor; cargamos con la indignación de todas aquellas que antes de nosotras, fueron silenciadas e invisibilizadas.

Buscamos la forma de promover la aceptación de nuestras emociones, de nuestro territorio-cuerpo, de nuestras resistencias. Descubrimos que, para poder afrontar las violencias, contrario a lo que se piensa, hemos tenido que ser tremendamente fuertes, y que esa fortaleza es la que necesitamos seguir alimentando para ir contra corriente y fomentar la paz en nuestro ser. También descubrimos que cada una tiene su tiempo, que tenemos que parar de juzgarnos y tacharnos de "tontas" por no poder romper con el ciclo de la violencia en determinado momento. Cada una está resistiendo a su manera y existen muchos factores que intervienen y facilitan, o no, la ruptura del ciclo, como el contar con una estabilidad e independencia económica, tener descendencia o no, tener redes de apoyo o no.

El círculo de mujeres funciona como un grupo de apoyo que, al haber generado un ambiente seguro, las integrantes comenzaron a expresarse con libertad, como si fuese un espacio donde todas las palabras, los sueños, las dudas, los miedos, todo tipo de emociones y expresión de las mismas, tienen cabida. Es un lugar donde todo puede hacerse realidad excepto el juicio o la burla.

Es así como el trabajo colectivo en el círculo de mujeres Escuchando cuerpo y corazón significó el lugar idóneo para construir y deconstruir nuestro ser, con la fortaleza que nos dio el hecho de estar juntas, cuestionar el amor romántico, nuestro sentir, nuestras percepciones, nuestro autocuidado. Aquí se retomaron aspectos feministas que "se relacionan con la concepción del cuerpo, la feminidad y la

importancia de la vivencia y la emoción como ejes principales para la reconfiguración del ser mujer desde lo espiritual" (Ramírez, 2018, pp. 150-151), todo esto para poder sanar las heridas que ha dejado la violencia patriarcal en la vivencia personal y encontrar, poco a poco, esa paz interior tan anhelada.

Puedo decir que uno de los aprendizajes más significativos fue el reconocer nuestro derecho a una vida libre de violencia. La sociedad se ha encargado de sembrar en las mujeres la idea de que debemos "cargar con nuestra cruz", de vivir para "cuidar a los hijos", "cuidar al esposo", "cuidar a los necesitados", y entre más abnegadas y calladas seamos, seremos "mejores mujeres". En Escuchando cuerpo y corazón, estas creencias limitantes fueron invalidadas y se reconoció nuestro derecho a tener una vida tranquila, en paz.

Se promovió el autocuidado como una forma de resistir y/o afrontar las violencias, el tratarnos con respeto, con compasión, sabiendo que, si comenzamos por nosotras mismas, podemos ser la fuente que genera cambios sustantivos en nuestro círculo más cercano, y luego este círculo potenciará su manera de comportarse hacia otros círculos más grandes, hasta que nuestra sociedad, nuestro país y nuestro mundo puedan vivir en paz.

El conflicto, una oportunidad de paz

Aguilar (2012) afirma que nuestra capacidad de asombro se ha visto disminuida ante la violencia, ésta cada vez más cotidiana, invisibilizada, normalizada, por lo que la indiferencia de las personas es un resultado frecuente cuando los niños juegan con armas, cuando los adolescentes se hacen *bullying* "o cuando una mujer es violentada por su esposo en aras de la dominación y el machismo" (p. 1). Desde esta inmersión en una cultura de violencia, nuestra reacción ante los

conflictos suele ser, justamente violenta. Recordemos, además, que la violencia es más permitida en los hombres, que cuando un hombre se golpea con otro se admira su valentía, su coraje para enfrentarse, en cambio, cuando una mujer se defiende o muestra su enojo, la sociedad la tacha de histérica o loca, sin modales y poco femenina.

Pero las mujeres podemos aportar a la sociedad diferentes formas de afrontar el conflicto, desde un lugar más integral, desde el sentipensar, desde el “corazonar”, es decir, desde esta respuesta que se da en nuestro ser más íntimo y que muestra que los seres humanos existen en la interrelación que se da entre la afectividad y la razón (Guerrero, 2010).

Es importante recordar que el conflicto es inherente a la vida de las personas, es parte de todas las culturas humanas y de las relaciones interpersonales, no debería tener una connotación negativa, sin embargo, es cierto que nuestra reacción generalizada ante los conflictos suele ser violenta, pero esto no quiere decir que no podamos aprender a afrontar los conflictos de una manera distinta, pacífica, pueden ser un factor primordial para el cambio social (Aguilar, 2012), sobre todo desde una mirada constructiva en la que se pueda empatizar con las necesidades del otro, dialogar, negociar y llegar a consenso, destacando el compromiso en la construcción de estrategias para que dicho conflicto no suceda nuevamente.

Muchas personas buscan su paz interior como una oportunidad de caminar hacia la autorrealización, o por lo menos, estar más cerca de ella. Fernández de la Reguera (2011) señala que la violencia vivida en pareja es una problemática que representa un verdadero reto para la construcción de paz post-conflicto y para erradicarla. Esta autora plantea el caso de Estela, mujer migrante que vivió violencia con las dos parejas que tuvo y destaca cómo el pensamiento gandhiano (Gandhi), que prioriza la verdad, pudo ayudar al crecimiento personal de la mujer en cuestión, esto, poniendo en práctica los principios de

autosustentabilidad, la no violencia y la autopurificación, propuestos por Galtung (1969) desde la filosofía gandhiana.

Debo destacar que Estela no es una mujer que literalmente se haya puesto a estudiar la filosofía gandhiana, más bien Fernández de la Reguera (2011) ve en el proceso de Estela, una oportunidad para analizar la propuesta de Gandhi en un caso práctico. Llama la atención el énfasis en la autosuficiencia, en términos materiales y mentales, de la persona violentada como un factor para salir del ciclo, mostrando su autonomía y autocontrol.

La autonomía, se refiere a hacer uso de los recursos personales —para trabajar, para moverse, para establecer relaciones afectivas, entre otras— pero también de las redes sociales o de apoyo. Curiosamente la autonomía no es sólo una práctica personal, sino que también se construye en sociedad. Esta propuesta es muy interesante y puede relacionarse directamente con el enfoque de los círculos de mujeres, así como propiciarse a través de ellos.

Aproximarse a la violencia desde la mirada gandhiana implica verla como un evento en el que se colocan dos fuerzas espirituales que tienen la oportunidad de evolucionar. La de Gandhi, es una propuesta paradójicamente progresista pues, aunque sus pensamientos y su lucha datan de hace casi un siglo (1919, cuando se unió al movimiento nacionalista indio), es todavía una utopía ya que estamos en un mundo que, desde una perspectiva violentológica, muchas veces busca resolver aplastando, pasando sobre el otro, ganar la batalla y no esperando que el otro tenga la oportunidad de crecer.

En este punto es importante destacar que las fuerzas espirituales que convergen, pueden encontrar su evolución en la separación, lo que en términos gandhianos se llama “desconexión”, que puede darse desde la incompatibilidad de intereses o valores de cada persona

(Fernández de la Reguera, 2011) y que implica, desde una visión más occidental, una separación de la pareja. Lo que se busca es que tanto la persona explotada como la explotadora —en este caso la mujer violentada y el violentador— logren autorrealizarse y dejar de cargar con esas etiquetas, lo anterior incluye la opción de separarse pues en ocasiones sólo la ruptura presenta la oportunidad de crecer.

Otro aspecto que recupera Gandhi es la distinción entre lo “esencial” y lo “no esencial” en la resolución del conflicto (Fernández de la Reguera, 2011), lo que en el feminismo podría ser lo “negociable” y lo “no negociable” dentro de una relación afectiva. No se deben hacer intercambios en lo esencial o no negociable pues eso puede crear o perpetuar actitudes que conllevan la invisibilización, el silencio, los mitos del amor romántico y sentimientos de culpa, tristeza o remordimiento por no defender la propia posición, por traicionar las propias convicciones, por priorizar a otros sobre una/o misma/o, entre otros sentires que crean nuevos conflictos tanto internos como externos.

El sistema patriarcal permite que la perspectiva violentológica se perpetúe porque insta a crear relaciones de dominación donde algunas personas resultan ser oprimidas y silenciadas. En el patriarcado, los hombres tienen el deber de ser protectores, proveedores, duros, insensibles, siempre fuertes; las mujeres hipersensibles, frágiles, sometidas, obedientes; ambos cumpliendo estereotipos de género para ser “adecuados” en la sociedad. Rita Laura Segato (2018) menciona que en este aspecto, los hombres salen perdiendo porque las mujeres tenemos la oportunidad de compartir nuestro sentir y desde ahí sanar, esto lo podemos ver desde prácticas cotidianas ancestrales realizadas por mujeres en las que se hacían círculos para tejer, reuniones para cocinar, para organizar una fiesta, para costurar, para tomar pozol, para hacer los tamales de la fiesta, para buscar el vestuario de las/os más pequeñas/os cuando tenían eventos, que reflejan que cualquier pretexto es bueno cuando la finalidad es compartir(se) entre iguales.

Lo que propone Gandhi se ha realizado en círculos de mujeres. También se han reunido para sanar su corazón, no sólo por la violencia directa, sino también la estructural y cultural. Se han reunido para ganar su autonomía y su salud física, mental y emocional. Los círculos pueden ser un lugar de aprendizaje, de construcción, de sabiduría que no sólo tienen un impacto en nuestro ser, sino también en nuestras relaciones, nos dan un modelo desde el cual se crea un espacio para una comunicación más asertiva, transparente y afectiva, que poco a poco se transforma en nuestra manera natural de comunicarnos (Shinoda, 2008), además, esperamos que la comunicación de los/as demás sea de la misma forma, lo que lleva a cambiar la estructura tradicional y patriarcal de nuestras relaciones.

La propuesta de círculo de mujeres que he trabajado con respecto a la violencia vivida en pareja, da cuenta de cómo son un espacio de confianza y de relaciones horizontales donde cada mujer aporta y se ve beneficiada. Todas aprendemos de todas y creamos juntas otras formas, otras realidades posibles. Es por ello que, desde un círculo, propongo aprender y reflexionar sobre nuestra paz personal y la paz que es posible en nuestras relaciones, segura de que podemos generar cambios que pueden expandirse hacia toda la sociedad.

El papel de la Comunicación No Violenta (CNV) y la paz positiva

La CNV es un término utilizado por Marshall B. Rosenberg (2013) para referirse a una comunicación con nosotras/os mismas/os y con los demás, en la que nos vemos naturalmente impulsados a tratarnos con compasión —en el sentido de ser suaves, no violentas/os—. Como el autor afirma, no es que proponga algo nuevo, más bien, conjunta estrategias para que las personas recordemos cómo tratarnos desde el respeto y la empatía.

Una de las metas de la CNV es lograr escucharnos a nosotras/os mismas/os y a las/os demás desde la no violencia para alcanzar relaciones más cercanas, tranquilas y libres de violencia: "Cuando usamos la CNV para escuchar nuestras necesidades más profundas y la de los otros percibimos las relaciones bajo una nueva luz" (Rosenberg, 2013, p. 19), esto debido a que ayuda a minimizar la forma en la que nos comunicamos habitualmente sin obtener los resultados que deseamos, como cuando tendemos a defendernos y a violentar a los demás en forma de juicios y críticas.

El planteamiento de la CNV tiene cuatro componentes:

1. La observación, que implica ser cuidadosa/o de no emitir juicios ni evaluaciones.
2. El sentimiento, es decir, identificar qué emoción me produce aquello que estoy observando.
3. Las necesidades que nacen a partir de lo que observo y siento.
4. La petición, es pedir al/a otro/a aquello que considero que enriquecerá la vida y la relación de ambos.

Podemos observar que la CNV comienza con un proceso personal, es decir, una comunicación conmigo misma/o para poder llevar a cabo los pasos propuestos. De aquí la importancia de centrarnos, de aprender a sostener la atención plena, de identificar realmente lo que siento de lo que son juicios, de mostrar necesidades reales y peticiones libres de manipulaciones. Este es el punto de partida para ver la importancia de la autoconciencia, ya que siendo consciente de lo que está sucediendo, tanto fuera como dentro de mí, e identificando mis necesidades, puedo pedir sin exigir y negociar, tomando en cuenta los sentimientos y las necesidades de los/as demás.

Ahora bien, la primera habilidad importante en los constructores de paz es la mencionada autoconciencia (Unesco, 2017) con la que nos damos cuenta de la necesidad de atender nuestras emociones

—antes relegadas a un segundo plano—, de cuidar nuestro ser de forma integral y de ser más empáticos, esto está íntimamente ligado al autocuidado.

El autocuidado dice Mercedes de Agüero, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), nos da la posibilidad de “escuchar, respirar, comprender, ser bondadosa, responsable, comprometida y sorora, con el objetivo de que se genere un cuidado sano y una relación de paz mental para sí misma y con los demás” (Torres, 2022, párr. 3), también plantea que el autocuidado es un camino que lleva a la lucha en contra de la violencia a través de la escucha, la atención y la empatía. El autocuidado implica un trabajo de atención a la propia persona para poder tener salud física, emocional, mental y, desde ese trato amable y con ternura, poder entender que los/as otro/as merecen el mismo trato y brindárselos. Lo pongo aquí como un ingrediente de suma importancia en los círculos de mujeres para poder llegar a consolidar un trato amoroso con nosotras mismas y para generar armonía con nuestro ser y nuestro entorno. El autocuidado, es una forma trasgresora de resistir ante un sistema que nos pide (a las mujeres) que no seamos nuestra primera opción.

El nombrarse feminista, no siempre es la respuesta

Las últimas décadas han sido escenario de múltiples movimientos sociales latinoamericanos que muestran el hartazgo y la desesperación ante los sistemas políticos y sociales que oprimen y fomentan la desigualdad en múltiples espacios. La llamada “cuestión de las mujeres” ha puesto énfasis en la situación de las mujeres indígenas y rurales, lo que se ha conocido como “feminismo indígena” (Millán, 2006). No obstante, el feminismo no ha sido un movimiento con el cual ellas se vean completamente identificadas.

En Chiapas, las comunidades de pueblos originarios tienen en su cultura un principio fundamental, el *Lekil kuxlejal*, que en maya tseltal significa vida plena, buen vivir, vida con dignidad, vida justa, que se logra desde el bienestar de la comunidad (Padilla, 2008), por lo que para las mujeres es difícil buscar un bien individual si éste no conlleva lo mismo para los suyos. Ser “*pajal*” que en tseltal es ser “parejos”, nos recuerda que todos los humanos somos iguales, y que tanto mujeres como hombres son personas con la capacidad de decidir y trabajar por un mundo equilibrado en todos los aspectos de la vida. Tanto *lekil kuxlejal* como *pajal*, podrían ser los ideales buscados por las mujeres indígenas, y que se podrían equiparar a lo que busca el feminismo.

Es importante nombrar el parteaguas que significó el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994) para el reconocimiento de las mujeres como sujetas de derecho y sujetas políticas, puesto que desde entonces mujeres comandantas y lideresas zapatistas siguen en pie de lucha por una vida más vivible.³ El camino no ha sido sencillo, sobre todo cuando el feminismo en América Latina se “onegizó”, es decir, se resumió a crear Organizaciones No Gubernamentales que obedecían a organismos internacionales como las Naciones Unidas o el Banco Interamericano de Desarrollo, como señala Millán (2006). Estas organizaciones tenían una visión de una equidad de género que distaba de lo que necesitaban las mujeres indígenas, era un tipo de “feminismo hegemónico mexicano” que no veía la realidad de las mujeres con las que colaboraba.

³ “Una vida más vivible” es una frase utilizada ampliamente en los contextos feministas para referirse a la urgente necesidad de hacer que las mujeres tengamos acceso a una vida más justa, plena, significativa, ligada al goce y no a la violencia. Una vida libre de opresiones, de discriminación, donde se hagan valer nuestros derechos humanos.

Al parecer, uno de los principales aspectos a equilibrar son las tensiones entre los derechos comunitarios y los derechos individuales. Las luchas de las mujeres indígenas no pueden verse sin los otros, sin la colectividad, no pueden demandar las mismas cosas que las mujeres mestizas, urbanas. Las mujeres indígenas son en comunidad, desde y para la cual existen y aprenden a dar a los otros, son capaces de discutir y luchar, siempre y cuando la finalidad sea la paridad. El papel activo de estas mujeres está en verse a sí mismas como personas con agencia y no como víctimas, ellas son propositivas y "contribuyen a deconstruir el orden poscolonial y la modernidad neoliberal" (Millán, 2006, p. 40).

Posiblemente en el contexto chiapaneco podríamos hablar, en algunas regiones, de un feminismo comunitario, pero las mujeres no se nombran como tales. El feminismo comunitario, nos dice Adriana Guzmán (2019), nació en Bolivia en una modalidad que cuestionaba un sistema patriarcal, capitalista, neoliberal, colonizado y, en la actualidad, mujeres de Chile, Bolivia, Oaxaca, Guerrero y Ciudad de México comparten este posicionamiento.

No sería difícil incluir a algunas de las mujeres indígenas chiapanecas en el feminismo comunitario puesto que se define como "la lucha de cualquier mujer, en cualquier parte del mundo, en cualquier tiempo de la historia, que lucha, se rebela y propone ante un patriarcado que la oprime o que pretende oprimirla" (Guzmán, 2019, p. 7). Pero el feminismo comunitario no se reduce a la búsqueda de la equidad de género o la igualdad, ya que aborda temas que involucran al territorio-cuerpo como el aborto, los abusos, la sexualidad, la maternidad; temas que tienen que ver con el territorio-tierra el cuidado de la naturaleza, la soberanía alimentaria y la sostenibilidad. Algunos de éstos aún están por discutirse en muchas comunidades indígenas chiapanecas, no obstante, las mujeres van caminando a su propio ritmo, cada vez con paso más firme, cada vez más conscientes de sus realidades y sus derechos.

Ahora bien, Chiapas es un Estado intercultural y San Cristóbal de Las Casas es una muestra tangible de cómo múltiples culturas pueden converger en un espacio. Mujeres mestizas, indígenas, mexicanas y extranjeras comparten su diario vivir y, si bien sus realidades pueden ser muy distintas, la violencia es una constante, independientemente de sus condiciones en cuanto a posición económica, edad, origen y costumbres.

En el círculo de mujeres Escuchando cuerpo y corazón que finalmente se conformó por 16 mujeres, tuvimos la presencia de una mujer tseltal, una mujer con ascendencia náhuatl- hñähñú y 14 mujeres mestizas, procedentes de diferentes lugares de Chiapas y del país. La cordialidad, el respeto y la igualdad con la que nos escuchamos nos permitió aprender de todas y enseñar a todas. La comunicación no violenta fue la guía para una escucha activa y una participación sentipensada que abonara a la sanación, la autoconciencia y el deseo activo de promover una vida pacífica para nosotras mismas y para los/as demás.

Reflexiones finales

Los círculos de mujeres son un recurso valioso para aprender desde lo individual y colectivo, para promover la autoconciencia, el autocuidado y la necesidad intrínseca de que quienes nos rodean y a quienes amamos tengan una vida pacífica en concordancia con sus derechos humanos.

Vivimos una realidad que hace evidente que las violencias nos tocan a todas las mujeres de forma directa o indirecta, por ello es importante que usemos nuestra voz para nombrarlas, reconocerlas en nuestras historias, en nuestro cuerpo-territorio, en nuestras sensaciones, nuestras emociones, en nuestro ser y en otras mujeres que son nuestros espejos.

Para esto son los círculos, para espejarnos, para sostenernos y para sostener. En ocasiones somos sostén, en otras, somos sostenidas.

La invitación es a trabajar en nosotras/os mismos para reconocer estas violencias vividas, a indignarnos por ellas y a luchar desde nuestra trinchera por una vida libre de violencia. Recordemos que no todas/os tenemos las mismas condiciones de vida, pero todas/os somos tocadas/os por la aplastante fuerza con la que la violencia existe. Aun así, puede ser más fuerte nuestra determinación por vivir una vida más vivible y por construir juntas/os la paz que merecemos.

Referencias

- Aguilar, I. (2012). *Apuntes sobre cultura de violencia y cultura de paz*. <https://www.centropaz.com.ar/publicaciones/paz/paz25.pdf>
- Cabnal L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. ACSUR-Las Segovias (eds.). *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. (pp. 11-25) ACSUR-Las Segovias.
- Cabnal, L. (2019, 13 de noviembre). Recupero la alegría sin perder la indignación, como un acto emancipatorio y vital. En: *Pikara Magazine. Periodismo feminista, crítico, transgresor y disfrutón*. (11), pp. 1-8. <https://www.pikaramagazine.com/2019/11/lorena-cabnal-recupero-la-alegria-sin-perder-la-indignacion-como-un-acto-emancipatorio-y-vital/>
- Castillo, P. (2020, 1° de octubre). *Círculos de sororidad, mujeres que resisten a través del tejido*. Consejo de Redacción. <https://consejoderedaccion.org/sello-cdr/investigacion/circulos-de-sororidad-mujeres-que-resisten-a-traves-del-tejido/>
- Católicas por el Derecho a Decidir (2022, 25 de junio). *Los círculos de Mujeres se reencuentran para reafirmar y seguir luchando contra la violencia*. <https://catolicasmexico.org/cdd-en-los-medios/>

- Fernández de la Reguera, A. (2011). Paz y autorrealización. El conflicto como posibilidad de realización (163-185). En Montiel, Fernando y García Dora (coord.) (2015). *Manual de construcción de paz. Una aproximación interdisciplinaria*. RECRECOM.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. En *Journal of Peace Research*. 6, Pp. 167-191. <https://www.pressenza.com/wp-content/uploads/2023/01/Galtung-1969-Violence-Peace-and-Peace-Research.pdf>
- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. En *Sophia, Colección de Filosofía de la educación*. 8, (pp. 101-146). Universidad Politécnica Salesiana. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105006.pdf>
- Guzmán, A. (2019). Un Feminismo útil para la lucha de los pueblos. En *Feminismo Comunitario Antipatriarcal "¿Por qué? Feministas ¿Por qué Comunitarias? ¿Por qué Antipatriarcales?"* La Paz: Tarpuna Muya.
- Martínez López, C. y Mirón Pérez, M. D. (2000). *La paz desde la perspectiva de los estudios de género: una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/22283/LA%20PAZ%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Millán, M. (2006). *Participación política de mujeres indígenas en América Latina: el movimiento Zapatista en México*. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW): Santo Domingo. <https://corteidh.or.cr/tablas/CD0307-12.pdf>
- Muñoz, F. A. (2009). ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta. En Fundación Seminario de Investigación para la Paz (ed.) *Todavía en busca de la Paz*. (pp. 409-432)
- Observatorio Feminista contra la Violencia a las Mujeres de Chiapas (2024). *Reporte estadístico del mes de septiembre*. Chiapas. <https://www.facebook.com/ObsFeministaCh>.

- Padilla, A. (2008). *Mujeres y feminismo en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Red Internacional de Círculos de Mujeres de Paz (2024). <http://circulodemujeresdepaz.org>.
- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Fusión.
- Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (2024). Información sobre violencia contra las mujeres. <https://drive.google.com/file/d/1-yrAi8X3q9rUa2ziHxsDkO6w1HTWI2OO/view>
- Quince-UCR (2017, 14 de junio). Segato, Rita Laura (2018). Cuerpos, territorios y soberanía: violencia contra las mujeres. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=Nvss3YPEUv4>
- Shinoda Bolen, J. (2008). *El millonésimo círculo. Guía esencial para los círculos de mujeres*. Barcelona: Kairós.
- TodasPodemos (2021). *¿Qué es la paz feminista?* <https://todaspodemos.com/que-es-la-paz-feminista/>
- Torres, N. A. (2022, 9 de mayo). *El autocuidado, una ruta para sanar la violencia de género*. Centro de Ciencias de la Complejidad, Unidad de Comunicación y Diseño. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.c3.unam.mx/noticias/noticia218.html>

Cuerpos disruptivos: discusiones sobre el cuidado y la desigualdad en escritos y acciones políticas de mujeres mayas contemporáneas

Aida Elizabeth Toledo Arévalo

Resumen

El presente escrito discute las formas que asume la economía feminista como mirada alternativa para explicar las raíces económicas de la desigualdad entre los géneros. Esta manera de mirar las relaciones y sus entrecruces explica las formas que estas asumen, y cómo se resuelve el funcionamiento económico y los determinantes de la desigualdad. Con este propósito se utiliza el concepto de “economía del cuidado” analizando su contribución y enmarcándola dentro de los desarrollos más amplios de esta visión. De allí que en este trabajo se argumente alrededor del debate de los feminismos de color sobre el trabajo doméstico y el trabajo no remunerado. También observando el proceso de acumulación capitalista y las implicaciones que conlleva, en términos de explotación de las mujeres, tanto por parte del capital como de los propios varones.

Se revisa, asimismo, lo que las mujeres realizan en espacios comunitarios para buscar la estabilidad económica y controlar los excesos

patriarcales, reflexiones que aparecen consignadas en acciones, escritos y discusiones realizadas por mujeres mayas contemporáneas acerca del papel jugado en la dinámica económica y política actual.

Palabras clave: mujeres mayas, desigualdad, violencias, economía del cuidado, género.

Amárrense el corte y avancen

La historia de los movimientos de mujeres mayas contemporáneas ha demostrado que, desde su propia organización, los colectivos en distintas localidades de Guatemala, se han preocupado por el bienestar de sus propias comunidades, en medio de fuertes crisis, tanto económicas como políticas. Este trabajo revisita y aborda teóricamente varios conceptos alrededor del fenómeno como lo son las economías feminista y las del cuidado, procurando situar la discusión en un marco geográfico específico, donde se han producido fuertes represiones sobre las comunidades originarias, allí donde se perpetraron violencias de distinto nivel sobre las poblaciones, pero principalmente sobre los cuerpos individuales y colectivos de las mujeres, por eso la insistencia de sus propuestas sobre la defensa de cuerpos-territorios y los distintos procesos de sanación. Se revisan así mismo los modos y estrategias de resistencia de estos colectivos en función de la sobrevivencia y de la producción de epistemologías con las cuales interpretar el tiempo que han vivido en medio de las distintas crisis.

Revisión de la literatura

¿Cómo se encuentra vinculado el concepto del cuerpo como territorio? Se trata de un concepto que nace de una serie de reflexiones teóricas y metodológicas, cuando se asumen desde la experiencia corporal

de las mujeres. Poniendo en discusión las estrategias de resistencia en torno de los siguientes ejes: trabajo productivo/reproductivo, violencia patriarcal y sexista contra las mujeres, las formas en que se interpone el control y la regulación de los cuerpos en el sistema de salud y de cuidado, pero también en cuanto a las nuevas estructuraciones subjetivas y sexo-afectivas, incluso en torno al amor romántico (Rodríguez, et al., 2016).

Al elaborar reconstrucciones senti-pensantes de las trayectorias vitales de las mujeres a partir de los escritos que se leen y revisan en este trabajo, se observa que contienen un fuerte estamento testimonial. Se trata sobre todo de una voz comunitaria que es la que enuncia, en el caso de las mujeres mayas de esta investigación; se señala que no se trata de documentos personales, sino que existe una reelaboración conceptual de la vivencia de la corporalidad, cuya subjetividad y trayectoria vital, están en la propia experiencia del cuerpo colectivo, todo esto aunado a sus representaciones, discursos y relatos.

Las corpobiografías se construyen a partir del análisis de distintos registros de la experiencia vivida-sentida y de los fragmentos de la memoria del cuerpo. Igualmente funcionan a partir de la autoreflexión de las dificultades, de las tramas e interacciones sociales, de los marcos sociopolíticos, culturales e históricos, de las ideologías y las significaciones sociales. (*E To'nel*, 2022)

Teóricamente el análisis corpobiográfico tiene tres niveles, el cuerpo vivido, el cuerpo percibido y el cuerpo representado. La lectura de los ensayos de las intelectuales mayas que se abordan en este trabajo respecto a la economía del cuidado, permiten reconstruir los tránsitos de las experiencias corporales y sociales de perfil comunitario, enfatizando las resistencias a posicionamientos en lugares de subalternidad. Por esto se asume que la desigualdad que se encuentra inscrita en su corporalidad, es producto de una determinada cultura

que recae sobre sus cuerpos. En el entendido claro que la corporalidad implica una relación compleja con su propio mundo y sus prácticas discursivas, donde se activan experiencias de resistencia, contestación y transformación, de frente a normas dominantes y obligatorias (Rodríguez, et al., 2016).

Cuando se define el cuerpo como un territorio, se espera una fuerte crítica al modelo patriarcal que ha promovido la inferiorización de la naturaleza y de las mujeres, mediante la imposición de un destino marcado por la biología que justifica el control y dominio de los cuerpos y los territorios en beneficio del capital. Respecto a los posicionamientos sobre los conceptos de cuerpo-territorio, uno de los antecedentes de la problematización del concepto en Centroamérica está en escritos de Dorotea Gómez Grijalva (2013), que acuña la definición de cuerpo como "territorio político", porque lo define por su carácter histórico y holístico. De esta manera reconoce como territorio político el cuerpo en sus tres dimensiones: racional, emocional y espiritual (Gómez Grijalva, 2013). Consideramos que las críticas mayas que se abordan en el siguiente apartado habitan el cuerpo que escribe y se representa a partir de un fuerte trabajo de concienciación, introspección y construcción de una historia desde una perspectiva reflexiva y crítica, mediante la cual pueden renunciar a distintos mandatos del sistema patriarcal, que sigue luciendo heterosexual y racista (Rodríguez, et al., 2016).

La economía feminista y el *homo economicus*

La economía feminista es una corriente del pensamiento contemporáneo, cuya preocupación principal está en visibilizar las dimensiones de género dentro de las dinámicas económicas. Trata de desentrañar las implicaciones que estas dinámicas tienen en la vida de las mujeres y utiliza para estos fines la noción de "economía del cuidado", actualizando de esa manera el debate persistente

que los feminismos en general, y específicamente los de color en Latinoamérica, Centroamérica y Guatemala, para reconocer el impacto de las formas de reproducción que causan desigualdad (Corina, 2015).

Para contrastar con la tendencia de la visión ortodoxa que sobre el funcionamiento del mercado aparece en los análisis económicos, la cuestión de la desigualdad luce como un tema crucial a discutir, asumiendo una visión crítica y heterodoxa que proporcione una mirada oblicua y descentrada sobre otros análisis que construyen una visión idílica de las economías en el mundo actual.

Con una mirada altamente alternativa, desde los feminismos de color se han planteado preguntas y reflexiones acerca de las raíces económicas de la desigualdad de género en las regiones. Estas argumentaciones aparecen ya consignadas en distintos escritos, discursos y publicaciones, donde se han revisado casos concretos y situados en espacios geográficos puntuales, revisando las formas en que las distintas sociedades van resolviendo la reproducción cotidiana de las personas, pero, además, encuentran que los distintos papeles que juegan estas personas en el funcionamiento económico están determinados por variables que señalan las diferencias de género.

Por eso, la economía feminista insiste en incorporar las relaciones de género como una de las variables relevantes, cuando se precisa de explicar asuntos de funcionamiento sobre la economía, y revisar cuidadosamente la posición que ocupan mujeres y varones, entendidos como agentes que así mismos se constituyen como sujetos de las políticas de la economía. Según Carrasco el número de mujeres ha ido en aumento en el mercado laboral, pero siempre es menor que la de los hombres, y su vulnerabilidad en el trabajo es mayor, datos proporcionados en el 2014 (Brunet y Santamaría, 2014).

La economía feminista ha ido construyendo un aparato crítico que se mueve en tres niveles: micro, macro y meso, pues depende de las distintas escuelas de pensamiento en medio de las cuales se ha debatido la economía. Uno de sus propósitos ha sido entrar a deconstruir la teoría neoclásica que se conoce como paradigma de la disciplina económica. Sobre esta teoría se arremete y denuncia su fuerte sesgo androcéntrico, que sigue postulando al varón (*homo economicus*) con características universales, pero que, en el fondo, la descripción señala que se trata de un varón, blanco, adulto, heterosexual, sano y de ingresos medios. También se le atribuyen características como la racionalidad para tomar decisiones económicas, pero que no supone enfrentarse ni tampoco se le imponen condicionantes para vivir en un mundo racista, homofóbico, sexista y xenófobo, por ejemplo. Y por eso, cuando se encuentra en medio de situaciones sociales que lo interpelan, en medio de la dinámica económica, se hace evidente el sesgo androcéntrico, ya que se encuentra incapacitado para explicar desde otras miradas el funcionamiento de la realidad y poder contribuir con relevancia a los debates de las políticas públicas.

¿Qué significa colocar en el centro del análisis la sostenibilidad de la vida?

Esta posición crítica sitúa la discusión sobre el mercado en un espacio descentrado, al hacerlo coloca en el centro del análisis lo que Pérez Orozco y Enríquez llaman la "sostenibilidad de la vida", ya que deja la reproducción del capital por debajo de la reproducción de la vida misma de las personas, y que se encuentran en medio de estas estructuras.

Las teóricas de la economía feminista visualizan una crisis sistémica cuyo resultado es un fuerte proceso de degradación generalizada en

las condiciones de vida, ya que se han multiplicado las desigualdades sociales. Desde distintos flancos y nuevas estrategias económicas el control existente heteropatriarcal y capitalista arremete sobre cuerpos y vidas. Colocan en las redes sociales a migrantes, pobres y otros sujetos excluidos para que observemos de cerca la crisis, sobre la que no podemos hacer mucho. Solo lamentarnos, comentar a veces absurdamente, echándole la culpa a la propia gente de ser migrante, de ser pobre, de ser diversa.

Desde algún espacio imaginario creímos que se estaba mejor antes, y se solicitaba encarecidamente volver a tener “la tranquilidad” que se había perdido, aunque nunca hubiera existido. Se observa un desánimo generalizado que coloca los sueños en una defensa de lo que antes se tuvo y que se ha perdido, asunto que puede ser el equivalente al sueño norteamericano. La nueva propuesta de las teóricas de la economía feminista es imaginar otros mundos posibles, donde no se ponderen bienestares ficticios y desiguales, sino dar un salto que permita visualizar un mundo que ha ido cambiando, para poder gobernarlo con criterios de justicia y no de mercado.

“Esa cosa escandalosa”

Los feminismos en general, pero específicamente los comunitarios, han mostrado su inconformidad con el sistema socioeconómico que habitan, y lo hacen situándose críticamente en distintas posiciones. Se colocan a la defensiva desde distintos flancos. Porque el sistema se encuentra definido como capitalista y esto conlleva una estructura heteropatriarcal que propone una división racializada, antropocéntrica y neocolonialista, lo que Donna Haraway propone llamar como “la cosa escandalosa”, para dejar de repetir sus características. La cosa es escandalosa, porque los mercados

capitalistas están en el epicentro.⁴ De allí que la propuesta desde donde se colocan los feminismos de la economía tenga como eje analítico y político, la sostenibilidad de la vida a la hora de pensar la economía produciendo una rebelión contra el *statu quo* (Pérez, 2019).

Al encontrarse en el epicentro, a nivel colectivo no permite la sostenibilidad de la vida y se construye como una amenaza constante sobre la propia vida que termina teniendo un impacto mayor en asuntos de explotación económica, sobre todo en las esferas que aquí se denominan feminizadas e invisibilizadas.

El sistema socioeconómico en que nos encontramos inmersos maneja una lógica antropocéntrica y androcéntrica que define lo que significa una vida que merece ser vivida. Colocan en el imaginario social un ideal de autosuficiencia a través de estar insertas en el mercado, que solo podemos alcanzar si nos encontramos en espacios privilegiados. A todas luces el alcance es ficticio y se basa en la explotación del resto de personas. Además, estar en el epicentro conlleva tener poder político, porque desde allí se definen las expectativas de los sujetos dentro del circuito (empleo, salario, consumo).

⁴ Siguiendo a Pérez (2019), estar en el epicentro significa que sus mecanismos definen cómo funciona la estructura socioeconómica, y porque el proceso socialmente garantizado es la acumulación de capital. Ver *Subversión feminista de la economía*, p. 38.

⁵ Los mercados capitalistas son una serie de mecanismos que jerarquizan vidas concretas y establecen como referente y máxima prioridad la vida del sujeto privilegiado de la modernidad, al que llaman BBVAh (el sujeto blanco, burgués, varón, adulto, con una funcionalidad normativa, heterosexual). En torno a este sujeto se concentran el poder y los recursos, se define la vida misma (Pérez, 2019).

La economía feminista se pregunta ¿qué o quiénes son esos mercados?⁵
Y encuentra que:

Los mercados capitalistas no son deidades; son instituciones socioeconómicas en las que se articulan relaciones de poder que privilegian a sujetos concretos, pero cuyo funcionamiento no es reductible a un enfrentamiento entre capitalistas y obreros, los de arriba contra los de abajo, hombres frente a mujeres, el 1% y el 99%. Son un conjunto de estructuras que permiten que unas pocas vidas se impongan como las dignas de ser sostenidas entre todxs, como las únicas dignas de ser rescatadas en tiempos de crisis. (Pérez, p. 39)

¿De dónde proviene el reclamo?

Al inicio surgió como reacción visceral desde el mundo de los sujetos insertos en espacios feminizados. Pero luego se fue transformando en una alternativa que han tenido que investigar a fondo, porque todavía no tenía un sustento fuerte. Uno de los elementos de análisis apareció dentro del debate sobre subjetividades sexuadas cómplices pues al hablar de heteropatriarcado apareció en el debate el asunto de los trabajos no remunerados, de las regulaciones de las esferas invisibilizadas de la economía, y del porqué hay sujetos dispuestos a habitarlas.

La idea en general de las críticas feministas de la economía fue la de plantear formas distintas de pensar y hacer vidas más vivibles. Están conscientes que el sistema económico tiene perversidades que suelen tener dos caras. ¿Qué significa hablar de sostenibilidad de la vida? ¿Significa preguntarse quién hace la comida? Sí, son preguntas prácticas de la economía feminista cuando quiere colocar la sostenibilidad de la vida en el centro. Pero también se pregunta por los megaproyectos, los acuerdos de libre comercio o la balanza de

pagos. Han ido revisando casos concretos con necesidades peculiares, con relaciones sociales y con lo que Pérez Orozco (2019) llama un posicionamiento específico en esa “cosa escandalosa” (p. 40).

En resumen, mirar desde la sostenibilidad de la vida no es fácil. Es necesario observar desde fuera los mercados capitalistas que se sabe están en el centro, hay que hacer esfuerzos para comprenderlos sin dejarse arrastrar por el efecto de existencia real que poseen, hay que mirar también desde sus contradicciones y excesos. Existen fuertes tensiones en esta labor y en la propuesta de colocar la vida en el centro.

Lo importante al momento de escribir este trabajo es que no hay verdades irrefutables, todo es parte de un proceso de observación y de análisis crítico, para redescubrir el mundo que se habita y cómo lo vivimos. Desde la mirada de este escrito, es central situarse en espacios descentrados de pensamiento, que permitan analizar los procesos sin sentirse auto atacadas. Los procesos de decolonización son necesarios, estas reflexiones decolonizadoras nos permitirán principalmente, no sentirnos culpables.

Economía del cuidado

La economía del cuidado es un concepto que está relacionado con los debates que las críticas feministas han realizado alrededor de los nudos de producción/reproducción, en donde aparece como central el famoso y controversial debate sobre el trabajo doméstico. Viene anudado con conceptos como la división sexual del trabajo y la organización social del cuidado. De las contribuciones más importantes a nivel de género, están las investigaciones con resultados importantes sobre la participación económica de las mujeres, con un acento en cuanto al enfrentamiento que han tenido con los distintos y variados mecanismos de discriminación en el mercado laboral en donde se

han encontrado tremendas brechas de género en relación a los ingresos. También han visibilizado los distintos procesos de segregación de género, horizontal, según la rama de la actividad donde laboren, y la vertical, que se refiere a la jerarquía de las ocupaciones. Ha quedado más claro que las mujeres y los sujetos políticamente feminizados se encuentran en espacios de precariedad laboral y desprotección social.

En cuanto a los continuos debates sobre la pobreza, la economía feminista ha contribuido, tanto de forma conceptual como empírica. Ha establecido una serie de vinculaciones sobre las múltiples dimensiones de la pobreza, dejando de lado únicamente la idea que conlleva sobre el dinero. Incorporó al debate el asunto de la pobreza de tiempo, y ha proporcionado evidencias sobre los procesos de feminización de la pobreza. Además, existen resultados ambiguos en las políticas públicas que la economía feminista ha debatido en cuanto a la autonomía de las mujeres en el campo laboral (Rodríguez, 2015).

La economía feminista ha investigado en distintos niveles de análisis (micro, meso y macro). Los estudios en los planos micro y meso han evidenciado los sesgos de género presentes tanto en la teoría macroeconómica como en sus políticas. Dichos sesgos se originan porque esas políticas operan sobre campos estructuralmente desiguales: mujeres y hombres ocupan posiciones distintas y jerarquizadas como agentes económicos. Por ello, las políticas macroeconómicas distan de ser neutras en términos de género.

Al respecto expresa Rodríguez (2015):

...los trabajos de la economía feminista visibilizan las implicancias específicas sobre la vida de las mujeres del proceso de globalización económica, de los distintos patrones de crecimiento y desarrollo, incluyendo las estrategias de desarrollo basadas en la explotación de las mujeres como ventaja comparativa; de las

políticas comerciales y de liberalización financiera; de las crisis económicas y los programas de ajuste estructural y de austeridad que se implementan para atender sus consecuencias; de las políticas fiscales, de gasto público y tributarias.

El trabajo doméstico se encuentra vinculado a las discusiones sobre la economía del cuidado y lo que las teóricas llaman rol sistémico del trabajo de cuidado. El debate del trabajo doméstico, históricamente se advierte en diálogo con la teoría marxista. Desde ese espacio epistémico se argumentaba la necesidad de visibilizar el rol del trabajo doméstico no remunerado en el proceso de acumulación capitalista y su impacto en cuestiones de explotación dentro del mundo de las mujeres, operado y controlado por los varones de la familia. Es dentro de ese debate donde tiempo después aparece la noción o concepto de economía del cuidado (Esquivel, 2011), que sigue teniendo sesgos y se continúa discutiendo en la actualidad desde diversos espacios de la economía.

Este concepto del cuidado alude principalmente a todas las actividades y prácticas cotidianas para la supervivencia de las personas en la sociedad donde viven. Dentro de estas prácticas está la del autocuidado, el cuidado directo hacia otras personas, la limpieza de la casa, las compras y la preparación de alimentos. Pero también es importante la gestión del cuidado, los horarios, traslados a centros educativos, supervisión de cuidadoras remuneradas y otros casos que son variados, según las prácticas en los distintos países.

Cuando se asocia el concepto de cuidado al de economía, se piensa en todos aquellos aspectos que contribuyen en este caso a producir valor económico. La economía feminista pone en circulación el concepto de economía del cuidado para visualizar su papel sistémico en la dinámica económica, pero no en cualquier tipo de sociedad, sino en las sociedades capitalistas. Por otro lado, pretende poner

en discusión cuáles son las formas en que se organiza este cuidado y cuáles han sido las implicaciones en la vida de las mujeres, que resuelven parte de las necesidades económicas.

Las modalidades de cuidado son variadas, regularmente se focaliza sobre el trabajo de cuidado sin remuneración en el espacio doméstico o íntimo. Pero también existe el concepto para aplicarlo a otro tipo de cuidados, algunos de ellos colectivos y comunitarios, sobre todo en el caso de Centroamérica y las comunidades originarias, o en el caso del servicio doméstico que ha sido una práctica continua que ha tenido fuertes enfrentamientos sociales a lo largo de mucho tiempo en sociedades que pasaban de estados coloniales a estados independientes.

En cuanto a los cuidados de orden colectivo y/o comunitario o de empleo doméstico, se considera desde este escrito, que posiblemente encuadra con el concepto de “diamante de cuidado” (Rodríguez, 2015), asunto que postulan las teóricas de la economía feminista, dado que se refiere a una red de cuidado que conforman las familias, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias.

Solemos encontrar, a propósito de esta interrelación del diamante de cuidado, una expuesta red de cuidado, porque se trata de encadenamientos múltiples y no lineales que se dan entre los distintos sujetos que participan del cuidado; además los escenarios en los cuales se producen estas interrelaciones inciden igualmente en lo densa o débil que resulta la red de cuidados. Es importante señalar que las personas que están al cuidado de otros y otras también conforman estas redes que además suelen ser dinámicas, estar en movimiento, estar cambiando y ser transformadas. Sin embargo, las evidencias muestran que el trabajo de cuidado es asumido mayoritariamente por los hogares y por las mujeres, como se verá más adelante.

Metodología

Luego de situar el marco teórico mediante el cual vamos a interpretar, se discute el fenómeno guatemalteco y se revisan casos que visibilizan algunos espacios geográficos de donde proceden las teóricas, críticas y activistas mayas. Los niveles de complejidad que pueden alcanzar estas dinámicas del cuidado suelen ser distintos y variados. Lo que persiste es el nivel de resistencia en el que las mujeres y los demás sujetos que participan en los procesos de cuidado se ven envueltos.⁶ Se analizan además las implicaciones de los procesos del cuidado, la desconstrucción de la categoría del cuerpo-territorio, pero sobre todo se hace énfasis y se visibilizan las contradicciones como los niveles de desigualdad social que ya se encuentran instalados y la forma en que afectan, tanto a los territorios como a los cuerpos implicados.

En el siguiente apartado se abordan varios casos de mujeres mayas y colectivos indígenas de distintos territorios, que permiten comprender cómo las economías del cuidado están vinculadas a procesos de reivindicación y revitalización del llamado derecho indígena (Sieder y Macleod, 2009). Dentro de estos procesos de fortalecimiento se insertan las luchas de las mujeres indígenas organizadas para reconceptualizar las relaciones de género y sus respectivas prácticas locales de justicia. En ocasiones se producen desde un enfoque de derechos de género y derechos humanos, en otros con énfasis en la cosmovisión y epistemologías indígenas.

⁶ En Guatemala, poco más del 42% de las mujeres en edad de trabajar no forma parte de la mano de obra remunerada. Este es uno de los datos que revela el último informe de la organización internacional Oxfam, *Tiempo para el cuidado*, publicado recientemente (Quintela, 2020).

Vivir en un cuerpo y en el espacio territorial comunitario:

Lorena Cabnal

La activista xinca, Lorena Cabnal, ve la recuperación y defensa del territorio, cuerpo-tierra, como una unidad indivisible. Afirmo que su planteamiento es político y reflexiona acerca del cómo tejer una propuesta epistemológica desde una postura que ella señala como comunitaria y feminista. Parte de la labor que las feministas comunitarias de Xalapán realizan, que implica la recuperación consciente de un primer territorio que son sus propios cuerpos, una serie de acciones como un acto político emancipador, porque “lo que no se nombra no existe” (Cabnal, 2010).

Esta postura emancipadora propone entonces asumir al cuerpo como territorio propio e irrepetible. Con esta acción Cabnal señala que van fortaleciendo el sentido de afirmación del ser, en cuanto a la existencia, como manera de habitar el mundo que les ha tocado.

Durante el proceso de autoapropiación va naciendo lo que ella denomina la autoconsciencia, ya que inician una labor de indagación personal, particular, temporal, y por eso histórica, revisando con esto las diferentes manifestaciones y expresiones de la opresión que viven o han vivido, la cual identifican como estructural y patriarcal.

Al parecer este tipo de operativos de reapropiación logran situarse en defensa de los embates histórico culturales que atentan contra los cuerpos, y se convierte en una lucha de resistencia de tipo cotidiano. Dado que el territorio-cuerpo ha estado en situación de disputa a lo largo de mucho tiempo, asediado por los distintos patriarcados, desde sus espacios de poder pretenden asegurar la sostenibilidad del cuerpo de las mujeres.

El proceso de autoapropiación y resistencia ha mostrado que recuperar y defender el cuerpo implica, de manera consciente, desmontar

los pactos masculinos con los que se convive, cuestionando y provocando el desmontaje de los cuerpos con el fin de liberarlos de distintas opresiones de larga data. Uno de los objetivos que posee este planteamiento es la recuperación de la dignidad de la vida desde espacios concretos.

La espiritualidad comunitaria es uno de los pilares de estos procesos de resistencia, porque la recuperación de la memoria, que Cabnal (2010) llama "cósmica corporal de las ancestras" (p. 23) participa para ir tejiendo su propia historia desde espacios de la memoria corporal y la evidencia o impacto que provoca al relacionarse con las otras y otros. Las prácticas que propone en el autocuidado del cuerpo femenino van desde el disfrute de la dimensionalidad sexual en libertad, hasta la sanación interior y el descanso.

En su propuesta feminista se debate una lucha histórica y cotidiana de los pueblos de donde ella pertenece, ya que se produce durante el proceso, la recuperación y defensa del propio territorio, de la tierra como garantía de espacio territorial concreto, donde se produce la vida de los propios cuerpos en disputa.

Se puede decir que es esta una de las razones por las cuales las feministas comunitarias de las montañas de Xalapán se han levantado contra la minería, ya que se encuentran resistiendo los embates de la expropiación que se ha realizado de su tierra, contra su territorio, todo en nombre del modelo de desarrollo capitalista de corte patriarcal que ha puesto, y sigue insistiendo, en amenazar la relación que las mujeres y hombres oriundos del lugar tienen con su tierra.

Cabnal realiza un análisis sobre cómo los procesos de expropiación del territorio-tierra que se fue instaurando al paso de los años durante la penetración colonial, lo que los críticos descoloniales llaman colonialidad del poder. Los procesos de expropiación se han realizado

en distintos momentos por medio del despojo y la extracción masiva de los bienes naturales de los pueblos indígenas, afectando directamente la situación y condición de las mujeres que mantienen una relación espiritual y práctica con la naturaleza para la consecución de la vida, de ellas mismas y sus familias.

Se conoce históricamente que este proceso de opresión contra la naturaleza y lo que esta provee está unido a todo un sistema extractivista neoliberal que, postulando una visión de desarrollo muy occidentalizado, trabaja con premisas como la de mejorar la vida de los pueblos, apoyándose en estrategias de participación local que únicamente ha provocado incrementar el nivel de pobreza en las comunidades. Lo que ha producido es una inmensa red basada únicamente en una lógica económica de dominio, que los planteamientos de la economía feminista abiertamente rechazan.

Cabnal explica que estas formas de resistencia desde los propios cuerpos y desde sus territorios en disputa y depredación buscan colocar la vida en el centro. No concibe estos cuerpos femeninos sin un espacio territorial para dignificar la existencia misma.

Identificar las violencias sobre los cuerpos como sobre el territorio que habitan se ha incrementado en las últimas décadas con mayor fuerza, y se convierte en una especie de consigna de los movimientos indígenas y en formas de resistencia que se renuevan en los distintos territorios, asumiendo distintas formas.

La construcción epistémica de una nueva visión propone repensar y reflexionar más sobre las diferentes acciones contra hegemónicas y antipatriarcales que asolan las vidas dentro de las comunidades, sin importar los lugares que se habite, la selva, la montaña, la comunidad, la ciudad o el propio occidente (Cabnal, 2010, pp. 24-25).

***K'ax, k'ol, munil* o el trabajo comunal como columna vertebral**

Gladys Tzul Tzul problematiza en varios artículos publicados en línea, asuntos comunales relativos a la economía del cuidado, de las cuales se ha venido teorizando en la primera parte de este trabajo.

Tzul reflexiona sobre un periodo histórico central pues ya han pasado veinte años desde los acuerdos de paz en 1996. Nos dice que es el trabajo comunal donde reside la fuerza social que produce la energía para la conservación de las estructuras comunales, y todo esto ocurre a contrapelo de la dominación y la explotación en medio de la cual han resistido las comunidades originarias en un país como Guatemala.

Al ir revisando históricamente este periodo se da cuenta que además es el mismo año en que el Estado de Guatemala firma el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos. Los alcances políticos de estos tratos con países como Estados Unidos provoca consecuencias a las comunidades originarias porque aparecen nuevas formas de disputa sobre las tierras comunales, al mismo tiempo observa y señala que se produce un alza en la venta corporativa del alcohol incrementando los conflictos en el interior de los pueblos.⁷ Es por lo anterior que ejercer

⁷ El periodo revisado también coincide con la constante búsqueda y reclamo de los asesinados y secuestrados durante la guerra civil guatemalteca y que fueran enterrados en cementerios clandestinos. Las comunidades centraron su mayor atención en el problema de la tierra iniciando procesos de discusión a las reformas de la constitución sobre la tenencia comunal de la tierra y la justicia. La reacción del gobierno a través del Ministerio Público fue la de iniciar persecuciones penales contra las autoridades y las comunitarias indígenas. Las autoridades comunales han peleado abiertamente para impedir la instalación de proyectos extractivos en sus propias tierras, en medio de las cuales se encuentran involucradas las mujeres y la violencia ejercida contra ellas (Tzul Tzul, 2019).

y defender la justicia comunal contiene un fuerte componente anticapitalista, el más visible ha sido evitar el desarrollo de proyectos extractivistas de propiedad privada e individual en tierras comunales.

Uno de los casos comentados por Tzul en este artículo es sobre la resistencia comunal de las mujeres en casos concretos como el de noviembre de 2018 en la comunidad de Santa María Tzejá,⁸ cuando deciden comunitariamente prohibir la venta de alcohol en sus tierras, la decisión se toma en audiencia comunitaria donde se rigen por el bien común. De allí que cuando regresan a Ixcán, se reorganizan para sostener el cuidado de los mojonos y construyen comisiones para reproducir la vida y encarar el problema del alcoholismo. Mediante actas comunales y en asambleas se consigue regular y se prohíbe su venta en 1994. Habían indagado desde la Red de Organizaciones de Mujeres del Ixcán (ROMI), integrada por 103 organizaciones de mujeres (Tzul Tzul, 2019), que el consumo de alcohol era una de las principales causas que aumentaban la violencia sobre las mujeres y contra los niños. Encontraron en su análisis comunitario que el consumo indiscriminado de alcohol generaba inestabilidad y rompía con la armonía en las familias.⁹

El incremento en la venta de alcohol había crecido muchísimo en Nebaj: de cuatro cantinas en 1998 creció a 190 entre 2017 y 2019,

⁸ La comunidad de Santa María Tzejá fue fuertemente afectada en el periodo de la guerra civil guatemalteca. Fue militarizada, murió un buen porcentaje de población y hubo muchos desaparecidos. La violencia desatada provocó el exilio buscando refugio en Campeche, México. Donde continuaron organizados para poder sobrevivir (Tzul Tzul, 2019).

⁹ En la tesis de grado de Juan de León Laynez (2018) se ha encontrado que, por ejemplo, en Nebaj, territorio donde se realizaron más de cien masacres y donde se sitúa el genocidio *ixil*, había sido invadido por cantinas que aumentaron después de la firma de la paz (Tzul Tzul, 2019, p. 109).

y no contaban con autorización para vender licor sino solo el 37%. Pero lo más absurdo era que el permiso se obtenía en el Ministerio de Salud. Por lo anterior la ROMI, en reuniones de mujeres, prohibieron la venta de alcohol en Nebaj, San Marcos, Sololá y Totonicapán, que también este alto consumo de alcohol se encontraba vinculado con hechos de muerte.

La reacción del Estado no se hizo esperar y el Ministerio Público acusó a las autoridades comunales de Santa María Tzejá por el cierre de las cantinas y locales comerciales que vendían alcohol bajo un argumento de violencia contra las propias mujeres, porque se dañaba la economía de una de las dueñas de estas cantinas.

Lo que queda claro en el escrito de Tzul Tzul es que este proceso se convirtió, por parte de las comunidades, en otro proceso más fuerte de resistencia, que de distintas formas modificó la vida política comunal, por eso cuando se trata de procesos de cuidados colectivos lo realizan las mujeres, pero como forma de resistencia comunal. En este caso específico, su intervención contribuyó a parar la violencia sobre sus propios cuerpos y el de sus hijos.

Las guardianas de la abuela Lago: mujeres tz'utujil protectoras del agua

La comunidad o colectivo Tz'unum Ya, es un grupo de personas, especialmente mujeres, que se han dedicado a resistir el impacto de depredación y explotación de la naturaleza en San Pedro La Laguna. Desde hace más de 14 años, las comunidades alrededor del lago de Atitlán, Sololá, han estado en medio de una crisis que se puede denominar socio-ecológica y civilizatoria, pues tanto naturaleza como

flora y fauna, han sufrido los embates del asedio de una modernidad cruel y desbordada que ha hecho uso de los recursos naturales como si fueran propios.

El colectivo llamado Guardianas del Lago ha dedicado buena parte de sus esfuerzos comunitarios a denunciar y resistir mediante diferentes procesos los excesos de los depredadores del lago y sus alrededores. Guardianas es un grupo de mujeres tz'utujil que asumen un papel ejemplar al organizar la resistencia para evitar mucho más la destrucción del medio ambiente. Cada mes, durante algunas horas, estas mujeres guardianas del lago, se dedican a limpiar de plástico y otros desechos las orillas de la abuela Lago. En algunas ocasiones reciben ayuda de otros grupos, en julio de 2024 las guardianas y un grupo de buzos sacaron cerca de 646 libras de desechos: latas, botellas y llantas del fondo del lago (Figueroa, 2024).

Para estas guardianas, la figura del lago es el de una ancestral, se trata de la "abuela lago", como ellas mismas le denominan, a la que históricamente ha sido fuente de vida para las comunidades alrededor del lugar. Realizaron, a manera de denuncia, un documental de 19 minutos donde fusionan de manera creativa y lúcida, con imágenes de alta calidad, la belleza natural del entorno junto con una serie de testimonios orales en los idiomas originarios de las propias mujeres. Insertan además análisis de especialistas sobre la situación que actualmente vive el lago de Atitlán, así como un debate de contenido político donde dejan al descubierto y visibilizan las causas de los desafíos que les acaece. Este manifiesto visual y sonoro se convirtió en una forma de denuncia y testimonio para buscar detener la depredación del lago, su destrucción, e intentar preservar la vida y sus fuentes.

El video testimonial de estas protectoras de la abuela Lago, deja constancia de los alcances de la depredación y el daño ya causado,

creando situaciones que al momento son ya irreversibles.¹⁰ Además abordan otros temas de relevancia, como las injusticias interseccionales (clase, género, etnia) que aparecen ligadas a la destrucción de la fuente de vida para los distintos pueblos alrededor del lago.

El escenario que muestran es un ejemplo de la crisis global, situada en un solo espacio geográfico, pues dan una idea clara de la mega crisis ecológica por la que atraviesa el mundo con este tipo de situaciones de explotación del planeta.

También el video, a pesar de todo, transmite un mensaje esperanzador e inspirador que contribuye a apoyar las luchas de corte democrático, que puedan revertir o detener el desorden ecológico en medio del que se encuentran.

La actividad que despliega Tz'unun Ya' al dedicarse al rescate y defensa de los derechos al agua, constituye una de las reflexiones que los colectivos de mujeres proponen dentro de la economía del cuidado. Trabajo no remunerado y que se realiza para detener el daño ocasionado al lago de Atitlán, que consideran como una de sus ancestras y por quién deben velar en casos de crisis climáticas, como la que el mundo, y el país en particular, atraviesan en la actualidad (Castro, 2023).

¹⁰ El video Las Guardianas del Lago intenta hacer consciencia y explicar el daño y el problema de los desechos sólidos, específicamente los de plástico de un solo uso. Evidencia sus consecuencias para el lago de Atitlán, pero además la forma en que afecta la salud humana y el entorno natural.

E To'nel: defensoras del territorio-cuerpo

Este documental fue realizado a finales del año 2022 y aborda una serie de visitas y entrevistas a mujeres líderes de distintos territorios en Guatemala. Se conversa con 13 mujeres mayas y cubren varias regiones como Totonicapán, Quiché, Momostenango, Quetzaltenango y Chichicastenango. En estas regiones ellas ratifican su convicción de ser las protectoras de la naturaleza en sus distintas regiones. Hablan sobre la importancia de cultivar la tierra, no importando vivir en medio de situaciones adversas y crisis económicas continuas, en un contexto económico precario.

Los testimonios que ofrecen a los entrevistadores sobre sus prácticas del cuidado se comprenden por la fuerza de sus prácticas espirituales y del continuo trabajo comunitario. Las redes del cuidado que han establecido en estos territorios les han permitido, a ellas y a sus familias, sobrevivir en medio de un sistema social que las oprime desde la cotidianidad. Testimonian haber sufrido fuertes violencias domésticas y, a pesar de ellas, haber participado en distintos momentos históricos en actividades de resistencia contra la minería, el problema del agua y su falta de derechos a la tierra. La asistencia a un documental de esta naturaleza permite constatar que las redes de cuidado en los espacios comunitarios más agrestes y desprotegidos por el Estado se han mantenido, muy a pesar de sufrir agresiones por lo que ellas mismas denominan el machismo.

El otro punto que declaran las más jóvenes es no haber tenido una niñez normal, tuvieron que dedicar todos esos años a trabajar de forma no remunerada para ayudar a mantener un mínimo de economía familiar. Las mayores reconocen que sus experiencias de violencia les permitieron buscar procesos de sanación a través de prácticas espirituales para sobrevivir menos enajenadas y poder contribuir políticamente en sus propios territorios, pues comprenden

que la tierra ha sufrido fuertes violencias, al igual que lo han hecho sus propios cuerpos.

Salida discreta por la puerta del fondo

Los casos comentados en este trabajo pretenden dar un ejemplo de las dinámicas del cuidado que realizan las mujeres y los colectivos de mujeres, en distintos lugares de Guatemala. A nivel de territorio se revisaron Santa María Tzejá, Xalapán y San Pedro la Laguna, específicamente, sin embargo, el impacto del trabajo de los colectivos en Tzejá, Ixcán, reveló que la ROMI logró extender la prohibición de venta de alcohol también en Nebaj, San Marcos, Sololá y Totonicapán.

En el caso de la montaña de Xalapán que se encuentra ubicada en Jalapa, en la zona oriental de Guatemala, el asunto serio contra el que se enfrentó la población, y contra el que han resistido las mujeres, es el problema de la minería el cual entra en el concepto de territorio que se maneja, pues éste no es solo la tierra por sí misma, sino el agua, las raíces culturales, los cultivos y la propia población, allí entran las mujeres que se encuentran identificadas con el entorno natural y desde donde se instala la idea de cuerpo-territorio.

Así, la población xinca viene haciendo resistencia desde el 2008; en 2009 se movilizaron y lograron reunir 20 000 firmas y huellas digitales aun y cuando el proyecto ya se había instalado en una parte de la montaña de Santa María Xalapán, cerca del río Agua Colorada (Balres, 2013). En este territorio las mujeres han tenido un papel protagónico en las luchas territoriales, algunas de ellas son pioneras en este campo (Entre Pueblos, 2013), además, de ellas fue la idea de decretar estado de calamidad por hambre, para lograr detener los trabajos de la minera.

No se considera una coincidencia que Lorena Cabnal también se encuentre en esta región resistiendo a los embates de la cultura patriarcal, y desde allí vaya construyendo una epistemología que ella define como feminismo comunitario. La identificación de las mujeres que habitan esta región con el territorio-cuerpo es muy fuerte, y la activista xinca trabaja junto con otros colectivos en una propuesta de pensamiento que se extiende a otras localidades en América Latina. También, su trabajo como comadrona y ser parte de la Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo, denominada *Tzk'at*, no es fortuito. Existe en su propuesta una defensa de los derechos de las mujeres y la denuncia sobre el continuum de la violencia contra ellas pues la presencia masculina es muy fuerte y distinta a la que culturalmente se observa en el altiplano guatemalteco, donde los patriarcados poseen otras características y dinámicas de opresión.

El caso de las guardianas del lago de Atitlán posee una fuerte convicción comunitaria, y a pesar de que la modernidad y la postmodernidad acaecidas durante la primera y segunda mitad del siglo XX hicieron variar la cultura comunitaria en diferentes localidades, en San Pedro la Laguna, las prácticas comunitarias todavía sobreviven y se revitalizan en las acciones de las guardianas del lago. Las mujeres realizan su limpieza como parte del cuidado de la cultura y la cosmovisión *tz'utujil*. Y por eso han pasado 15 años sin dejar de dedicarle tiempo logrando retrasar los procesos de contaminación que son persistentes. La flotilla de mujeres puede llegar a ser de 100 personas, además de dedicar tiempo a sus otras actividades domésticas y de sobrevivencia, que no se comentan aquí pero que existen.

Estos tiempos de cuidado permiten afirmar que las prácticas de la economía del cuidado en lugares como Guatemala, dentro de los territorios señalados, poseen una fuerte filiación comunitaria, realizada por mujeres en buena medida, ya que son ellas quienes finalmente cierran incluso los ciclos de la economía comunitaria, sin recibir ningún

tipo de remuneración. Por otro lado su convicción de que cuerpos y territorios están fusionados permite que los ciclos económicos padezcan menos el estigma de la explotación dentro de una economía del cuidado que es comunitaria, principalmente.

Referencias

- Balres, R. (2013, 30 de septiembre). *Xalapán, el fuerte en la montaña*. Plaza Pública. <https://www.plazapublica.com.gt/content/xalapán-el-fuerte-en-la-montana>
- Brunet, I. y Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. En *Culturales. Época II, Vol. IV, Núm. 1*, enero-junio.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Artesana. La casa de las mujeres*.
- Castro, J. (2023, 6 de diciembre). Las mujeres tz'utujil que organizan la preservación de la vida y del lago de Atitlán. Prensa Comunitaria.
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina. Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. PNUD.
- Entre Pueblos (2013, 6 de mayo). Guatemala: feministas comunitarias frente a Estado de sitio en Xalapán. <https://www.entrepueblos.org/news/guatemala-feministas-comunitarias-frente-a-estado-de-sitio-en-xalapán/>
- Federación Guatemalteca de Escuelas Radiofónicas (2022, 25 de noviembre). E To'nel: Defensoras del Territorio-Cuerpo. [Facebook] www.facebook.com/watch/?v=1211991666195641
- Figuroa, K. (2024, 16 de septiembre). La comunidad que limpia a la abuela lago. *Ocote*.
- Gómez Grijalva, D. (2012). Mi cuerpo es un territorio político. En *Voces descolonizadoras*. Cuaderno 1. Ed. Brecha Lésbica.
- Pérez, A. (2019). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficante de Sueños. Mapas.

- Quintela, C. (2020, 5 de febrero). Tiempo para el cuidado. Los cuidados son el motor oculto de la economía. *Ocote*.
- Rodríguez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. En *Nueva Sociedad*. 256, marzo-abril.
- Rodríguez, R., et al. (2016, 25 y 26 de agosto). Corpobiografías de mujeres. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. [Ponencia]. I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Universidad Nacional de Cuyo.
- Sieder, R. y Macleod, M. (2009). Género, derecho y cosmovisión maya en Guatemala. En *Desacatos*. Núm. 31, septiembre-diciembre, (pp. 51-72).
- Tzul Tzul, G. (2019, abril). La forma comunal de las resistencias. En *Revista de la Universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/7a052353-5edf-45fe-a7ab-72c6121665b4/la-forma-comunal-de-la-resistencia>

Prevención de la violencia sutil hacia las mujeres en dinámica de paz positiva

Francisco Gorjón
Carolina Sáenz

Resumen

La violencia sutil es considerada una de las violencias más dañinas al tejido social, principalmente a la mujer, por su invisibilidad, porque lo que no se ve o lo que no se escucha no se atiende o resuelve. Esta violencia se encuentra arraigada en la sociedad derivado de usos y costumbres del tejido social. Liberarnos de ella implica el empoderamiento positivo de las víctimas a través del conocimiento, tanto de técnicas de paz positiva como de la oportunidad de vivir en entornos pacíficos y con calidad de vida, por lo que vivir la violencia, se puede decir es una decisión personal —excepcionalmente—, tras un proceso de empoderamiento y salir del silencio —uno de los principales factores de la violencia sutil—.

¿Pero cómo hacerlo? Empoderando a las víctimas con conocimiento, sobre todo ante la violencia sutil, empoderándolas desde la

concientización que implica igualmente un proceso de solidaridad, de sumarse empáticamente a ellas, de respetarlas, de generar acciones sociales éticas que vayan más allá de nuestras conveniencias y de nuestros micro mundos, además, que por temor o por indiferencia, se guarda silencio ante el conflicto. Así, la corresponsabilidad como vía de paz positiva ante el conflicto es un factor de cambio, al involucrarnos positivamente generamos un cambio social como dinámica de dicha paz positiva.

Palabras clave: violencia sutil, paz positiva, empoderamiento, mujeres, víctimas.

Abstract: Subtle violence is considered one of the most damaging forms of violence to the social fabric, especially to women, due to its invisibility, so that what is not seen or heard is not addressed or resolved. This violence is rooted in society, derived from customs and habits in our social fabric. Freeing ourselves from it implies the positive empowerment of the victims, through knowledge, both of positive peace techniques, and the opportunity to live in peaceful environments and with an exceptional quality of life in each person's perception, so experiencing violence can be translated into a personal decision - exceptionally -, after a process of empowerment, breaking the silence - one of the main factors of subtle violence - is also a personal decision. But how to do it? Empowering victims with knowledge, especially in the face of subtle violence, empowering them through awareness, this also implies a process of solidarity, of empathetically joining them, of respecting them, of generating ethical social actions that go beyond our conveniences and our micro worlds, that out of fear or indifference we remain silent in the face of conflict, co-responsibility as a path to positive peace in the face of conflict, is also a factor of change, that by getting positively involved we generate social change as a dynamic of positive peace.

Introducción

La ceguera que ha vivido la sociedad en los últimos tiempos es evidente en cuanto a la perpetración de la violencia se refiere, percibiendo este fenómeno social multidimensional en las víctimas mujeres, sin importar su edad o estrato social, por lo que lo vuelve un fenómeno social paradigmático; sin embargo existen otros tipos de violencia igualmente crueles y altamente perjudiciales para el tejido social, en las que otras víctimas son afectadas por el fenómeno del abuso del más fuerte hacia el más débil, en donde la condición de la violencia no es privativa solo para un género, sino que se extiende a los demás, sin importar sexo, edad, estrato social o lugar de la incidencia de los hechos violentos o de las omisiones que le dan lugar.

En este capítulo se hace referencia a una de las violencias más crueles, la sutil o invisible, que tiene su sustento en el silencio, ya sea de la víctima o del victimario, este último, tal vez el más cruel de todos, porque sabiendo que la víctima que sufre violencia se calla, o simplemente está paralizada por el miedo o por el desconocimiento de saber que puede evitarla o salir de ella, mientras que el victimario es consciente de sus hechos y lo calla. También hay algunos o algunas que la aprendieron en entornos violentos y consideran que no están violentando a otros, cuando ellos mismos fueron víctimas en el pasado, es una conducta aprendida que replican. Sin embargo, ninguna de estas dos se justifica en ninguna circunstancia.

La violencia que vive la mujer

Las mujeres y las niñas constituyen la mitad de la población del planeta, lamentablemente siguen viviendo una realidad de desigualdad y violencia, por esta razón uno de los 17 objetivos principales en los que está trabajando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) es en

la erradicación de la violencia de género y el empoderamiento de las mujeres. Según las estimaciones, para el 2030 se establece que, si no se toman medidas significativas de cambio, se necesitarán 300 años para erradicar por completo el matrimonio infantil, 286 para eliminar las leyes discriminatorias, 140 para lograr la igualdad de género en el lugar de trabajo y 47 años para alcanzar la paridad de género en los parlamentos nacionales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023).

Estas proyecciones son alarmantes y subrayan la urgente necesidad de acciones concretas en conjunto para abordar la discriminación y la violencia contra las mujeres en todas sus formas pues muchas continúan viéndose afectadas en diversos ámbitos de su vida, ya sea en lo personal, laboral, psicológico o social. Cada uno de estos actos degrada su esencia, socava su autoestima y vulnera sus derechos humanos fundamentales. Estas prácticas no solo representan una violación física, sino un ataque directo a la dignidad y libertad de las mujeres y de otras víctimas, perpetuando ciclos de violencia y desigualdad que deben ser erradicados, por lo que es necesario abordar y combatir otras violencias con la misma vehemencia que se hace con la violencia de género y hacia la mujer.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo, en México el 76% de las adolescentes entre 15 y 17 años ha experimentado violencia psicológica, el 17% violencia sexual y el 15% violencia física (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA], 2019). Estas cifras son alarmantes y reflejan una preocupante incapacidad de los jóvenes para establecer relaciones libres de violencia. Durante el noviazgo, muchas mujeres, al intentar cumplir con roles estereotipados como el de “la mejor novia” o “la mejor esposa”, terminan atrapadas en entornos de violencia dentro de sus propios hogares. Esto se debe en gran medida a concepciones distorsionadas sobre los roles de género, que refuerzan la idea de

sumisión y culpabilidad en las mujeres. Muchas, en su afán de mantener una relación, permiten que la violencia se normalice y la internalizan como parte natural de su vida cotidiana, llegando incluso a culparse a sí mismas por provocar estas situaciones (SIPINNA, 2019).

La mayoría de las mujeres que experimentan violencia interpersonal durante su adolescencia han sido testigos o víctimas de violencia en el entorno familiar durante su infancia. En 2022, en México, uno de cada cinco niños y/o niñas, entre 1 y 17 años, fue víctima de violencia familiar, representando un aumento del 14% en comparación con 2021. Los casos de maltrato infantil aumentaron de 4 172 a 4 730, con el padre o padrastro como los principales agresores. En 2023, se registraron además 1 903 casos de violencia contra mujeres mayores de 18 años (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2024). Estos datos muestran claramente que la violencia dentro del hogar crea un ciclo de abuso que se perpetúa en las etapas posteriores de la vida, generando un aprendizaje que, a su vez, genera un círculo vicioso haciendo de las víctimas futuros victimarios.

El vínculo entre la violencia infantil y la violencia interpersonal en la adolescencia y adultez resalta la necesidad urgente de diseñar políticas públicas que aborden el problema de manera integral. Las intervenciones tempranas en familias de riesgo resultan cruciales, ya que el maltrato en la niñez no solo produce efectos inmediatos, sino que también moldea las percepciones y conductas futuras en las relaciones interpersonales. El desarrollo en un entorno familiar conflictivo y violento tiene repercusiones profundas, afectando la forma en que las personas manejan sus interacciones sociales y emocionales a lo largo de su vida.

Como resultado, estos comportamientos son replicados más tarde en relaciones afectivas, como el noviazgo o el matrimonio, perpetuando el ciclo de violencia hacia las nuevas generaciones (Sani, 2007). Esto

crea un legado tóxico donde la violencia sigue siendo un mecanismo de poder y control entre individuos, consolidando desigualdades y vulnerabilidades.

Las estadísticas actuales de violencia familiar en México son alarmantes: en el 2021 se registraron 21 019 casos, cifra que aumentó a 22 480 en 2022 y, aunque disminuyó a 20 320 en 2023, sigue siendo preocupante. Además, el número de llamadas al 070 en Nuevo León por violencia familiar contra mujeres fue de 745 725 en 2023 (Banco de Datos de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres [BAESVIM], 2023) lo que revela una brecha significativa entre los incidentes reportados y los denunciados formalmente. Esta discrepancia refleja las barreras que enfrentan las mujeres para denunciar la violencia que sufren. Entre los principales obstáculos están el miedo a represalias, la falta de apoyo familiar o social, y el temor a ser desacreditadas o culpabilizadas por su situación. A estos factores se suma la dependencia económica, emocional o el cuidado de los hijos, que dificultan aún más la decisión de dejar una relación violenta.

Uno de los factores que generan este tipo de violencia es su normalización, significa que nos hemos acostumbrado a ella y la toleramos, cuando la recibimos o cuando sabemos de ella. La implementación de programas educativos que promuevan la inteligencia emocional y la igualdad de género desde la niñez es crucial para contrarrestar esta normalización de la violencia. Al enfocarse en el desarrollo de competencias emocionales y en la deconstrucción de estereotipos de género, se puede fomentar una convivencia más equitativa y prevenir la perpetuación de dinámicas violentas en las futuras generaciones.

La violencia contra las mujeres ha escalado con el paso del tiempo y es una problemática que abarca diversas formas, como la violencia sexual, física y psicológica, además de otras manifestaciones como la

discriminación de género, la explotación sexual, la trata de personas, el secuestro, el feminicidio, los matrimonios forzados y las agresiones dentro del núcleo familiar o de pareja (ONU, 2024). Sin embargo, una de las formas más insidiosas y dañinas de violencia es la violencia sutil, aquella que se ha normalizado en la vida cotidiana de las mujeres y de los hombres en un contexto multidimensional. Este tipo de violencia, aunque menos visible, tiene un impacto devastador, ya que erosiona lentamente la autonomía, autoestima y dignidad de las víctimas.

Es imprescindible abordar la violencia contra las mujeres —y otras víctimas— desde una perspectiva integral que no solo contemple las agresiones físicas o sexuales, sino también aquellas formas más invisibles que configuran una vida de subordinación y desigualdad. Esto implica una transformación cultural profunda, en la que las políticas públicas, los programas educativos y los esfuerzos comunitarios trabajen conjuntamente para dismantelar las estructuras sociales que sustentan y perpetúan la violencia. Solo a través de una intervención temprana y sostenida será posible erradicar estas dinámicas y promover una verdadera igualdad de género en México, en donde mujeres y hombres sean tratados por igual, siendo quien sea la víctima.

Qué es la violencia sutil

La violencia sutil o invisible, es una forma de agresión difícil de identificar, y muchas veces normalizada en la vida cotidiana, particularmente arraigada en dinámicas sociales, laborales y familiares (Mendez, 1995). A diferencia de la violencia explícita o visible (física, sexual o psicológica manifiesta), la sutil se esconde tras comportamientos aparentemente inofensivos o aceptados socialmente, pero que, en conjunto, tienen un impacto devastador en la vida de las mujeres y de los más débiles, no importa su edad, ni sexo, mucho menos su condición social —dimensiones sociales—. No deja huellas físicas visibles, pero genera

una erosión continua de la autoestima, la autonomía y la dignidad de las víctimas, lo que la convierte en una amenaza igualmente grave para los derechos y la dignidad humana (Hirigoyen, 1998), también caracterizada por el silencio de las víctimas (González Fernández, 2006).

Algunos ejemplos del tipo de violencia sutil:

- **Microagresiones:** Comentarios o acciones pequeñas que, aunque en apariencia son inofensivos, contienen connotaciones ofensivas o de menosprecio hacia las mujeres. Ejemplos comunes incluyen bromas sexistas, comentarios sobre la apariencia física y la infantilización en contextos profesionales. Estos comentarios aparecen en su día a día siendo sus fieles compañeros y produciendo consecuencias psicológicas permanentes en las víctimas (Sue, 2010).
- **Gaslighting:** Esta forma de manipulación psicológica busca que la víctima dude de su propia percepción de la realidad, haciendo que cuestione sus pensamientos y emociones, incluso sus recuerdos. En muchos casos, las mujeres (y otras víctimas) que sufren *gaslighting* terminan aceptando la narrativa del agresor, creyendo que exageran o malinterpretan la situación (Varela, 2017).
- **Control indirecto:** A diferencia del control explícito, que implica prohibiciones y restricciones claras, el indirecto se manifiesta en comportamientos como celos disfrazados de "protección" o comentarios sutiles que buscan descalificar las decisiones de la víctima, limitando su libertad de manera velada, hecho que resulta muy común en el noviazgo (Muñoz, González y Fernández, 2015).
- **Invisibilización:** Consiste en hacer sentir a las víctimas ignoradas o no valoradas, ya sea en el ámbito laboral, familiar o social. Esto puede presentarse como la descalificación de sus opiniones, la falta de reconocimiento de su trabajo o contribuciones, o el hecho de que sus necesidades y deseos sean ignorados en la toma de decisiones (Bourdin, 2010).

Aunque no deja marcas visibles, la violencia sutil tiene un profundo impacto en el bienestar psicológico y emocional, con consecuencias evidentes en la calidad de vida de la víctima. El constante menosprecio y control indirecto provoca secuelas en la autoestima de las víctimas, haciéndolas sentir incompetentes, dependientes y carentes de valor. Como resultado experimentan violencia sutil, creyendo que realmente son menos capaces o que deben ajustarse a las expectativas que otros tienen de ellas, moldeando su personalidad y poco a poco perdiendo su fe en ellas mismas.

El *gaslighting*, en particular, tiene efectos devastadores. Las víctimas de este tipo de manipulación pueden llegar a dudar de su propio juicio, sintiendo que siempre están equivocadas o exagerando. Esto no solo las hace más vulnerables a otras formas de abuso, sino que también las aísla ya que es difícil buscar ayuda o salir de una situación violenta cuando no se confía en la propia percepción de la realidad. A su vez dejan de sentir seguridad en su entorno, volviéndose propensas a entrar en depresión, incluso desarrollan estrés postraumático afectando a su salud mental (Ruiz, 2022), sin importar la edad, significa que la violencia sutil está presente y activa en todo momento de la vida, desde la niñez hasta la adultez.

Si bien la tecnología nos ha brindado la capacidad de conectarnos en tiempo real y fortalecer nuestras relaciones, también se ha convertido en una de las principales herramientas para ejercer violencia sutil. Un ejemplo claro es el uso de redes sociales para enviar mensajes que atacan la apariencia física o la personalidad de una persona, lo que en muchos casos se traduce en ciberacoso por parte de seguidores o contactos. Además, la tecnología también ha facilitado formas más silenciosas y encubiertas de exclusión social, como no ser invitado a eventos o ser ignorado en conversaciones digitales por parte de grupos sociales. Estas acciones pueden generar un sentimiento de inferioridad o de rechazo, principalmente de exclusión afectando gravemente la

autoestima de quienes las sufren, al hacerles sentir como personas no gratas en los círculos en los que se desenvuelven (Fernández, 2020).

En México, la violencia sutil está identificada tanto en la cultura como en las relaciones cotidianas. La normalización de la violencia por la sociedad en general no solo legitima, no solo legitima sino que normaliza este tipo de violencia, convirtiéndola en parte de las dinámicas familiares, laborales y sociales.

- En el ámbito familiar: Muchas víctimas experimentan formas de control emocional y psicológico por parte de sus parejas o familiares. Generando una desigualdad de roles provocando relaciones de poder asimétricas donde el control más común sobre las mujeres es sutil pero constante, hecho que, ante la desigualdad de fuerza física o mental, se manifiesta en otras víctimas.
- En el ámbito laboral: La violencia sutil también se manifiesta en el entorno laboral, donde muchas víctimas enfrentan situaciones de invisibilidad y desvalorización de su trabajo. A pesar de ser competentes al igual que sus colegas, a menudo son tratadas como “menos” o son objeto de comentarios condescendientes que cuestionan su capacidad para desempeñar su trabajo. Otro factor son las microagresiones sexistas, desde comentarios sobre la apariencia física hasta bromas ofensivas que refuerzan los estereotipos de género (Arriaga, 2020).
- En el ámbito social: En el espacio público la violencia sutil se manifiesta en la forma en que las mujeres y otras víctimas son tratadas y percibidas por la sociedad derivado de estereotipos —usos y costumbres que varían por grupo social— muy arraigados. Además, el lenguaje cotidiano está lleno de expresiones y actitudes que minimizan el valor de las víctimas o las reducen a objetos y las cosifican (Arriaga, 2020).

La paz positiva como método de gestión del conflicto

Un hecho innegable es la necesidad de la gestión de este tipo de conflictos, en especial el de este tipo de violencias a través de la paz positiva, que tiene como principal objetivo lograr el empoderamiento de la víctima —significa salir del silencio—, en este caso de la mujer, sin embargo, la violencia sutil se extiende igualmente a otras víctimas, como es el caso de menores o adultos mayores, no siendo privativa solo de la mujer; podría decirse que es multifactorial y se ejerce del más fuerte sobre el más débil, o en su caso, como mecanismo de defensa, o como medida de contraprestación.

La paz positiva significa acción, significa hacer, significa proactividad, sin embargo, esta no es factible cuando se ignora que sufrimos esta violencia, como describimos en párrafos anteriores, es por ello necesario entender o saber cuándo enfrentamos violencia como un reto de vida, salir de la normalización o del silencio es tal vez el reto más complejo que las víctimas enfrentan, por ello la paz positiva —hacer— se convierte en una acción viable que evitará o permitirá a las víctimas reconstituirse y recuperar su dignidad, es decir, salir del bucle de la violencia.

La paz positiva, aunque es la más simple de definir, es compleja de ejecutar, porque implica necesariamente el hacer, y la víctima no hace, no se manifiesta, vive en silencio, no podría decirse que estoicamente, porque si así fuera sería consciente de su situación. Para combatirla es necesario que la víctima rompa el silencio, pero como señalamos es de difícil operación, sin embargo, no imposible, si consideramos que cuando se da el primer paso, la víctima inicia su camino al empoderamiento, el efecto es positivo y genera un envite de proactividad, impulsando a la víctima a un estadio diferente, lo que hace que vean la vida desde otra óptica, el “hacer” les permite ver la luz, ver la verdadera vida que desean tener.

La paz positiva ha sido definida de múltiples maneras por diversos autores, entre los cuales destacan Johan Galtung y Elise Boulding. Ambos coinciden en que la esencia de esta paz radica en el “hacer”, lo que implica desarrollar habilidades o competencias específicas que permitan a las víctimas “actuar” en favor de su reconstrucción y bienestar (Aura Trifu, 2018). En este sentido, la manera de lograrlo es a través de técnicas de gestión del conflicto. Un hecho por demás relevante, aunque sumamente complejo, ya que este tipo de habilidades no están integradas en la enseñanza tradicional que mujeres y hombres obtenemos, significa igualmente que tampoco se encuentran en la genética social, un segundo reto igualmente complejo.

Sin embargo, al no encontrarse en estas dos dimensiones no significa que por ello no se pueda acceder a ellas. Una manera de lograrlo es a través de la gestión del conflicto, a través de los métodos de solución de conflictos —mediación, negociación, conciliación—, o más propiamente dicho, a través de las técnicas utilizadas en estos métodos. Sabemos que este es un acontecer complejo, que derivaría necesariamente de una culturización de la gestión del conflicto, no solo como procedimiento vinculado a la mediación, sino como un sistema de prevención del conflicto y un estilo de vida que evitaría la escalada del conflicto y la normalización de este tipo de violencia.

Esto suena lógico cuando transitamos de un método de gestión a un método de prevención. Explicamos este punto, cuando existe violencia se condiciona la voluntad y la libertad de las personas, siendo esta la base del uso de los métodos de solución de conflictos, por ello, se asegura que ante la violencia, lograr mediar resulta por demás difícil y condicionará el resultado; sin embargo, si entendemos este proceso como una acción de paz positiva, se puede enfrentar el conflicto desde otra visión, en donde, la gestión del conflicto derivado de la violencia no dependerá del tercero —mediador— si no de la persona misma que la sufre.

Este tipo de técnicas resultan viables ya que una de las características de la violencia sutil es su tolerancia, es el silencio en el que la víctima la vive, es por ello, por lo que el hacer de la víctima resulta importante. Pero, ¿qué es lo que debe de hacer?, muchas hipótesis llegan a este escenario, sin embargo, la más simple resulta la más viable, y es comunicar, es hablar, es denunciar, es tomar decisiones, es afrontar el reto de decir un NO o un basta, y todo ello se puede lograr a través de una comunicación efectiva, como una de las principales técnicas de los métodos de solución de conflictos, por poner un ejemplo.

Otro ejemplo es la corresponsabilidad en donde el testigo del delito, o el que percibe el delito —el profesor o la profesora en el aula—, tengan la capacidad de intervenir, y si no pueden hacerlo denunciando por la falta de elementos tangibles —característica de la violencia sutil—, si podrá proactivamente aportarle conocimiento a la víctima que lo haga ver más allá de su ceguera, darles aliento desde el conocimiento para que puedan respirar y hablar, puedan tomar una decisión “quedarse o salirse, tolerarla o gestionarla”.

Las técnicas de estos métodos son tradicionalmente administradas por un mediador, sin embargo, no está en casa, no está en la escuela, no está en el trabajo, no está en la alcoba, no está en la nocturnidad del secreto familiar, no está en donde el conflicto sutil sucede, en la dinámica cotidiana de nuestras vidas —de la mujer o del adulto mayor— por señalar algún ejemplo de víctima.

La persona mediadora puede ayudarnos cuando el conflicto trasciende, sin embargo, cuando no está, significa que ¿tendremos que seguir viviendo en violencia?, la respuesta es no, por ello es importante empoderarnos, empoderar a las víctimas, es hacerles saber que pueden salir del silencio, y la forma de lograrlo es integrar estas técnicas, estas dinámicas en la enseñanza cotidiana, en nuestra cultura, como técnicas de paz positiva, no solo como técnicas de

mediación, elevarlas a políticas de bienestar social, que se integren a la cotidianidad para poder ser ejercidas antes y durante la violencia.

Lo que resulta entonces que el empoderamiento mismo es una herramienta de paz positiva, este valor intangible de la mediación (Gorjón, 2024), es tal vez la salida del ciclo de violencia que una víctima padece, otorgándole el poder de reconstituirse y de ser feliz, de vivir con calidad según su propio bienestar subjetivo percibido.

El empoderamiento de las mujeres y otras víctimas

ONU Mujeres establece que el empoderar a las mujeres es fundamental para combatir la violencia de género y promover sociedades más equitativas y seguras (ONU Mujeres, 2022), se define como un proceso mediante el cual las mujeres superan la falta tradicional de acceso a recursos y poder, adquiriendo gradualmente un mayor control sobre los aspectos que afectan sus vidas, y no solo el acceso a recursos físicos, humanos, intelectuales y financieros, sino también un cambio en las creencias, valores y actitudes de la sociedad (Idrovo Á. J. e I. Casique, 2006). Esta transformación es crucial, ya que los estereotipos de género se encuentran profundamente arraigados y las normas sociales a menudo limitan sus oportunidades, perpetuando ciclos de violencia y desigualdad.

Cuando las mujeres u otras víctimas tienen acceso a recursos, educación y oportunidades, se vuelven más resilientes y menos vulnerables a situaciones de abuso y violencia. El empoderamiento no solo fomenta una mayor autoestima y confianza en sí mismas, sino que también les permite rechazar la tolerancia a la violencia, propiciando que busquen ayuda y apoyo cuando lo necesitan (Casique I., 2010). Sin embargo, el camino hacia el empoderamiento es complejo

y multidisciplinario, dado que está influenciado por una variedad de factores socioculturales, económicos y políticos que pueden obstaculizar el progreso.

Uno de los beneficios más significativos del empoderamiento de las mujeres o de otras víctimas es su impacto positivo, no solo a nivel individual, sino también en la construcción de comunidades más seguras y prósperas. Al promover la igualdad de género y combatir la violencia se crea un entorno donde todas las personas, independientemente de su género, pueden vivir libres de miedo y violencia (Marín Cruz, 2016). Este enfoque holístico sugiere que la erradicación de la violencia no solo es una cuestión de derechos humanos, sino también un imperativo social y económico.

Las herramientas de empoderamiento son diversas y esenciales para promover la igualdad y la autonomía de las víctimas en todos los aspectos de la vida. Un componente clave en este proceso es la educación, el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas y participar activamente en la vida económica, social y política. Sin embargo, en México, como ya se dijo, las cifras reflejan una alarmante desigualdad de género, especialmente en el ámbito laboral y educativo. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2020), la tasa de participación laboral de las mujeres es del 45%, en comparación con el 76.5% de los hombres, lo que subraya la brecha significativa en la integración de las mujeres al mercado laboral.

El acceso a la educación y la independencia económica son, por tanto, herramientas fundamentales en el empoderamiento de las mujeres y de otras víctimas. Aumentar las tasas de alfabetización, generar oportunidades de empleo inclusivo y garantizar políticas que promuevan la igualdad de género en el mercado laboral son pasos necesarios para cerrar estas brechas. Además, es crucial

fomentar programas que ayuden a las mujeres a acceder a recursos económicos propios, brindándoles la posibilidad de tomar control sobre su futuro y contribuir de manera significativa al desarrollo económico y social del país.

También la concientización sobre los derechos de las víctimas es esencial en el empoderamiento, conocerlos les permite reconocer y enfrentar situaciones de violencia o discriminación de manera efectiva. Sin embargo, el mero conocimiento no es suficiente, es vital que existan sistemas de apoyo y recursos accesibles que faciliten la denuncia y el acceso a la justicia, como herramientas de paz positiva, para poder gestionar por sí mismas el conflicto que las lleva o las mantiene en la violencia.

Desarrollar redes de apoyo también desempeña un papel fundamental en este proceso pues no solo ofrecen un espacio seguro para compartir experiencias y buscar consejo, sino que también pueden proporcionar recursos prácticos y emocionales para ayudar a las mujeres a salir de entornos violentos y reconstruir sus vidas (Marín Cruz, 2016), al igual que a otras víctimas. Estas conexiones pueden ser vitales en momentos de crisis, ofreciendo un sentido de comunidad y pertenencia que puede ser transformador.

El empoderamiento de las víctimas, por tanto, es un proceso integral que requiere la colaboración de múltiples sectores, incluidos el gobierno, la sociedad civil, el sector privado y las comunidades. Las políticas públicas deben estar diseñadas para abordar las barreras que enfrentan las víctimas, en este caso las mujeres, y proporcionar un marco que fomente la igualdad de oportunidades. Además, es esencial que las iniciativas de empoderamiento se enfoquen en la diversidad de experiencias, reconociendo que las interseccionalidades de raza, clase, orientación sexual y otras identidades influyen en su acceso a recursos y poder (ONU Mujeres, 2022).

Al brindar a las mujeres, y a las víctimas en general, herramientas de paz positiva, el conocimiento y el apoyo necesarios, no solo se mejora su bienestar subjetivo percibido, también mejora su felicidad y la manera en la que la víctima percibe la vida, además se contribuye al desarrollo social y económico de sus comunidades, siendo más justo y equitativo. Este enfoque transformador es clave para construir un futuro en el que todas las personas puedan vivir sin miedo a la violencia y disfrutar de sus derechos plenamente (Gómez, 2020), prevaleciendo entornos pacíficos con un alto nivel de calidad de vida, en el que el bienestar subjetivo percibido sea una constante y no una excepción.

Referencias

- Arriaga, A. C. (2020). La violencia de género en México, ¿en qué vamos? En *Revista Digital UNAM*. 21(4). https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a1_v21n4.pdf
- Aura Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. En *Revista de Paz y Conflictos*. (pp. 29-59). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602/7027>
- Banco de Datos de Estadísticas sobre Violencia contra las Mujeres. (2023). *Datos sobre violencia familiar y de género 2021-2023 en México*. <https://www.ni.gob.mx/es/informes-estadisticos-de-casos-de-violencia-contra-mujeres-baesvim>
- Bourdin, J.-C. (2010). La invisibilidad social como violencia. En *Scielo: Colombia*. (pp. 15-33).
- Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista mexicana de sociología*. Morelos, México: Scielo México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032010000100002
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2021). *1000 experiencias: abordaje de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Organización Internacional del Trabajo. <https://ela.org.ar/wp-content/uploads/2023/07/2021-Mil-experiencias.pdf>

- Fernández, R. G. (2020). *Violencia sutil y violencia invisible: psicología de la impunidad*. Editorial Pirámide.
- Gómez, F. J. (2020). *La mediación como vía del bienestar y la felicidad*. Tirant Lo Blanch.
- Gorjón, F. (2024). *El poder de la mediación*. Editorial Porrúa.
- Hirigoyen, M. F. (1998). *El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*. París: La Decouverte y Syros.
- Idrovo, A. J. e I. Casique (2006). El empoderamiento de las mujeres y la esperanza de vida al nacer en México. En *Papeles de Población*. 12(48), pp. 29-38. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7950/31718.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. INEGI. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf
- Marín Cruz, A. (2016). *El Empoderamiento femenino y su impacto social en México*. UNAM.
- Mendez, L. B. (1995). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. La violencia masculina en la pareja*. Paidós.
- Muñoz, M., González, P. y Fernández, L. (2015). *Violencia en el noviazgo: realidad y prevención*. Pirámide.
- ONU Mujeres (2022). Principios para el empoderamiento de las mujeres. En United Nations Global Compact. <https://www.weps.org>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Objetivos de desarrollo sostenible: igualdad de género*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Organización de las Naciones Unidas (2024). *Los derechos humanos de las mujeres y las preocupaciones relativas al género en situaciones de conflicto e inestabilidad*. <https://www.un.org>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2024). *Balance anual REDIM, 2023*. https://issuu.com/infanciacuenta/docs/balance_redim_3_

- Ruiz, P. (2022). *Luz de gas: la violencia psicológica invisible y sutil*. España: Universidad Oberta de Catalunya (UOC).
- Sani, G. (2007). *La violencia de género y su impacto en la familia: un análisis desde la perspectiva social y psicológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2019). *Violencia en el noviazgo: no es amor, no es amistad*. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/violencia-en-el-noviazgo-no-es-amor-no-es-amistad?idiom=es>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: race, gender and sexual orientation*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Varela, J. S. (2017). *Gaslighting: la invisible violencia psicológica*. UARICHA.

Liderazgo femenino en el Barrismo Social bogotano: un camino hacia la transformación y la cultura de paz

Tatiana Lizeth Urrego Rojas

Resumen

El fútbol es un deporte reconocido mundialmente y profundamente arraigado en la cultura popular. Además de ser una fuente de entretenimiento, funciona como una herramienta de cohesión social que despierta pasiones y fomenta la creación de organizaciones sociales conocidas como barras futboleras. La dinámica interna de las barras se caracteriza por generar colectividades ideológicas fundamentadas en sentimientos de pertenencia, honor y construcción

de identidad. Sin embargo, esta misma dinámica ha dado lugar a intensas rivalidades y episodios de violencia en torno a este deporte.

En Bogotá, Colombia, las barras futboleras han estado históricamente influenciadas por una cultura patriarcal y estigmatizadas como focos de violencia, lo que ha generado preocupación social debido a los reiterados hechos violentos protagonizados por los hinchas. Estas situaciones afectan tanto a los miembros de las barras como a la sociedad en general. En respuesta a esta problemática, en 1999 surgió la iniciativa Barrismo Social con el propósito de transformar estos entornos conflictivos en espacios de convivencia pacífica y participación ciudadana, redefiniendo así el barrismo tradicional. No obstante, este movimiento fue concebido dentro de una dinámica predominantemente masculina, lo que ha relegado y estigmatizado el rol de la mujer en el ámbito del fútbol y sus organizaciones sociales, limitando significativamente su participación.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el papel transformador del liderazgo femenino en las barras futboleras de Bogotá, destacando cómo, a través de su participación en el Barrismo Social, las mujeres han desafiado los estereotipos de género. Asimismo, se busca examinar su contribución a la promoción de la Cultura de Paz, la equidad, la justicia social y el diálogo comunitario en estos espacios, tradicionalmente excluyentes. Desde un enfoque cualitativo, basado en la observación participante y entrevistas semiestructuradas con integrantes de la barra La Guardia Albirroja Sur, se estudia el proceso mediante el cual las mujeres han ganado visibilidad y liderazgo. Además, se destaca cómo el acceso a la educación superior ha sido fundamental para su empoderamiento y fortalecimiento.

Palabras clave: Barrismo Social, liderazgo femenino, cultura de paz, fútbol, equidad de género.

Abstract

Soccer is a sport recognized worldwide and deeply rooted in popular culture. In addition to being a source of entertainment, it functions as a tool for social cohesion that arouses passions and encourages the creation of social organizations known as football fan clubs. The internal dynamics of the clubs are characterized by generating ideological collectivities based on feelings of belonging, honor and identity construction. However, this same dynamic has given rise to intense rivalries and episodes of violence around this sport.

In Bogotá, Colombia, football fan clubs have historically been influenced by a patriarchal culture and stigmatized as hotbeds of violence, which has generated social concern due to the repeated acts of violence perpetrated by football fans. These situations affect both the members of the clubs and society in general. In response to this problem, the Social Barrismo initiative emerged in 1999, with the aim of transforming these conflictive environments into spaces for peaceful coexistence and citizen participation, thus redefining traditional barrismo. However, this movement was conceived within a predominantly male dynamic, which has relegated and stigmatized the role of women in the field of football and its social organizations, significantly limiting their participation.

This chapter aims to analyze the transformative role of female leadership in Bogotá's football fan clubs, highlighting how, through their participation in Social Fan Clubs, women have challenged gender stereotypes. It also seeks to examine their contribution to the promotion of the Culture of Peace, equity, social justice, and community dialogue in these traditionally exclusive spaces. From a qualitative approach, based on participant observation and semi-structured interviews with members of the La Guardia Alirroja Sur fan club in Bogotá, the process through which women have gained visibility and leadership is studied. In addition, it highlights how access

to higher education has been fundamental to their empowerment and strengthening.

Keywords: Social Barrismo, female leadership, culture of peace, soccer, gender equity.

Introducción

El fútbol, más que un simple deporte, es un fenómeno cultural, ideológico y social que ha trascendido generaciones y fronteras, dando lugar a la formación de colectivos organizados conocidos como barras futboleras. En Colombia, estas barras emergieron durante los años 90, en paralelo con el auge del fútbol profesional, y su identidad gira en torno a la pasión por un equipo, una elección que a menudo responde a factores nacionalistas. Sin embargo, este sentido de pertenencia también ha generado dinámicas de rivalidad que han trascendido el ámbito deportivo, manifestándose en episodios de violencia, tanto en los estadios como en los territorios urbanos.

En Bogotá, el fútbol profesional está dominado por tres equipos: el Club Independiente Santa Fe (CISF), Millonarios FC (CDLM) y Equidad Seguros, que cuentan con barras como La Guardia Albirroja Sur (LGARS) de CISF, Comandos Azules Distrito Capital (CADC) y Blue Rain de CDLM, así como Los Cupidos de la Equidad. Además, la ciudad alberga barras de otras partes del país, como Disturbio Rojo Bogotá (DRB) del América de Cali, Los del Sur (LDS) y Nación Verdolaga de Medellín (Ministerio de Cultura [MinCultura], 2013).

Históricamente, las barras futboleras han sido escenarios marcados por dinámicas de exclusión y violencia, particularmente en términos de género. En respuesta a esta realidad, a finales de la década de 1990, surgió en Bogotá el concepto de Barrismo Social, una estrategia

orientada a transformar las dinámicas violentas en espacios de convivencia y diálogo ciudadano (MinInterior, 2014). No obstante, pese a los avances en la reducción de la violencia en el fútbol, y el impulso hacia una mayor participación inclusiva, la cultura patriarcal sigue restringiendo el rol de las mujeres en estos espacios, incluso cuando comparten la misma pasión por el fútbol y participan activamente en la vida de las barras.

Frente a este desafío, las mujeres barristas han emprendido una lucha por la resignificación de su lugar dentro de las barras futboleras, desafiando estereotipos de género y liderando iniciativas que fomentan la Cultura de Paz. Su participación no solo amplía las posibilidades de inclusión en el ámbito deportivo, sino que también abre nuevas oportunidades para la transformación de estructuras sociales y culturales que perpetúan la violencia y la desigualdad. En este sentido, la educación superior se ha convertido en un factor clave que fortalece el liderazgo femenino dentro de estos espacios, dotándolas de herramientas para la organización, mediación, resolución de conflictos y el fortalecimiento del diálogo comunitario.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo contribuye el liderazgo femenino en las barras futboleras de Bogotá, facilitado por el acceso a la educación superior, a la transformación de estas organizaciones hacia entornos más inclusivos y pacíficos?

El objetivo principal de esta investigación es analizar el impacto del liderazgo femenino en las barras futboleras de Bogotá, resaltando cómo el acceso a la educación superior ha sido un factor clave en su empoderamiento y en la transformación de estos espacios hacia entornos más inclusivos y pacíficos.

Esta investigación parte de la hipótesis de que el acceso a la educación superior es un factor clave que permite a las mujeres barristas desarrollar

habilidades de liderazgo y mediación que les otorgan la capacidad de desafiar las estructuras patriarcales y promover iniciativas que fomenten la cohesión social y la paz dentro de estos espacios.

Para abordar este problema, se adoptó un enfoque cualitativo que combina entrevistas semiestructuradas y observación participante, métodos que permiten comprender aspectos mediadores como la influencia cultural y las relaciones sociales, así como las formas de actuar, pensar y percibir la realidad de los sujetos investigados. En este proceso, el investigador no se asume como poseedor de un conocimiento absoluto; en cambio, la comprensión se construye a partir de la interacción con la población objeto de estudio, facilitando una inmersión en las dinámicas específicas de estas organizaciones.

Se realizaron quince entrevistas a miembros de la barra futbolera La Guardia Alirroja Sur en Bogotá, incluyendo, tanto a mujeres como a hombres barristas, así como a otros que desempeñan roles de liderazgo. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, orientado a obtener información relevante de manera eficiente, considerando las condiciones concretas de los participantes y del investigador (Sandoval, 2002).

Las entrevistas semiestructuradas permitieron explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes, introduciendo preguntas adicionales durante el diálogo para obtener información precisa y adaptada a los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2010). Por su parte, la observación participante proporcionó una comprensión integral de las dinámicas sociales y culturales de las barras, estableciendo un contexto situacional que enriqueció el análisis del fenómeno estudiado (Sandoval, 2022).

El capítulo está estructurado de la siguiente manera, primero se presenta una revisión de la literatura que contextualiza el tema y

fundamenta el marco teórico; luego se describe la metodología cualitativa utilizada, detallando los instrumentos aplicados. Posteriormente, se exponen y analizan los hallazgos obtenidos, subrayando en la concepción de que la educación superior ha sido un factor esencial para el surgimiento de un liderazgo femenino transformador. Finalmente, se discute el impacto de este liderazgo en la configuración de las barras futboleras y se presentan conclusiones y recomendaciones orientadas a futuras investigaciones y políticas que promuevan la participación femenina en contextos marcados por exclusión de género y violencia estructural.

Finalmente, se analiza el impacto de este liderazgo en la transformación de las barras futboleras, destacando su papel en la reconfiguración de dinámicas tradicionalmente excluyentes. Asimismo, se presentan conclusiones y recomendaciones dirigidas a futuras investigaciones, así como al diseño de políticas públicas que fomenten la participación femenina en espacios históricamente atravesados por la exclusión de género y la violencia estructural.

Revisión de la literatura

El fútbol, más que un simple deporte, es una de las expresiones culturales más poderosas a nivel global. Ribalta (2010, p. 33) comenta que "el papel de la mujer ha sido fundamental en la génesis, desarrollo y evolución del fútbol desde las pioneras hasta la actualidad". Sin embargo, al ser un deporte considerado exclusivamente masculino ha reproducido la exclusión que coloca a las mujeres en un contexto de absoluta inferioridad.

En América Latina el fenómeno del barrismo tiene sus orígenes en Argentina durante los años 60, cuando nacieron los primeros grupos organizados de hinchas que compartían una identidad basada en

la ideología y las dinámicas colectivas de alentar a un equipo de fútbol. Estos grupos, conocidos como barras, han evolucionado hasta convertirse en actores sociales complejos, con una profunda influencia cultural y política en el deporte. Según el Ministerio de Cultura de Colombia (2013, p. 7), las barras futboleras se definen como grupos de personas que "tienen un mismo ideal, un sentido de pertenencia y una pasión desbordante por un equipo de fútbol", y su objetivo es proporcionarle al equipo el apoyo necesario para ganar.

Las barras futboleras son un espacio plural, en el que convergen diversas etnias, clases sociales, edades y creencias. Este crisol da lugar a procesos de reconocimiento y construcción de sentido a través de celebraciones festivas y carnavales. Sin embargo, las pasiones y rivalidades en torno a los equipos de fútbol pueden generar actitudes violentas que han alcanzado niveles alarmantes, lo que ha tenido repercusiones negativas para la sociedad en general (Pardey, 2001, p. 59).

En Colombia, la situación del barrismo no difiere del modelo argentino. La violencia generada por las barras futboleras llevó a la creación del programa Goles en Paz en 1999, con el objetivo de promover la convivencia pacífica en los escenarios deportivos. A pesar de su duración de 12 años, los episodios violentos no cesaron, lo que condujo al surgimiento del concepto de Barrismo Social y según el Ministerio del Interior de Colombia (2013) es una estrategia que busca transformar las relaciones de desigualdad, exclusión y experiencias marcadas por la violencia. Se construye a partir de acciones encaminadas a redimensionar las formas de expresión y las prácticas de los integrantes de las barras de fútbol que inciden negativamente en los ámbitos individual, comunitario y colectivo.

El concepto de Cultura de Paz es central en este proceso transformador. Vicenç Fisas en su libro *Cultura de paz y gestión de conflictos* (1998), presenta algunos fundamentos esenciales, tales

como: “el patriarcado; la búsqueda de liderazgo, poder y dominio; la incapacidad de resolver pacíficamente los conflictos; los intereses de grandes potencias; las interpretaciones religiosas; las ideologías exclusivistas; la deshumanización” (Fisas, 1998, p. 350).

Según Muñoz (2010), la Cultura de Paz implica un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven el respeto a la vida y buscan erradicar la violencia. Este enfoque se fomenta a través de la educación, el diálogo y la cooperación, y se basa en el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos. Además, aboga por el reconocimiento y la promoción de los derechos de todos los individuos a disfrutar de la libertad de expresión, opinión e información. La Cultura de Paz también implica adherirse a principios fundamentales como la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y el pluralismo, así como a la diversidad cultural y al diálogo, fomentando un entendimiento profundo, tanto a nivel social como entre las naciones (Muñoz, 2010, p. 3).

A pesar que el fútbol y sus barras se han considerado históricamente actividades netamente masculinas, esto no implica que no haya habido mujeres involucradas; de hecho, ellas no solo han participado directamente en el deporte, sino que también forman parte de las barras. No obstante, su rol ha estado marcado por estereotipos de género, siendo relegadas a funciones pasivas. Según Rincón (2016), las mujeres en las barras a menudo asumen un rol sexualizado, desempeñando un papel instrumental en esas dinámicas. Este tipo de papeles reafirman una estructura de género profundamente desigual, donde las mujeres son objeto de cosificación y violencia psicológica

La mujer sólo es usada, como medios, por los hombres, en beneficio de la barra, es decir, los barristas aprovechan a sus compañeras para ingresar armas cortopunzantes, droga y otros utensilios, que le servirán al barrista en el estadio (Poveda, 2010. p. 8).

Diversas investigaciones sobre la participación femenina en las barras futboleras evidencian que las mujeres en estos espacios se enfrentan a complejas dinámicas de exclusión y violencia, a menudo originadas por los propios miembros de sus comunidades. Según García y Fernández (2021) ellas son etiquetadas de manera contradictoria: por un lado, son consideradas “demasiado femeninas” para cumplir con el perfil masculinizado de aguante que se espera en estos contextos y, por otro lado, son estereotipadas como “demasiado masculinas”, incluso juzgadas de forma despectiva, siendo etiquetadas como lesbianas. Esta dualidad refleja las tensiones y las barreras que enfrentan al construir su identidad en medio de los estereotipos de género.

En este sentido, las mujeres barristas no solo deben lidiar con estas etiquetas sociales, sino que también se encuentran expuestas a diferentes formas de violencia, amenazas y exclusión, incluso por parte de otras mujeres. Bernal (2022) destaca que muchas de estas mujeres han experimentado violencia física y psicológica, lo que agrava aún más los desafíos que enfrentan en un espacio históricamente dominado por los hombres. Este contexto de violencia y exclusión resalta la importancia de visibilizar las luchas y los logros de las mujeres en el barrismo, reconociendo su resistencia frente a los estereotipos y su contribución a la transformación de estos espacios.

A pesar de estas barreras, su creciente participación en el deporte y en las barras está promoviendo un cambio significativo. La incorporación de las mujeres en diversos roles dentro del fútbol, como jugadoras, árbitras, comentaristas y directoras técnicas, refleja un reconocimiento de su capacidad y talento en un ámbito históricamente dominado por los hombres. No obstante, su inclusión aún enfrenta importantes desafíos relacionados con la equidad y el reconocimiento de su trabajo. El periodismo deportivo, por ejemplo, sigue siendo un campo en el que las mujeres enfrentan barreras culturales y la sobrepresentación en los medios de comunicación

Pero es evidente que se está presentando un cambio en las estructuras de poder, en especial dentro de las barras futboleras, ya que el aumento de la participación femenina en dichas dinámicas ha provocado que se desafíen los estereotipos de género y asuman roles de liderazgo.

En este contexto, la educación superior ha jugado un papel fundamental en este proceso, proporcionando a las mujeres las herramientas necesarias para cuestionar los modelos tradicionales de exclusión y violencia que históricamente han dominado el barrismo. Como sostiene Mary Wollstonecraft en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), las mujeres no son inherentemente inferiores a los hombres, sino que su aparente subordinación se debe a la falta de acceso a una educación adecuada. Wollstonecraft aboga por la igualdad en la educación, proponiendo que tanto hombres como mujeres deben ser tratados como seres racionales. El acceso a una educación equitativa, según la autora, no solo les permite desarrollar su potencial, sino que también las capacita para contribuir de manera significativa a la sociedad (Wollstonecraft, 1792).

La creciente participación de mujeres en las barras futboleras, impulsada por el acceso a la educación superior, representa una oportunidad crucial para transformar estas agrupaciones y promover la construcción de una Cultura de Paz. A través de la reconstrucción de Barrismo Social, las mujeres no solo desafían los estereotipos de género y la exclusión histórica que han caracterizado a estos espacios, sino que también utilizan las herramientas y conocimientos adquiridos en su formación académica para liderar iniciativas que fomenten la convivencia pacífica y el diálogo entre las hinchadas. Según estudios recientes, el empoderamiento educativo y profesional de las mujeres está vinculado directamente con su capacidad para liderar iniciativas que fomenten el respeto y la no violencia en diversos ámbitos, incluyendo el deportivo (Zabludovsky, 2007).

El liderazgo femenino en el barrismo contribuye a redefinir la identidad de estas agrupaciones, transformándolas en agentes de cambio que impulsan una cultura de paz y respeto, desafiando las rivalidades y la violencia que históricamente han sido parte del fútbol. Este cambio impulsado por la participación activa de las mujeres, muestra cómo la educación y el empoderamiento pueden convertir a este deporte en un espacio más inclusivo y respetuoso, beneficiando a toda la comunidad. De esta manera, mediante su compromiso con la paz y la educación, ellas actúan como agentes de cambio, estableciendo nuevos modelos de comportamiento y convivencia.

El empoderamiento femenino es un proceso crucial para la transformación social, especialmente en contextos históricamente dominados por estructuras patriarcales. Como señala Sosa-García (2022), no solo implica una reafirmación personal, sino un proceso colectivo que busca redefinir las identidades y roles que han sido impuestos a las mujeres, especialmente en sectores como el deporte, donde la exclusión ha sido la norma durante mucho tiempo. Este empoderamiento se logra cuando conquistan su independencia y soberanía, utilizando sus recursos y herramientas personales para fortalecer su autoconfianza y reducir su dependencia a un poder patriarcal que por generaciones ha ejercido control sobre ellas.

La autora coincide con Rodríguez et al. (2005), quienes sostienen que la creación de un paradigma estrictamente masculino en el deporte ha excluido a las mujeres, colocándolas en un contexto de inferioridad. En este sentido, el empoderamiento femenino en el deporte debe ser un proceso cercano a las experiencias vividas por ellas, lo que implica reconocer sus luchas y transformaciones personales en el camino hacia la igualdad.

Tal como lo define Tena Guerrero (2016), el empoderamiento femenino no debe ser entendido como una cualidad fija que se posee, sino

como un proceso continuo que se desarrolla en la práctica cotidiana, y éste no se limita a la esfera privada, sino que también involucra el ejercicio del poder en el ámbito público, en el cual las mujeres deben aprender a transformar las dinámicas de opresión que históricamente las han limitado. Tena destaca que, para que el empoderamiento sea genuino, es crucial que no solo reconozcan su potencial de cambio, sino que también lo lleven a cabo colectivamente, a través de la acción y la reflexión en comunidad. De esta manera su empoderamiento se presenta como un proceso dinámico e inacabado que se nutre, tanto de la autonomía individual como de las transformaciones colectivas orientadas hacia la justicia social.

Al empoderar a las mujeres dentro de las barras futboleras, se busca no solo su participación activa en la práctica deportiva, sino también en los procesos de liderazgo y toma de decisiones que antes eran dominados por hombres. El aprendizaje colectivo y el fortalecimiento de las identidades femeninas dentro de este espacio son fundamentales para lograr un cambio real y sostenible.

Por lo tanto, el empoderamiento no es solo un proceso individual, sino un movimiento colectivo que desafía las normas sociales impuestas por el patriarcado y abre espacio para una verdadera igualdad en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el deporte y las barras futboleras. A medida que las mujeres ganan visibilidad y poder en estos espacios, pueden contribuir a la creación de una cultura más inclusiva y respetuosa.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender a profundidad los procesos de liderazgo femenino dentro de las barras futboleras en Bogotá. Se emplearon entrevistas

semiestructuradas y observación participante como técnicas principales de recolección de datos, lo que permitió capturar no solo las experiencias individuales, sino también los aspectos socioculturales y las interacciones dentro de estos grupos.

Este enfoque se justifica dado que, en un contexto como el barrismo, donde las dinámicas de poder, exclusión y pertenencia están profundamente marcadas por el género, el acceso a la educación superior juega un papel transformador. Se espera que las mujeres barristas, a través de su formación académica, desafíen las estructuras patriarcales y promuevan iniciativas de paz y cohesión social.

La pregunta central que guía la investigación es: ¿Cómo contribuye el liderazgo femenino en las barras futboleras de Bogotá, facilitado por el acceso a la educación superior, a la transformación de estas organizaciones hacia entornos más inclusivos y pacíficos? A partir de ésta el estudio busca analizar cómo la participación activa de las mujeres en estos espacios influye en la promoción de la Cultura de Paz, la equidad y el diálogo entre los miembros de las hinchadas.

Para abordar esta cuestión, se postula la hipótesis de que el acceso a la educación superior permite a las mujeres barristas desarrollar competencias de liderazgo que, a su vez, les facilitan influir positivamente en la transformación social dentro de las barras futboleras. Dichas competencias están relacionadas con habilidades de mediación, negociación y gestión de conflictos, esenciales para la creación de un ambiente más inclusivo y pacífico.

La muestra está conformada por quince entrevistas a miembros de la barra futbolera de La Guardia Albirroja, incluidas mujeres barristas y hombres en posiciones de liderazgo dentro de la organización. El muestreo utilizado es no probabilístico por conveniencia, lo que permite acceder a los sujetos clave de la investigación según las

circunstancias y el acceso disponible (Sandoval, 2002). Este tipo de muestreo facilita la obtención de información relevante en un tiempo adecuado, dado el contexto particular de la población estudiada.

Los instrumentos de recolección de datos consisten en entrevistas semiestructuradas que permitieron al investigador profundizar en las experiencias y perspectivas de los participantes ya que son flexibles y permiten que el entrevistado se exprese libremente, lo cual resulta útil para obtener datos complejos y matizados, que luego serán analizados de acuerdo con los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2010).

Resultados

Los resultados del estudio revelan que, a pesar de la marginalización inicial, las mujeres han logrado ocupar espacios de liderazgo en las barras futboleras, desafiando los estereotipos de género que tradicionalmente han predominado en estos entornos. Estas barristas han logrado reconfigurar la subjetividad femenina en un espacio socialmente masculinizado, demostrando que el Barrismo Social, visto desde una perspectiva crítica, trasciende las fronteras deportivas y culturales. Al hacerlo han promovido una transformación profunda en sus comunidades, no solo a nivel personal, sino también en la manera en que interactúan con su entorno, fomentando una cultura de pertenencia y empoderamiento. Este proceso contribuye significativamente a la creación de entornos más inclusivos y equitativos dentro del ámbito futbolístico.

A través de las entrevistas realizadas, se destacó la importancia de la participación femenina en actividades educativas, tanto formales como informales, como un factor crucial en el desarrollo de habilidades de liderazgo, gestión y resolución de conflictos. En el caso

de una de las entrevistadas, a quien llamaremos Natalia, refiere haber desempeñado un rol clave en la organización de proyectos:

Soy hincha desde que nací porque mi familia es aficionada al club, asisto al estadio hace más de 10 años. Afortunadamente, el acceso a la universidad me dio las herramientas para articular mejor los proyectos sociales que hemos desarrollado en la barra. Nos permitió cambiar la narrativa sobre quiénes somos y qué hacemos.

Este testimonio resalta cómo la educación superior ha empoderado a las mujeres para repensar sus roles y promover el liderazgo dentro de sus comunidades. Otra entrevistada mencionó:

Ya no somos simplemente las mujeres de alguien; ahora hacemos parte de los parches, de la barra, de la murga. Hemos creado nuestras propias actividades que promueven la Cultura de Paz, sin desprendernos de nuestra pasión por el fútbol.

Imagen 1. Salida de jugadores liderado por mujeres



Nota: Se muestra la participación femenina en las salidas del equipo profesional al campo de juego. Instagram, https://www.instagram.com/lgars_oficial/?hl=es

No obstante, a pesar de los logros, las mujeres barristas continúan enfrentando desafíos significativos. Allison de 30 años oriunda de Bogotá comentó:

Hemos luchado incansablemente por tener un lugar en la barra, por ser reconocidas como participantes activas. Nosotras también hemos viajado, amamos al equipo y luchamos por la paz y la igualdad. Pero aun así los frutos de las luchas se han demorado mucho.

Esta resistencia al cambio refleja las dificultades históricas que enfrentan las mujeres para ser aceptadas en roles de liderazgo en entornos tradicionalmente dominados por hombres.

Soy de Bogotá, tengo 30 años, llevo 15 en la barra. En todos estos años, puedo decir que no era normal ver a una mujer en la murga o en la cancha, de hecho, cuando existía la casa de la Guardia, las mujeres solo podíamos entrar a las fiestas, no hacíamos parte de las reuniones o de la toma de decisiones, solo éramos reconocidas por ser la mujer de alguien, por adornar la gradería. Pero todo eso ha cambiado, gracias al comité femenino y diferentes participaciones de las mujeres en las actividades de la barra.

Estas mujeres han implementado prácticas transformadoras, como la organización de eventos comunitarios (recolección de alimentos durante el Covid, entrega de regalos a los niños, acompañamiento a familias de escasos recursos, entre otras) y actividades de mediación de conflictos, así como proyectos de formación en derechos humanos. Como expresó una de las entrevistadas:

Hemos creado talleres de resolución de conflictos en nuestra barra porque entendemos que el diálogo es clave para avanzar

como comunidad. Además, participamos en las mesas locales para generar una cultura de paz entre todas las hinchadas.

Este tipo de iniciativas se ha convertido en una herramienta fundamental para el fortalecimiento de la cohesión social y la inclusión dentro de las barras futboleras. Junto con ello, se destacan sentimientos de empatía entre las mujeres barristas, teniendo en cuenta la historia de vida de Karen, quien refiere:

Quedé en embarazo a los 15 años, por lo que no pude seguir estudiando, antes me daba pena hablar en público, ahora he logrado soltarme más. Las muchachas de la banda me han ayudado a soltarme más y me incentivaron a retomar mis estudios, a pesar de que no podía ir siempre al estadio ellas me ayudaron, y siempre han estado para mí. Somos como una familia, diferente, pero familia (...).

Este proceso de apoyo mutuo entre mujeres ha sido fundamental para fortalecer su capacidad de liderazgo y gestión de proyectos. Ahora bien, el acceso a la educación superior se presenta como un factor crucial en su empoderamiento. A través de su educación, han promovido la erradicación de la violencia y la creación de proyectos de cohesión social, consolidando una presencia activa en la lucha por la equidad de género. Estas mujeres han transformado las dinámicas internas de sus barras, promoviendo no solo la paz, sino también una representación equitativa y activa en las decisiones organizativas.

Mi nombre es Valentina Peralta, tengo 25 años, soy socióloga egresada de la Universidad Nacional, en donde tuve la oportunidad de participar en procesos inclusivos y promotores de la Cultura de Paz entre barras futboleras (...), desde la academia se le ha apostado a la construcción de paz, realmente no es una tarea fácil, pero hemos logrado captar cada vez a más personas.

Los colectivos feministas y futboleros han surgido como espacios clave de empoderamiento pues permiten que las mujeres definan sus propias metodologías, objetivos y cronogramas, lo que les otorga un control significativo sobre sus vidas y actividades. A pesar de las diferencias con respecto a los equipos de fútbol, estos colectivos comparten una inquietud común: la desigualdad y la falta de equidad de género en ese mundo.

Un ejemplo significativo de este proceso de empoderamiento es su participación en encuentros de mujeres barristas que se realizan a nivel nacional. En estos espacios se comparten experiencias y se crean estrategias para visibilizar su rol en el deporte y promover cambios estructurales dentro de las barras. Una de las entrevistadas comentó: "nos reunimos para compartir experiencias y crear estrategias que nos permitan hacernos escuchar en el mundo del fútbol."

Imagen 2. Encuentro Nacional de Mujeres Barristas en Colombia





Nota: Esta fotografía es el resultado del primer encuentro de mujeres futboleras y barristas en Colombia, liderado por la Coordifutbolera (2023). Instagram, <https://www.instagram.com/coordifutbolera/>

Sin embargo, a pesar de los avances, persiste una inequidad en la participación democrática, especialmente en la toma de decisiones a nivel macro. Continúan enfrentando obstáculos en su lucha por la igualdad en espacios de poder, lo que subraya la necesidad de promover reformas estructurales que aseguren una representación más equitativa.

En conjunto, el liderazgo femenino ha sido fundamental para la transformación del Barrismo Social, representando una oportunidad significativa para futuras políticas y estrategias de intervención en otros espacios marcados por la masculinidad y la estigmatización. No solo están redefiniendo su rol dentro de las barras, sino que también están creando un legado de inclusión, equidad y paz que inspira a futuras generaciones.

Las experiencias individuales compartidas por las entrevistadas brindan una visión rica y diversa, resaltando tanto los desafíos que aún enfrentan en el acceso a oportunidades como los momentos significativos de éxito y superación. Este amplio espectro de vivencias

pone de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques inclusivos que aborden las barreras específicas que las mujeres encuentran en el contexto del fútbol en Bogotá.

Imagen 3. ¡Liga femenina digna ya!



Nota: Esta fotografía es del encuentro de mujeres futboleras y barristas en Colombia 2024, liderado por la Coordifutbolera (2024). Instagram, <https://www.instagram.com/coordifutbolera/>

Conclusiones

El liderazgo femenino en las barras futboleras de Bogotá ha desafiado significativamente los estereotipos de género, logrando transformar espacios tradicionalmente masculinos en entornos más inclusivos y equitativos. Las historias de vida de las mujeres barristas muestran cómo, a través de su participación activa, han enfrentado múltiples desafíos

como la discriminación, las amenazas de violencia, las resistencias al cambio dentro de las barras y la falta de reconocimiento como lideresas legítimas. A pesar de estas barreras, han logrado redefinir su rol, construyendo una subjetividad femenina que contribuye a la cohesión social y al empoderamiento comunitario. Este proceso de cambio ha sido facilitado en gran medida por el acceso a la educación superior, que las ha dotado de herramientas para organizarse, mediar conflictos y promover la cultura de paz dentro de sus comunidades.

Una de las barristas entrevistadas, Laura, compartió: "Ser líder no ha sido fácil; he tenido que demostrar mi capacidad una y otra vez, incluso frente a mis compañeros. Pero aquí seguimos, porque sabemos que nuestra voz hace la diferencia en nuestra comunidad". Este tipo de testimonios refleja cómo el acceso a la educación superior, combinado con su pasión por el fútbol, ha permitido a estas mujeres liderar procesos de transformación social. Dichos procesos incluyen la organización de talleres de resolución de conflictos, actividades comunitarias y proyectos educativos orientados a la promoción de una Cultura de Paz. La formación académica también les ha permitido desarrollar habilidades de liderazgo que no solo les otorgan un espacio en el deporte, sino que también facilita la construcción de redes de apoyo y la creación de iniciativas de cambio a nivel local.

En términos de impacto, han logrado implementar estrategias específicas para construir entornos más pacíficos. Entre las acciones destacadas se encuentran los proyectos que combinan actividades recreativas y pedagógicas con un enfoque de derechos humanos, así como la articulación con instituciones gubernamentales y la creación de colectivos feministas futboleros. Por ejemplo, María, otra participante, explicó: "Gracias a la barra he aprendido que el cambio empieza en lo local. Organizamos actividades para los niños del barrio, no solo para alejarlos de la violencia, sino para enseñarles que el fútbol también es unión y respeto". Este enfoque integral ha promovido el

diálogo comunitario, el respeto mutuo y el empoderamiento de las nuevas generaciones, creando un espacio en el que la violencia no tiene cabida.

No obstante, persisten obstáculos significativos. A nivel macro, muchas mujeres siguen enfrentando limitaciones para acceder a roles de toma de decisiones dentro de las estructuras principales de las barras, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de promover cambios estructurales más profundos. A pesar de estos desafíos, el trabajo en red entre lideresas ha sido fundamental para superar estas barreras, fortaleciendo la sororidad y el apoyo mutuo. Una barrista destacó: “No ha sido fácil, pero la sororidad entre nosotras nos da la fuerza para seguir luchando por nuestros derechos dentro y fuera de la barra”. Este tipo de colaboración y empoderamiento colectivo es clave para seguir avanzando en la construcción de espacios inclusivos y equitativos dentro del fútbol.

Este estudio también revela que han logrado, desde sus acciones, una contribución significativa al Camino hacia la Transformación y la Cultura de Paz. Al desafiar las normativas patriarcales, han demostrado que el fútbol puede ser una herramienta poderosa para fomentar la equidad, el respeto y la no violencia en las comunidades. Su liderazgo ha inspirado nuevas formas de participación en el deporte, creando un modelo de inclusión que va más allá de las barreras de género, además ha sentado las bases para el diseño de políticas públicas inclusivas que reconozcan y fomenten la participación femenina en espacios tradicionalmente dominados por los hombres.

Es crucial que los investigadores, líderes comunitarios y actores políticos trabajen de manera conjunta para promover el liderazgo femenino en el deporte. Este estudio ha demostrado que ellas no solo están transformando las dinámicas internas de las barras, sino que también están abriendo caminos hacia una sociedad más justa e

inclusiva. Reconocer su contribución y fomentar su participación en estos procesos es fundamental para garantizar un futuro en el que el fútbol sea un espacio para todos, donde la violencia y la exclusión de género sean reemplazadas por la cohesión social, el respeto y la equidad.

Finalmente, es necesario seguir impulsando la visibilidad y el apoyo a las mujeres en el ámbito del fútbol, no solo a nivel local, sino también a nivel institucional y gubernamental. El liderazgo femenino en las barras futboleras es una fuerza transformadora que tiene el potencial de generar un cambio duradero, tanto en el deporte como en la sociedad en su conjunto. Este proceso de transformación debe ser acompañado por políticas públicas que fortalezcan la participación femenina, apoyen su acceso a espacios de poder y contribuyan al desarrollo de entornos inclusivos que, en última instancia, fomenten una cultura de paz y justicia social.

Para concluir este capítulo, se agradece a todas las mujeres barristas, cuyo compromiso y valentía han sido fundamentales para la comprensión de este fenómeno, así como a las instituciones educativas que han proporcionado las herramientas necesarias para fortalecer el liderazgo femenino.

Referencias

- Bernal Sandoval, H. A. (2024). Representaciones de violencias de género en mujeres barristas. En *Fuera de Juego, discusiones acerca del fútbol y sus seguidores/as en Colombia*. Ediciones Nueva Jurídica.
- Cardona, E. Y. R. y Restrepo, J. A. (2018). El rol de la mujer: una perspectiva sociocultural en el fenómeno del fútbol. *Ánfora, Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 25(44), 109-126. <https://doi.org/10.30854/anf.v25.n44.2018.401>

- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.
- Fundación Justicia y Género. (2018). *Masculinidades en la cultura del fútbol*. Fundación Justicia y Género. <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r36476.pdf>
- García, O. y Fernández, R. (2021). Politización comunitaria de mujeres hinchas de fútbol: El caso de Nuestra Cruzada. *Revista Psicoperspectivas*, 20 (2), 1-12. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2208>
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Ministerio de Cultura (2013). *Documento Poblacional sobre el Barrismo en Colombia*. Bogotá.
- Ministerio del Interior (2014). *Plan decenal de seguridad, comodidad y convivencia en el fútbol. 2014-2024*. Editorial Gente Nueva.
- Muñoz, F., & Molina Rueda, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 44-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387004>
- Pardey, H., Galeano, J., & Blanco, A. (2001). *La ciudad de los fanáticos. Aproximación al fenómeno de las barras de fútbol locales Barón Rojo Sur y Frente Radical Verdiblanco entre los años 1999-2001*. Universidad del Valle.
- Poveda, J. C. (2010). *Cantar bajo la anaconda: un análisis sociocultural del barrismo en el fútbol*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ribalta, D. (2010). La práctica del fútbol femenino en Barcelona entre finales de la dictadura franquista y la transición democrática (1971-1982). *The International Journal of the History of Sport*, 37, 94-112.
- Rincón Escudero, J. (2016). *Los roles de las y los integrantes de la barra futbolera la corte sur de la localidad de ciudad bolívar en la ciudad de Bogotá*. Universidad Santo Tomás. <https://hdl.handle.net/11634/2489>
- Rodríguez, D., Martínez, J., y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 1-13. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2175/2221>

- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sosa-García, R. (2023). Empoderamiento femenino: una perspectiva en la educación. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 2, 10(20)*, 15-16. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/11371>
- Tena Guerrero, O. (2016). Empoderamiento femenino y liderazgo. En M. Castañeda. (coord). *Perspectivas feministas para fortalecer los liderazgos de mujeres jóvenes* (pp.343-360). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170427040527/pdf_1297.pdf
- Wollstonecraft, M. (1998). Vindicación de los derechos de la mujer. *Asparkia. Investigación feminista, (9)*, 181-186. <https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/108391>
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y cultura, (28)*, 09-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702802>

No somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo. Notas para comprender las caras ocultas del racismo en la UNICH

Margarita de Jesús Gutiérrez Narváez
Minerva Yoimy Castañeda Seijas

Introducción

El racismo es una problemática que se vive en el contexto académico en tanto es ideología, prácticas y creencias que deslegitiman y discriminan a otros en función de criterios de superioridad, que trae como consecuencia la desvalorización e invisibilización. Este capítulo tiene el propósito de explorar las paradojas del racismo en la universidad donde, por un lado, se niega su existencia y, por otro, se perpetúan prácticas discriminatorias. Se analiza cómo el racismo se manifiesta de manera sutil y estructural afectando las prácticas académicas y las relaciones interpersonales de los estudiantes y profesores en las relaciones interétnicas.

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) es una universidad pública, ubicada en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas,

Chiapas. Su creación, en el año 2004, tiene el objetivo de facilitar el acceso de estudiantes indígenas a la universidad, así como promover la interculturalidad y la diversidad cultural en la educación superior. Fábregas (2008) mencionó que la UNICH nace gracias a la iniciativa del Gobierno Federal de México, para establecer un modelo de educación superior tomando como eje rector al concepto de interculturalidad y con el objetivo de responder a las demandas de los pueblos originarios por una educación con pertinencia cultural y política.

A veinte años de puesta en marcha de este proyecto académico, se identifican diversas caras ocultas de racismo entre estudiantes, a saber: microracismos, que implican comentarios y acciones, que, aunque parezcan inofensivos reproducen prejuicios y estereotipos; invisibilización que es la falta de reconocimiento de las minorías étnicas en la vida académica; la exclusión, que mantiene a ciertas personas al margen con una distancia invisible para la comunicación; además, el racismo institucional a través de la discriminación positiva, con programas y políticas que son otra cara oculta del racismo. Estos resultados de investigación se discuten a partir de poner a dialogar el racismo, la interculturalidad y la educación superior intercultural para reflexionar sobre las formas de justicia social y epistémica.

En el corazón de la UNICH, un microcosmo de culturas y tradiciones conviven y se entrelazan en un entorno académico. Sin embargo, detrás de esta diversidad se oculta una realidad incómoda: el racismo en sus formas más sutiles y explícitas, persiste y se manifiesta de maneras que a menudo pasan desapercibidas. La frase "No somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo" nos lleva a observar una mentalidad, que, aunque bien intencionada, perpetúa la marginalización, la discriminación y el aislamiento de ciertos grupos. De esta manera las caras ocultas del racismo revelan cómo las dinámicas de poder y privilegio afectan la experiencia educativa de los estudiantes.

A través de relatos y reflexiones, presentamos la cotidianidad de quienes, a pesar de sus esfuerzos, se encuentran lidiando con prejuicios que dificultan su plena participación en la vida universitaria. En un entorno donde la diversidad debería ser celebrada, el racismo cotidiano se convierte en un obstáculo invisible. Microagresiones, comentarios despectivos y la perpetuación de estereotipos que, lejos de ser excepciones, se han normalizado en la interacción diaria.

Metodología

En cuanto a aspectos metodológicos, esta investigación corresponde a una indagación de tipo cuantitativa, descriptiva y explicativa. Se diseñó un cuestionario para una consulta sobre prácticas y representaciones de discriminación que tienen las y los estudiantes de la UNICH. Esta consulta consistió en una serie de preguntas sobre sus percepciones, vivencias y prácticas durante su experiencia escolar que permitió identificar y diagnosticar la problemática que se presenta en la universidad.

Se aplicó el cuestionario con el software de administración de encuestas *Google Forms*, lo que favoreció el acceso para casi todos los estudiantes involucrados. El cuestionario se integró por 38 ítems de escala Likert, dicotómicos, de opción múltiple y abierta. Dichas preguntas se distribuyeron en los siguientes apartados: datos generales, identidad, racismo institucional, racismo vivido, racismo ejercido y racismo observado.

A continuación, se presentan los primeros resultados de la consulta, donde participaron un total de 45 estudiantes, en una primera aplicación se testeó con 19 estudiantes y en una segunda con 26 de diferentes licenciaturas de la UNICH y cursando diferentes semestres. Estas son las características generales de esta última aplicación.

Tabla 1. Caracterización de la y los estudiantes

| | | | | |
|-----------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|-----------------|
| Edad media | 22 años | | | |
| Género | Mujer 62.5% | Hombre 33.3% | Otro 4.2% | |
| Lengua materna | Castellano 45.9% | Español 37.5% | Tsotsil 8.2% | Tseltal 8.4% |
| Identidad | Indígena 20.8% | Mestiza 70.8% | Afrodesc. 4.2% | Blanco 4.2% |
| Licenciatura | Comunicación I. 16.6% | Desarrollo S. 20.9% | Turismo A. 62.5% | |

Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

De esta tabla podemos analizar, retomando el tema de la diversidad, que del total de los entrevistados solo una persona se identificó con otro género. Podemos resaltar que, en cuanto al idioma, misma que fue una respuesta abierta, la mayor parte de los encuestados respondieron que hablan castellano, mientras que otra parte de los encuestados señaló hablar español. Cabe resaltar que el término “castellano” se refiere específicamente al idioma que se originó en la región de Castilla, en España, que con el tiempo se convirtió en la lengua oficial del Reino de España. En algunas regiones, especialmente en América Latina, se prefiere el término castellano para resaltar la herencia cultural y lingüística, a menudo en contraposición a la influencia de otros idiomas.

En tanto que el “español” es un término más general que se refiere a la lengua en su conjunto y se utiliza internacionalmente para describir el idioma en todas sus variantes y dialectos que se hablan en diferentes países, desde el español de México hasta el español de Argentina, sin distinción de su origen regional. Estos resultados

indican una primera paradoja para la posibilidad del racismo, el español/castellano (más del 80% que respondió el cuestionario lo señala) como mediador de la práctica educativa y de las relaciones interculturales donde se invisibilizan la diversidad multicultural y lingüística del estudiantado. De esta manera, en la universidad reina una visión monocultural, eurocéntrica y universalizante (Walsh, 2010) donde el español es la lengua formativa de la interculturalidad, por lo que es posible vivenciar expresiones y prácticas racistas a partir también del modelo de disciplinamiento (Wallerstein, 1996) desde dónde se piensa y se actúa en la realidad social.

Por otro lado, en cuanto a la identidad, la mayor parte de los encuestados (70.8%) señalaron tener una identidad mestiza, mientras que el 20.8% indicó ser de identidad indígena, solo una persona mencionó ser afrodescendiente y otra como blanco. Otra paradoja que refleja estos datos es cómo dar lugar a un conocimiento y a unas formas de construcción de conocimiento donde es minoría la diversidad. Es decir, si sólo 2 de cada 10 estudiantes es portador de un conocimiento que aporte a la comprensión de la diversidad y, por lo tanto, de relaciones de respeto hacia la alteridad. A partir de estos puntos de análisis veamos los siguientes resultados.

El racismo implícito y cotidiano: una forma sutil de discriminación

Desde un posicionamiento teórico, el racismo se entiende como una ideología que promueve la superioridad de un grupo sobre otro, se manifiesta en diversas formas, muchas de las cuales pueden ser sutiles y difíciles de identificar. También es un conjunto de actitudes, creencias y comportamientos que deslegitiman y discriminan a personas o grupos en función de su cultura o etnia. Este fenómeno se basa en la idea de que existen diferencias inherentes que justifican la

superioridad de un grupo sobre otro. Consideramos así las caras que adquieren las prácticas racistas, como señala Cadaval:

El racismo es discriminación, exclusión, invisibilización, desvalorización, negación y dolor. Se expresa en prácticas concretas que afectan y estigmatizan ciertos cuerpos por su apariencia física –por el color de la piel, por nuestras facciones y, por la forma en como vestimos–, pero también por hablar alguna lengua no colonial, por tener un acento. (Cadaval, et al., 2023, p. 12)

Aquí es importante remarcar algunas de las consecuencias de estas prácticas que afectan el desempeño académico y la vida universitaria: la estigmatización de los cuerpos, de las estéticas y de las lenguas con que se comunican e interactúan. Además, esto se traduce en toma de decisiones y comportamientos que perpetúan las prácticas de dominación y el sentimiento de superioridad de unos sobre otros, dinamizando los conflictos interculturales al interior de las aulas y de los espacios universitarios.

El racismo implícito se refiere a la manifestación de actitudes y creencias racistas de manera inconsciente o no intencional, influenciando comportamientos y decisiones sin que la persona lo reconozca. Aunque no siempre es evidente, puede tener un impacto significativo en la experiencia de las personas en cualquier contexto universitario. En este sentido Said (1978) argumenta que el racismo se manifiesta a través de representaciones culturales que construyen una imagen distorsionada del otro, legitimando la dominación cultural y política. Según Matos (2019), el racismo como ideología ha administrado su invisibilidad y ha garantizado su reproducción a partir de diseños y prácticas institucionales donde los grupos minoritarios enfrentan cotidianamente obstáculos para su formación académica, y que perjudica a toda la comunidad académica.

En esta investigación cuando nos referimos al racismo implícito podemos señalar varios tipos, a saber:

- Microagresiones: comentarios o acciones que, aunque parezcan inofensivos, pueden ser hirientes y discriminatorios, por ejemplo, cuando se pregunta a alguien ¿de dónde eres?, incluso ¿de qué familia vienes? O expresiones como “hablas muy bien el español para ser tsotsil o tseltal”
- Invisibilización: la falta de reconocimiento o representación de conocimiento, experiencias y contribuciones de las personas de pueblos originarios.
- Estereotipos y prejuicios negativos: creencias generalizadas que asocian características negativas a grupos raciales específicos o étnicos, como la idea de que ciertas culturas son más propensas a la pereza o la violencia. La cultura universitaria puede perpetuar estos estereotipos y prejuicios racistas a través de jerga y humor que los refuerzan; por la falta de conciencia y sensibilidad hacia las experiencias de personas de pueblos originarios se perpetúan estos mitos y estereotipos sobre grupos étnicos.

A este listado de tipos de racismo implícito, podemos agregar lo que Mamani señala en relación a los micro-racismos:

Los micro-racismos son manifestaciones del racismo estructural que aparecen en actitudes, acciones y expresiones que transcurren en la vida cotidiana. Los podemos identificar en aquellos mensajes ‘políticamente correctos’ o en ‘actitudes tolerantes’. Al no asomarse ‘evidente’ la expresión racial, se naturalizan y se reproducen estereotipos raciales (que, a su vez, se entrelazan con el patriarcado, la heteronorma, el sexismo, el clasismo y el nacionalismo), por un lado, y, por el otro, se universaliza aquella percepción de la duda o la sospecha. (Mamani, 2022, p. 212)

Los discursos de negación a menudo se acompañan de estereotipos que perpetúan la imagen de un “otro” exótico o inferior. En la UNICH, esto puede manifestarse en la percepción de que los estudiantes indígenas necesitan “adaptarse” a un modelo académico que no necesariamente reconoce sus saberes y prácticas culturales. Así, el esfuerzo se convierte en una carga que recae desproporcionadamente sobre ellos, mientras que el resto de la comunidad se exime de cuestionar sus propias prácticas.

A continuación, se describen los resultados de la consulta sobre las prácticas de racismo en la universidad:

Figura 1. Prácticas de racismo en la universidad

¿En tu salón de clases, has presenciado prácticas de racismo?



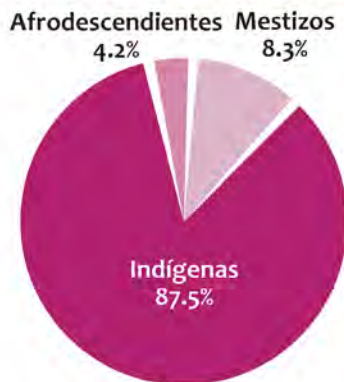
Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

La negación del racismo en la UNICH se puede observar en la figura 1, donde la mayoría de los encuestados afirma no haber presenciado prácticas racistas. Llama la atención que al agrupar las categorías algunas veces y sí, los resultados dan como sumatoria el 25%, reafirmando la presencia de estas prácticas al interior de la institución, aunque el 75% lo niegue. Sin embargo, esta afirmación contrasta con los resultados de la siguiente gráfica, que pregunta

quién sufre más de racismo. En este caso, el 87.5% de los encuestados indica que los indígenas son los más afectados. Retomando los datos de la tabla 1, esto quiere decir que, tanto el estudiantado que se reconoce como mestizo y como indígena, identifican la existencia de estos racismos. Esto sugiere que, aunque el racismo existe, es silenciado y negado por muchos. Esta negación se manifiesta a través de términos como “jamás” y “no” (por ejemplo, “no existe racismo” o “no he presenciado prácticas racistas”).

Figura 2. Quién sufre más de racismo

¿Quién considera que sufre más de racismo en clases?

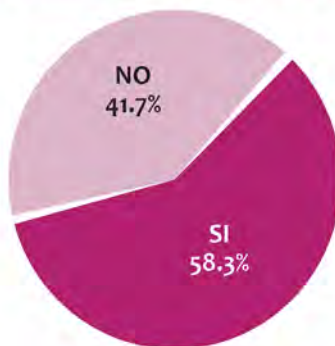


Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

De igual manera, en los discursos racistas se sostiene que lo que no se nombra no existe. Por ello, llama la atención que al preguntar si se habla de racismo en la universidad, casi la mitad de los encuestados respondió que no (figura 3), cuando el racismo, la discriminación, entre otras manifestaciones de violencia, deben ser analizadas y reflexionadas desde la perspectiva intercultural que supone la transformación de la realidad que vivimos.

Figura 3. Se habla de racismo en la universidad

¿En tus cursos en la universidad te hablan de temas de racismo?



Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

Que varios estudiantes indiquen que no se habla de racismo en la universidad implica una práctica de racismo implícito. Como señala Van Dijk (2004, p. 53), "si carecemos de conocimientos sobre el racismo, no sabemos cómo el discurso está implicado en su reproducción diaria. El acto mismo de la negación adquiere diferentes formas, que pueden incluir acusaciones explícitas o implícitas". Por tanto, señalamos que el racismo implícito y cotidiano se manifiesta a través de microagresiones: desde la negación misma, hasta los comentarios sutiles, a menudo considerados inofensivos, que perpetúan estereotipos y crean un ambiente hostil, hasta cierto punto normalizado. Un estudiante originario de una comunidad indígena puede escuchar comentarios como "¿hablas español? o tienes que esforzarte más para entender las clases". Estas frases, aunque aparentemente inofensivas, llevan consigo una carga de desconfianza y exclusión.

En nuestra convivencia diaria utilizamos y escuchamos continuamente frases y expresiones que manifiestan rechazo hacia comportamientos, personas y actitudes que consideramos no se ajustan a los cánones

de comportamiento, vestimenta, actitud, identidad y cultura. Expresiones como “que indio eres, deja de hablar así pareces mujer, hoy he trabajado como un negro, no tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre o los indígenas son violentos” son utilizadas con naturalidad y sin conciencia plena de lo que suponen. Estos términos son racistas y se han naturalizado de tal manera que son expresiones acuñadas social y culturalmente, se mencionan como “simple broma o comentario”, que descalifican comportamientos y representan socialmente una superioridad, como lo explica Maalouf:

Estas expresiones, tan interiorizadas en nosotros, en el fondo reflejan una opinión y una actitud hacia el conjunto del colectivo del que hablamos. Las utilizamos para descalificar comportamientos en otros, comportamientos que nosotros ‘no aceptamos’ o ‘no comprendemos’, y con este enjuiciamiento nos estamos poniendo encima del otro, nos situamos en una posición de superioridad. El problema es que alimentan desde una actitud de inocencia la descalificación del otro. (Maalouf, 1998, p. 155)

En la vida cotidiana se dan muchas situaciones en las cuales se manifiestan actitudes y comportamientos racistas, ya sea de forma consciente o inconsciente. Éstas pueden considerarse como transmisoras y generadoras de racismo, a veces encubierto, otras veces explícito. Por ejemplo, a través de comentarios, de chistes, o de acciones y comportamientos (Aguado, 2007) que se pueden observar en las prácticas cotidianas en los espacios escolares, como lo es la universidad. Estas prácticas pueden manifestarse de diversas maneras, desde actitudes individuales hasta estructuras institucionales, y tienen un impacto profundo en las vidas de las personas afectadas.

Figura 4. Prácticas racistas



Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

Se ha señalado anteriormente que existe una negación del racismo, a pesar de que se reconoce la existencia de prácticas racistas. La figura 4 muestra las respuestas de los encuestados al preguntarles qué consideran prácticas racistas. Esto refleja que, aunque se reconocen algunos tipos de prácticas dentro de la universidad, estas tienden a ser minimizadas o negadas, especialmente en el contexto del racismo sutil.

Racismo del esfuerzo

El racismo, un fenómeno complejo que se manifiesta de diversas maneras en contextos culturales y sociales, a menudo es ignorado o minimizado con discursos que buscan legitimar la diversidad. La frase “No somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo” se ha convertido en un mecanismo de defensa utilizado para eludir la responsabilidad sobre prejuicios propios. Como señala Bonilla-Silva (2014, p. 437), “el racismo moderno es más sutil y se presenta en formas que evitan la condena pública”. Este discurso de negación se manifiesta en

la universidad al plantear que los estudiantes indígenas son los que deben “hacer el esfuerzo” para adaptarse a un modelo académico que no siempre reconoce sus saberes. La noción de “hacer el esfuerzo” a menudo recae en los hombros de aquellos que ya enfrentan múltiples barreras y que no asumen el problema como una responsabilidad colectiva.

Este tipo de retórica no solo oculta las actitudes discriminatorias, sino que también perpetúa la creencia de que el esfuerzo es una carga individual, deslegitimando la experiencia colectiva de los pueblos indígenas. El lenguaje utilizado, entonces, se convierte en una herramienta de control social que evita cuestionar el sistema en su totalidad.

La segregación racial en el ámbito educativo ha sido un fenómeno persistente a lo largo de la historia, particularmente en países como Estados Unidos en donde las políticas que fomentaron esta exclusión han dejado un legado de desigualdad que todavía se siente en las universidades actuales. Es en este contexto en el que se inscriben las universidades interculturales que surgen como respuesta a la necesidad de promover la diversidad cultural y educativa, especialmente en contextos donde las comunidades indígenas y minoritarias han sido históricamente discriminadas. Estas instituciones buscan ofrecer un entorno académico que valore y respete la pluralidad cultural, promoviendo la inclusión y el diálogo entre diferentes tradiciones. Sin embargo, también enfrentan desafíos relacionados con el racismo, tanto dentro como fuera de sus entornos académicos, que ha permeado las estructuras educativas a lo largo de la historia, perpetuando la exclusión de grupos minoritarios y afectando su acceso a una educación de calidad. Las universidades tradicionales a menudo han sido espacios donde se manifiestan desigualdades raciales, reflejando prejuicios y estereotipos arraigados en la sociedad.

En la UNICH, un espacio diseñado para promover la inclusión cultural, se revela muchas veces una contradicción que merece ser explorada. El racismo en la universidad no es sólo un fenómeno intersubjetivo, sino que está profundamente imbuido en las estructuras de poder institucionales, en el currículo, en la docencia y en las relaciones interpersonales, entre otros. Según Bourdieu (1991, p. 113), "las instituciones educativas son espacios de reproducción social donde se legitiman ciertas formas de conocimiento y se deslegitiman otras". En este sentido, el currículo y las dinámicas de poder dentro de la universidad reflejan una jerarquía de saberes que privilegia las perspectivas occidentales sobre las indígenas.¹¹

Al respecto, Sen (2009, p. 198) argumenta que "la diversidad es una fuente de riqueza, y la falta de reconocimiento de esta diversidad es una forma de violencia cultural" que se manifiesta en la marginalización de las voces indígenas y en la perpetuación de un modelo educativo que no es inclusivo. En este sentido podemos señalar que el racismo, en sus múltiples formas, puede afectar significativamente el esfuerzo académico de los estudiantes, especialmente aquellos de grupos raciales y étnicos marginados. Este impacto no solo se manifiesta en el rendimiento académico, sino también en la motivación, la salud mental y el bienestar general de los estudiantes.

Un ejemplo de ello es la investigación de Williams y Mohammed (2009) que demuestra que la experiencia de discriminación racial está asociada con niveles más altos de estrés psicológico que puede disminuir la capacidad de concentración y el rendimiento académico. De igual forma, los estudiantes de grupos minoritarios

¹¹ Este texto no se centra en el análisis de las prácticas colonizadoras del saber, pero no dejamos de reconocer que se vinculan a estas otras prácticas racistas. Esto amerita un análisis más profundo que se plantea para otro texto.

pueden experimentar ansiedad por el riesgo de confirmar estereotipos negativos, lo que puede impactar su rendimiento y esfuerzo académico.

Por tanto, la frase “No somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo” (ver figura 5) a menudo se utiliza en debates sobre la discriminación racial y la desigualdad en el acceso a oportunidades. Este tipo de afirmación puede reflejar una negación de las dinámicas de racismo estructural y una minimización de las dificultades que enfrentan los grupos racializados. Cuando se quiere desmitificar la negación del racismo, resulta imprescindible señalar que el racismo estructural, de acuerdo a Bonilla-Silva (2014, p. 431), es “un sistema que produce y reproduce desigualdades raciales a través de instituciones y procesos sociales”. Él argumenta que el racismo es parte de la estructura misma de la sociedad y no solo de actitudes individuales, además está presente en políticas y prácticas que perpetúan la desigualdad, aunque no sean explícitamente racistas.

Figura 5. Ellos hacen el esfuerzo

¿Consideras que las personas indígenas hacen suficiente esfuerzo por integrarse y convivir en la universidad?



Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

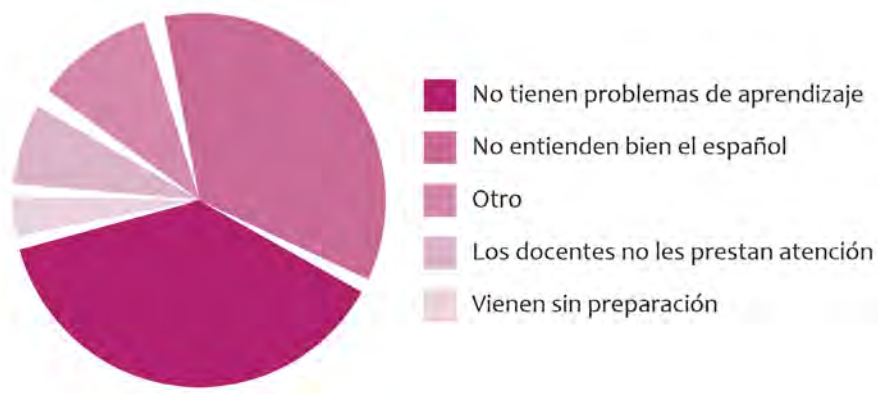
La afirmación de que “no somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo” puede ser interpretada como una forma de desviar la responsabilidad hacia los grupos racializados. En este caso, la cifra asciende a 42.3% al agrupar a las categorías que valoran el esfuerzo. Esta narrativa sugiere que son estos grupos quienes deben superar los obstáculos que enfrentan, minimizando las desigualdades estructurales que contribuyen a sus desventajas. Esta dinámica es problemática ya que perpetúa la creencia de que el éxito se basa únicamente en el esfuerzo individual, ignorando factores sistémicos que afectan las oportunidades del estudiantado de pueblos originarios. También refleja la ideología de que los indígenas estarían menos habilitados para la educación superior, como una forma de manifestación del prejuicio hacia la alteridad, no con la intención de hacer daño, sino como una forma de reconocer el privilegio desde dónde se enuncia.

Por otro lado, es importante también señalarla narrativa del mérito que sostiene que el éxito es el resultado del esfuerzo individual y la dedicación. Esta perspectiva ignora cómo las desigualdades raciales y socioeconómicas influyen en las oportunidades de los individuos. Según McCoy y Thein (2009) dichas narrativas a menudo se utilizan para justificar la desigualdad al desviar la atención de las desventajas sistémicas. Factores como la pobreza, la falta de acceso a educación de calidad y la discriminación institucional afectan desproporcionadamente a los grupos étnicos, es por eso que la narrativa del mérito, al enfocarse solo en el esfuerzo personal, minimiza la importancia de estos factores estructurales.

En las instituciones educativas, cuando se dice que “los estudiantes de comunidades deben esforzarse más”, se ignora el contexto de las desigualdades raciales, por ejemplo, investigaciones muestran que estudiantes de comunidades marginadas a menudo asisten a escuelas con menos recursos, lo que afecta su rendimiento académico (Orfield et al., 2014).

Esto se visualiza en la siguiente gráfica, cuando se les preguntó a los encuestados si consideran que los estudiantes que provienen de comunidades indígenas o campesinas, tienen problemas de aprendizaje, y cuál era la razón de ello. Una mayoría reconoce que no tiene problemas para el aprendizaje y entre las razones que señalan como problema es la del idioma, señalando que no entienden bien el español entendiéndose que éste como lengua para el aprendizaje es un obstáculo reconocido por el estudiantado y evidencia el poder de la lengua dominante como una forma colonizada de la educación superior intercultural. Esto ratifica la idea de la negación del racismo y señala que ellos hacen el esfuerzo. La parte de la negación es una de las muchas variantes por las que se puede presentar los discursos racistas, hay negaciones generales y otras que dependen de la situación: personales y otras basadas en el propio grupo. Van Dijk (2004) afirma que se observa la estrategia de negar el racismo individual en comparación con las actitudes de "otros" para luego pasar a un movimiento de transferencia.

Figura 6. Motivos de los problemas de aprendizaje



Nota: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

Los estudiantes que enfrentan la presión de “hacer el esfuerzo” pueden experimentar una carga emocional significativa. El estrés constante de tener que demostrar su valía en un sistema que a menudo los discrimina puede afectar su rendimiento académico (Sue et al., 2012).

La percepción del otro

La percepción del otro es un concepto fundamental en el estudio de las relaciones interpersonales. Se refiere a cómo los individuos interpretan y valoran a personas de diferentes grupos raciales, culturales o sociales. Esta percepción está influenciada por múltiples factores, incluyendo experiencias previas, estereotipos y normas culturales. Comprender la percepción del otro es crucial para abordar fenómenos como el racismo, la discriminación y la exclusión social.

Las sociedades son muchas veces presentadas como culturalmente homogéneas, sin embargo, son heterogéneas, pero ésta es concebida de modo jerárquico y asimétrico. Unos son los verdaderos ciudadanos y los “otros” tienen una ciudadanía “otorgada”, disminuida, silenciada o negada. Parecen ser universales: “la [...] aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro, y la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y finalmente sin odiarlo” (Castoriadis, 1985, p. 232). Así la percepción del otro se basa en la construcción social de la identidad, donde los individuos definen quiénes son en relación con los demás. Esta teoría sugiere que las identidades son fluidas y se desarrollan a través de interacciones sociales (Tajfel, 1984), también postula que los individuos categorizan a otros en grupos, lo que influye en su percepción y comportamiento. En este sentido la identificación con un grupo puede llevar a favoritismo hacia los miembros del grupo y a prejuicios contra los otros externos (Tajfel, 1984).

La percepción del otro a menudo se ve mediada por estereotipos, que son creencias simplificadas sobre las características de un grupo, éstos pueden ser positivos o negativos, pero suelen ser inexactos y limitantes, por ejemplo, se puede estereotipar a un grupo como “perezoso” o “inteligente”, lo que puede afectar las oportunidades que se les ofrecen. Los prejuicios son actitudes negativas hacia un grupo basado en dichos estereotipos y pueden manifestarse de diversas maneras, desde comentarios despectivos hasta discriminación abierta.

La investigación de Allport (1954) sugiere que el contacto intergrupal puede reducir prejuicios si se dan ciertas condiciones, como la igualdad de estatus y la cooperación hacia un objetivo común. La teoría de la amenaza sugiere que cuando los grupos sienten que su identidad o recursos están en peligro pueden adoptar actitudes hostiles hacia otros (Blumer, 1969).

Reflexiones finales

El racismo en la UNICH, como en muchas otras instituciones, no es una cuestión de “ellos” contra “nosotros”, sino un fenómeno que requiere un análisis crítico de las propias prácticas y creencias vinculadas al reconocimiento de la herencia histórica colonial y su impacto en las relaciones interétnicas en el estado y en el país. Al desentrañar las caras ocultas del racismo es posible comenzar a construir un entorno educativo verdaderamente inclusivo, donde todas las voces sean valoradas y respetadas.

Las universidades interculturales en general tienen el potencial de ser espacios transformadores que desafían las estructuras racistas existentes en la educación superior. A través de su enfoque en la diversidad cultural y el respeto mutuo, pueden contribuir

significativamente a la lucha contra el racismo. Sin embargo, es fundamental que se reconozcan y aborden los desafíos internos que enfrentan, para cumplir plenamente con su misión de inclusión y equidad.

Como institución pública con una deuda histórica con los pueblos originarios se requiere descentrar privilegios, valorar conocimientos y acercarse a la realidad de la diversidad cultural en el estado. Es necesario asumir la responsabilidad de posicionar el tema, de reflexionar críticamente sobre las prácticas, tanto en la docencia, como la investigación y la vinculación. Trabajar en procesos de inclusión en los programas de estudios como una acción para la justicia epistémica, donde se reconozcan y valoren las diferencias.

El sentir de los estudiantes respecto a lo que esperan de la universidad se manifiesta en la necesidad de organizar eventos de integración, se demanda información sobre temas de racismo y sugieren que se debe hablar del tema de manera constante. Desde su perspectiva el racismo no pasa por la condición de ser otro, de pertenecer a la alteridad, sino de construir un espacio, una institución para la construcción colectiva de buena convivencia cotidiana entre la diversidad. De esta manera es necesario construir acciones que visibilicen esta problemática y que proteja y restaure a aquellos que son vulnerados.

La UNICH tiene el potencial de convertirse en un modelo de inclusión y diversidad, pero para ello es necesario que todos sus miembros se comprometan a reconocer y desafiar las estructuras de poder que perpetúan el racismo, sólo a través de este compromiso colectivo será posible construir un futuro donde el respeto y la valoración de todas las culturas sean la norma, y no la excepción. La afirmación “no somos racistas, pero ellos hacen el esfuerzo” revela una falta de comprensión sobre las dinámicas del racismo y la desigualdad.

Desafiar estas narrativas y abordar las barreras que limitan el potencial de todos los estudiantes es crucial para avanzar hacia una sociedad más justa.

Referencias

- Aguado O. T. (2007). *Racismo qué es y cómo se afronta*. Pearson Educación.
- Allport, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Addison-Wesley.
- Blumer, H. (1969). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Prentice Hall.
- Bonilla-Silva, E. (2014). ¿Aquí no hay racismo?: apuntes preliminares sobre lo racial en las Américas. *Revista de Humanidades*, (42), 425-443. <https://www.redalyc.org/journal/3212/321265117017/html/>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard Univ. Press.
- Cadaval N. M., Chan D. Y., Méndez T. G., Olivas E. L., Osorio H. C. (eds.). (2023). *Mujeres indígenas, mujeres diversas nombrando el racismo en la educación superior*. Institute of Social Studies / Erasmus University Rotterdam, Centro Interdisciplinario de Investigación y Desarrollo Alternativo A.C. U Yich Lu'um, Cooperativa Editorial Retos, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Castoriadis, C. (1985). Reflexiones en torno al racismo. Racismo y Mestizaje. *Debate Feminista*, (24), 221-259.
- Fábregas Puig, A. (2008). *Informe de la administración 2005-2008*. UNICH.
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Mamani, C. (2022). Microracismos del racismo estructural. (Y epistemologías territoriales para el trabajo social). *Territorios, Revista de Trabajo Social*, (6), 209-220. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/1352>
- McCoy, D. L., & Thein, A. H. (2009). The need for a new paradigm: moving beyond the 'Culture of Poverty' discourse. *Critical Pedagogy: A Primer*, 33-48.
- Mato, Daniel (2019). Racismo y educación superior en América Latina. *Colección Apuntes*, (1), 1-12.

- Orfield, G., Losen, D. J., & Hargett, M. (2014). *New findings on the impact of high-stakes testing on student achievement*. The Civil Rights Project, UCLA.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Harvard University Press
- Sue, D. W., Cheng, J. K. Y., Saad, L., & Cheng, J. (2012). Asian american mental health: a cultural, contextual, and social justice perspective. *American Psychologist*, 67(7), 532-540. DOI: 10.1037/a0027330
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Editorial Herder.
- Van Dijk, T. (2004). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula RASA*, 12, 209-227.
- Wallerstein, I. (coor.) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, Siglo XXI.
- Williams, D. R., Mohammed, S. A. (2009). Discrimination and racial disparities in health: evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, (32), 20-47. DOI 10.1007/s10865-008-9185-0

Apuntes para una educación superior sin racismo y sin violencia

Jessica Badillo Guzmán

Resumen

El racismo es un problema social y político que supone una jerarquización a partir de diferencias biológicas, de modo tal que una persona, o grupo de personas, se reconocen como superiores a otras, las consideran inferiores y les niegan sus derechos. El racismo origina otros problemas, uno de ellos es la violencia. Así, cuando se actúa de manera racista se están ejerciendo también una o más formas de violencia.

La educación superior no está exenta de ser un contexto racista y violento. El racismo epistémico, por ejemplo, da lugar a una violencia epistémica, al dejar fuera o menospreciar los conocimientos de los pueblos indígenas frente a los producidos por los científicos. El proceso didáctico, la comunicación institucional y la relación escuela-sociedad, son espacios en los que el racismo puede hacerse presente y pasar desapercibido, ya que sus expresiones se han normalizado.

En este marco, este capítulo tiene como objetivo visibilizar las formas racistas que se gestan y reproducen en la educación superior, para luego proponer un conjunto de acciones encaminadas a erradicarlo, y con ello las formas de violencia a las que da lugar. La metodología es investigación documental, apoyada en el análisis de contenido de la normatividad y las políticas educativas vigentes para el nivel superior.

Palabras clave: racismo, violencia, educación superior.

Introducción

Este capítulo busca responder a las preguntas: ¿cómo se manifiesta el racismo en la educación superior? y ¿qué podemos hacer para erradicar el racismo y las violencias en el contexto educativo mexicano? Para ello, se presentan referencias conceptuales sobre este término. Enseguida se examinan datos relacionados con el racismo a partir de tres categorías: el tono de piel, el origen étnico y la afrodescendencia, provenientes de encuestas nacionales. Posteriormente, se analiza cómo se presenta en las instituciones de educación superior, para finalmente ofrecer un conjunto de acciones que favorecen un entorno libre de racismo y de violencia.

El racismo. Algunas precisiones conceptuales

De acuerdo con Iturralde Nieto e Iturriaga Acevedo (2018, p. 11) el racismo puede definirse como sigue:

El racismo implica rechazo, jerarquización, dominación e inferiorización de unos hacia otros, lo que profundiza las desigualdades y las justifica, al hacerlas parecer naturales. Esa jerarquía permite aceptar los privilegios de las personas de un

grupo sobre las de otros. El racismo es una relación social de poder y dominación que se manifiesta en comportamientos repetitivos que se consideran normales y se sostienen con mecanismos aprendidos desde la infancia.

Opera en diferentes formas y está presente a nivel individual pero también estructural. Uno de sus rasgos más lastimosos es que reduce la mirada de la persona sobre los otros e incluso sobre sí misma, de tal modo que puede llegar a negar su identidad con tal de no ser objeto de prácticas racistas. Como señala Pereaachala (2007, p. 22-23):

A fuerza de escucharlos, de borrarlos la historia, de impedir nuestro acceso a la educación, de escuchar dichas ideas en la educación informal, en la cotidianidad, terminamos por internalizar dichos preconceptos que nos degradan como personas humanas. Nos han conducido al autodesprecio, a no reconocer nuestros valores en tanto que colectivos humanos [...]. Quedamos homogenizados, representando el mal, la fealdad, todo lo no deseable [...]. Este es nuestro principal enemigo, no ser nosotros mismos, sino querer ser el 'otro'.

El racismo además asocia a las personas con características particulares. No es extraño que en nuestro país se escuchen comentarios desde lo que Gall et al. (2021) y Mejía Núñez (2022) refieren como orden racial-colorista y humor racial colorista, haciendo alusión a las jerarquías y forma de relación entre quienes tienen un cierto color de piel frente a otros.

El pensamiento racista ubica al cuerpo de las personas en un lugar definido de acuerdo con su apariencia, pues sostiene que las características físicas o biológicas de las personas están directamente asociadas a sus prácticas, a sus maneras de comportarse e incluso a su inteligencia. Esta forma de pensar

y de actuar implica rechazo, jerarquización, dominación e inferiorización de unos hacia otros por cuestiones supuestamente biológicas, estableciendo relaciones de poder y de dominación que se manifiestan en prácticas y comportamientos considerados normales. Esto profundiza las desigualdades y las justifica, pues pareciera que unos tienen el derecho a mejores condiciones de vida que otros (Gall et al., 2021, p. 8).

Para estos autores, a partir del orden racial justificado por la superioridad de la piel blanca sobre la oscura, no sólo se establecen jerarquías relacionales, sino que se justifica la enunciación de discursos ofensivos, de odio y con sentido humorista que denigran a las poblaciones racializadas. Moreira (2019) denominó a este racismo como "racismo recreativo", refiriéndose a aquel que implica la circulación de imágenes que menosprecian mediante el humor a las personas racializadas, haciendo uso de burlas, bromas o chistes fundados en los estereotipos, prejuicios e inferiorización. El autor sostiene que la ambigüedad que se produce permite que un discurso de odio se oculte tras una interacción social humorista, como ocurre en expresiones como "mejorar la raza".

Podemos hablar de distintos tipos de racismo. Restrepo (2012) distingue entre racismo latente (el que opera de manera silenciosa, no es percibido), el manifiesto (el que se ejerce de manera deliberada en acciones y discursos hacia quienes se considera inferiores) y el endorracismo (hacia el interior, en detrimento de la propia persona). Por otra parte, Mato (2018) diferencia entre racismo interpersonal explícito y racismo oculto, estructural o sistémico, para hacer referencia al que se hace evidente y al que opera a través de dispositivos personales, incluso institucionales, respectivamente.

Aguilar (2016) introduce el concepto de racismo institucional, al que define como el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que impiden a algún grupo étnico pueda alcanzar una posición

de igualdad, se compone de cuatro dimensiones: los discursos de representantes institucionales, las conductas de funcionarios, la normatividad que limita los derechos de las personas y el culturalismo y etnocentrismo. Por su parte, Jiménez Bautista (2021) introduce el término racismo cotidiano, para referirse a las acciones racistas que ocurren en menor escala, pero se viven a diario.

Asimismo, se reconoce la existencia de un racismo epistémico. Grosfoguel (2011, p. 343) explica las formas en que este tipo de racismo configura el sistema-mundo en que nos movemos, al que denomina como “sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial occidentalizado/cristianizado”. Así, el autor construye un concepto más complejo: el racismo/sexismo epistémico, el cual tiene sus bases, no sólo en la dominación de occidente, sino en la dominación masculina y patriarcal que prevalece, incluso, hasta nuestros días.

El racismo/sexismo epistémico ‘occidental’, al inferiorizar las epistemologías y cosmologías ‘no occidentales’ y privilegiar la epistemología de los hombres ‘occidentales’ como forma superior del conocimiento y como único cimiento para definir los derechos humanos, la democracia, la justicia y la ciudadanía, entre otros. termina descalificando al ‘no occidental’ como incapaz de producir democracia, justicia, derechos humanos y conocimiento científico. (Grosfoguel, 2011, p. 346)

Por su parte, Díaz (2018) identifica al racismo epistémico como aquel que coloca los saberes de una cultura por encima de los de otra(s), legitimándolos y excluyendo otras posibilidades de conocimiento.

Este nuevo modo de racismo epistémico consiste entonces en dejar intactas las estructuras materiales y simbólicas que posibilitan, tanto por parte del Estado o del mercado, que ciertas vidas y saberes sean considerados, en virtud de su pertenencia

cosmogónica, cultural o de género, como más valiosos o legítimos que otros. (Díaz, 2018, p. 23).

Jones (1988), como se citó en Jiménez Bautista (2021), hace referencia a tres tipos de racismo: el individual, que implica el rechazo racionalizado de una persona sobre otra, sea por la creencia de superioridad biológica, cultural o simbólica; el institucional, que refiere a la institucionalización de la inferioridad de ciertos sectores de la población, a través de leyes y prácticas; finalmente, el cultural, donde un grupo hegemónico considera inferiores a otros de manera histórica. Otra clasificación de racismo la ofrece Taguieff (1988):

1. Racismo por genética: autoracialización-diferencia-purificación-depurificación-extermiación;
2. Racismo diferencialista: heterorracialización-desigualdad-dominación-explotación. Taguieff, 1998, citado en Jiménez Bautista, 2021, p. 234).

Además del racismo hacia los pueblos indígenas y las clasificaciones ya presentadas, se introduce aquí el término de microrracismos, con el que se busca hacer referencia a las expresiones racistas y discriminatorias que ocurren de manera cotidiana, y son prácticamente imperceptibles debido a su normalización y naturalización, en las interacciones sociales de múltiples espacios. Algunos ejemplos de microrracismos son:

1. A partir del color de piel, el cual es ejercido regularmente hacia personas con tonos de piel más oscuros o que son percibidas de ese modo. Así, las personas de piel clara son racistas con quienes tienen una piel oscura, pero también las personas morenas lo son con aquellas cuya piel es más oscura. Este microrracismo es muy común en México.
2. A partir del idioma. Si bien el más evidente es el que se ejerce hacia las lenguas originarias (indígenas), también puede

reconocerse el racismo hacia los idiomas menos hablados en el mundo (o en alguna región o localidad donde se habla más de una lengua), o aquellos que se hablan en países catalogados como tercermundistas o de menor desarrollo económico.

3. Por el lugar de origen, el cual se ejerce principalmente hacia quienes provienen de zonas serranas o rurales -alejadas o no- de las urbes, sean o no indígenas. Ocurre también entre pueblos indígenas, cuando unos se consideran superiores a otros, sea por su ubicación geográfica cercana a la ciudad, su acceso a determinados servicios o su representación numérica en una zona o espacio determinado. Finalmente, si se hace referencia al racismo hacia personas extranjeras, migrantes, el racismo ocurre a partir del país de origen, bajo la suposición de que unos son "mejores" o "más avanzados" que otros.

Los microrracismos pueden expresarse de manera agresiva, pero también en modo de chistes, comparaciones envueltas en comicidad, a modo de juegos, incluso mediante estrategias de evitamiento, rechazo y exclusión. Son reforzados por estereotipos y prejuicios contruidos e interiorizados socialmente, por lo que su reconocimiento no es tarea sencilla por no ser tan evidentes como otros tipos de racismo.

A partir de lo descrito, examinamos enseguida cómo se hace presente el problema del racismo en el contexto mexicano.

El racismo en México. Algunas pistas para hacerlo visible

México es un país rico en diversidad cultural y lingüística. Somos pueblos de tradiciones y costumbres que gozan de reconocimiento a nivel internacional y que nos han hecho merecedores de distintos reconocimientos para el patrimonio cultural material e inmaterial. Sin embargo, el orgullo nacional se convierte en una afrenta en el día a día, cuando las personas con un origen étnico padecen discriminación y violencia, cuando se niega la mexicanidad a las personas afrodescendientes, o incluso cuando una persona de tono de piel moreno oscuro es señalada por alguien más como delincuente y se le trata con desconfianza.

Taguieff (1988) señala que el racismo es una biologización de lo diferente o de las diferencias, con la finalidad de naturalizar la inferioridad atribuida a ciertos grupos humanos. Iturralde Nieto e Iturriaga Acevedo (2018, p. 10) coinciden con esta perspectiva, pero además enuncian que las razas son una construcción histórica para justificar la dominación de unos grupos sobre otros:

El racismo es mucho más que una forma de discriminación, es también una ideología muy arraigada que postula la existencia de 'razas'. Aunque es evidente que los seres humanos tenemos diferentes colores de piel, de pelo, de ojos... las razas no existen. Las razas son una idea construida históricamente para justificar los intentos de dominación de unos pueblos sobre otros, o de unos sectores sobre otros al interior de una sociedad.

En nuestro caso, México se constituye como un contexto racista, en el que las personas originarias, nuestros primeros pueblos, y las personas morenas —entre otros sectores de la población—, son menospreciados y padecen toda clase de exclusiones y negación de derechos. Estas problemáticas surgen y se reproducen en diferentes esferas de la vida

social, lo mismo en la calle que en las casas o en las instituciones escolares. En efecto, las escuelas son espacios racistas. El racismo conduce a otros problemas, como son el odio, la violencia y la discriminación.

El racismo es un conjunto de conductas y prácticas discriminatorias hacia determinados grupos humanos, por considerarlos inferiores, feos, sin capacidad de razonamiento y juicio autónomo, que los condena a la servidumbre. Estas ideas van acompañadas por actitudes intolerantes como el odio y resentimiento. Históricamente el racismo ha sido utilizado para el establecimiento de una organización social que jerarquiza los diferentes grupos humanos existentes de acuerdo a su origen y sus rasgos fenotípicos. Esta jerarquización se fundamenta en teorías que defienden la superioridad de unos individuos sobre otros. (Colectiva Mujer y Salud, 2020)

Si bien no contamos en México con estadísticas sobre racismo de manera específica, sí existen estudios que recuperan elementos que se relacionan con éste, como son el tono de piel, el origen étnico y la afro descendencia; en estos los casos, las prácticas racistas asocian un tono de piel más oscuro y la pertenencia a un pueblo indígena o afrodescendiente como características de inferioridad y, a partir de ellas, ocurren procesos de discriminación y racismos. Como sostiene Mejía Núñez (2022, p. 720):

En América, la noción de raza acompañó la consolidación de los regímenes coloniales, aunque ha operado de formas particulares en sus distintas sociedades. En México, por ejemplo, una de sus expresiones es la distinción muy marcada de las personas según el color de piel.

Así, tomando como base la escala cromática del proyecto Etnicidad y Raza en América Latina, la Encuesta Nacional sobre Discriminación

(ENADIS) de 2022 clasificó sus resultados a partir de tres grupos en cuanto al tono de piel (figura 1). Revela que quienes se identifican con un tono de piel más oscura señalaron mayor incidencia de discriminación en comparación con quienes se identifican con tonos de piel más claros.

Figura 1. Tonalidades de piel consideradas en el autorreconocimiento del tono de piel

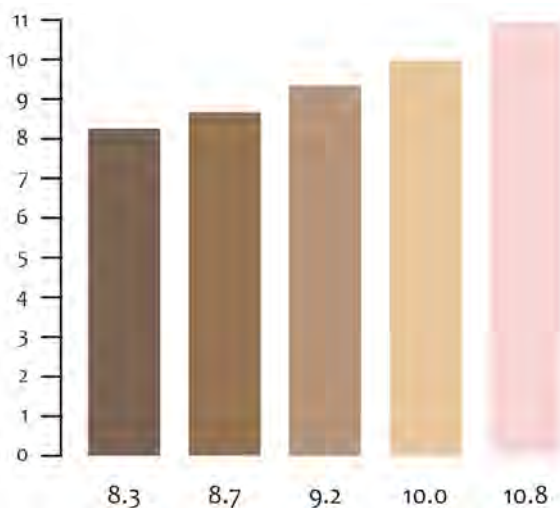


Nota: Escala cromática de A a K, consideradas en la ENADIS 2022.
Fuente: elaboración propia, a partir de los cuestionarios aplicados, 2024.

El 21.0% de las personas que autorreconocieron (sic) tener un tono de piel más oscuro declararon que fueron discriminadas por esa característica. En contraste, solo 6.9% de quienes se autorreconocen (sic) con un tono de piel más claro considera que fue discriminado por esa razón. (INEGI, 2022a, s/p.)

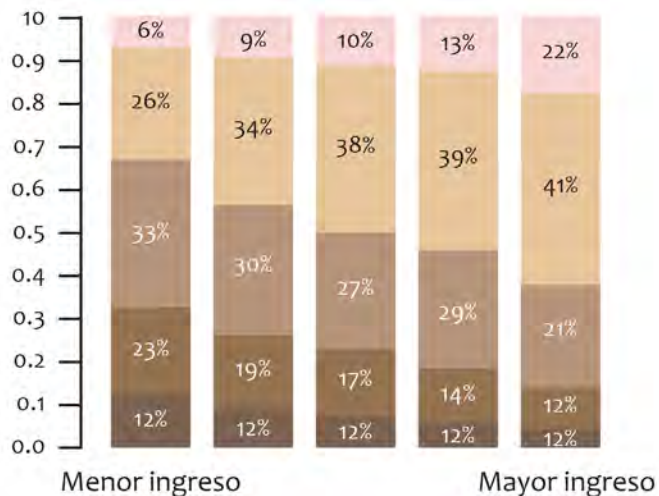
Por su parte, el Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY), en colaboración con la Fundación Espinosa Rugarcía (Fundación ESRU), desarrollaron la Encuesta ESRU de Movilidad Social en México (ESRU-EMOVI). De acuerdo con información sistematizada del portal El Color de México del Colegio de México (2019), la ESRU-EMOVI 2017 reveló que en México la escolaridad de la población con tonos de piel más claros es mayor (figura 2), lo que bien puede identificarse como una expresión más de racismo. Un botón de muestra más representa la riqueza (figura 3).

Figura 2. Escolaridad de la población entre 25 y 64 años por color de piel



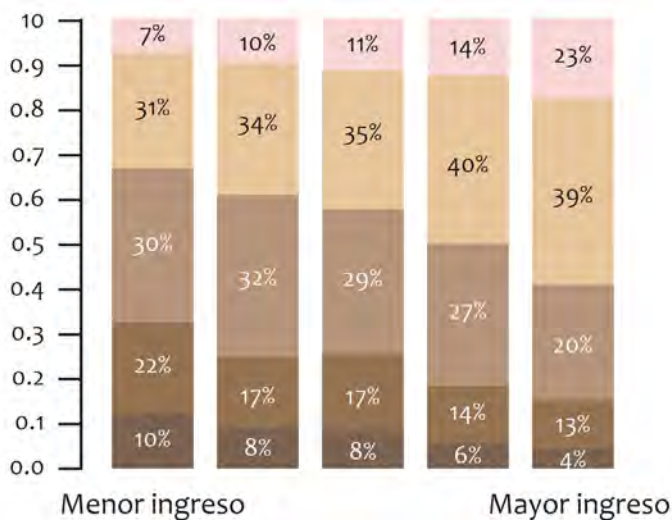
Nota: COLMEX (2019), con datos de la ESRU-EMOVI 2017.

Figura 3. Índice de riqueza por quintil de población entre 25 y 64 años por color de piel



Nota: COLMEX (2019), con datos de la ESRU-EMOVI 2017.

Figura 4. Ingreso por quintil de la población entre 25 y 64 años por color de piel



Nota: COLMEX (2019), con datos de la ESRU-EMOVI 2017.

En la ESRU-EMOVI 2017, el índice de riqueza se compone de “las características sociodemográficas y económicas de un individuo. Al igual que con el nivel socioeconómico, en los quintiles más altos del índice de riqueza es mayor la presencia de mexicanos con tez clara” (COLMEX, 2019). Situación similar ocurre con el ingreso: las personas mexicanas con tez clara se ubican en los quintiles más altos considerando el ingreso mensual por individuo (figura 4).

De este modo, el racismo, analizado a partir de las desigualdades y discriminación que enfrentan las personas con tonos de piel más oscuros, representa una problemática que sitúa en clara desventaja a quienes no tienen una tez blanca (o que se percibe o autopercibe como tal). Persisten en nuestro país lógicas de privilegio y de exclusión asociadas a la blanquitud (Mejía Núñez, 2022), con todo y las políticas de igualdad, así como las normativas de no discriminación y los estudios

que desde diferentes instituciones se producen. Nos encontramos así ante el privilegio blanco, entendido como “las ganancias, ventajas o beneficios simbólicos y/o materiales que obtienen las personas de piel clara, o blanqueadas, en función de los estereotipos positivos asociados a la blanquitud” (Mejía Núñez, 2022, p. 724).

En cuanto al origen étnico, en su edición de 2017, la ENADIS indicó que un 25.3% de personas indígenas de 12 años y más declaró haber sido discriminada; este porcentaje aumentó a un 28% en la encuesta de 2022, lo que muestra que, pese a las políticas y a los cambios en la normatividad, la población de origen étnico es más discriminada que en años anteriores. En cuanto a la población afrodescendiente, por primera vez en la ENADIS 2022, se recuperó la autoadscripción como afroamericano de los 12 años en adelante (luego de su reconocimiento a nivel constitucional en 2019) y la incidencia de discriminación. En este sector, 35.6% de los encuestados declaró haber sido discriminado, un porcentaje incluso mayor al de la población indígena (INEGI, 2022b).

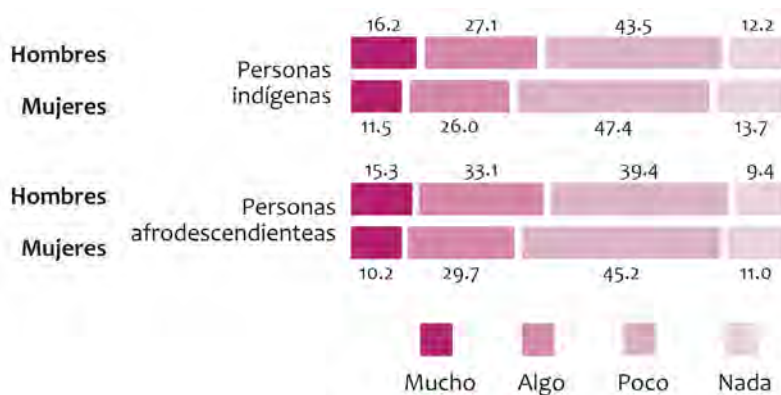
Todos los tipos de racismo pueden dar lugar a violencias, o las encierran en sí mismos, se manifiestan en agresiones verbales como insultos o gritos, pero también en formas no verbales, como son miradas despectivas, golpes, incluso a través de elementos como textos de burla y de odio, o imágenes humorísticas raciales coloristas que pueden tornarse violentos mediante memes, *stickers* o *gifts* (si hacemos referencia al entorno digital, particularmente a las redes sociales). De este modo, el racismo toma forma en diversos contextos, incluso en el ciberespacio, un ejemplo son los memes que reproducen el racismo, los estereotipos sobre los sectores de mayor precariedad económica, las diferencias de clase y color entre las personas (Mejía Núñez, 2022).

Además, pueden ocurrir violencias institucionales que niegan derechos a ciertos sectores o que los dejan fuera (deliberadamente o no) de políticas y programas, por ejemplo, en cuanto a la percepción sobre

el respeto a sus derechos, un 50% de las personas afrodescendientes encuestadas por la ENADIS 2022, manifestaron que se respetan poco o nada, mientras que en el caso de las personas indígenas el porcentaje aumenta hasta un 60%.

Sobre esta base, se analiza a continuación las expresiones de racismo en la educación superior. Cabe reconocer aquí que no es sólo este nivel en el que se presenta la problemática, ya que el racismo —al igual que la discriminación y las violencias— se insertan desde muy temprano en las escuelas, gracias a las referencias familiares y a las interacciones con el mundo digital.

Figura 5. Percepción de personas indígenas y afrodescendientes sobre el respeto a sus derechos en la ENADIS 2022



Nota: tomado de INEGI, 2023.

Racismo en la educación superior

Gall, et al. (2021) señalan que existen tres problemas asociados al racismo: los estereotipos, los prejuicios y los estigmas. Los estereotipos son “un conjunto de ideas simplificadoras, exageradas y generalizadas sobre un grupo determinado. Estas ideas frecuentemente no representan

toda la complejidad del grupo y se espera que sean ciertas" (p. 41). Los prejuicios "se refieren a las percepciones, valoraciones y actitudes producto de las reacciones afectivas o emocionales que tenemos frente a los estereotipos. Por eso estos dos conceptos van de la mano y muchas veces se confunde su significado" (p. 42). Los autores definen a los estigmas siguiendo la connotación que les daban los griegos, "para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir el bajo estatus social o la poca calidad moral de una persona" (p. 43), aunque también reconocen que hoy en día "hacen referencia a un atributo profundamente deshonoroso y desacreditador" (p. 43).

Algo similar ocurre en el contexto de la educación superior. La llegada de los estudiantes indígenas, afrodescendientes y de sectores precarizados, si bien representa un logro de la democratización de la educación y de las luchas por la defensa del derecho humano a la educación universitaria, también ha significado que su presencia sea cuestionada, señalada y que sus cuerpos sean racializados o diferenciados por su tono de piel, denostando sus capacidades y habilidades para estudiar, su lengua, incluso su forma de vestir.

Así, es común encontrar entre el profesorado a personas que consideran que los estudiantes indígenas no aprenden con facilidad o que tienen un deficiente dominio del castellano por "el problema" de que su lengua materna es distinta al español; a partir de ello, algunos estudiantes optan por negar su lengua y no hacer uso de ella en el contexto universitario. Por lo anterior, muchos estudiantes niegan su origen étnico, incluso rural, asociando sus viviendas a la ciudad más cercana a sus comunidades para evitar burlas de sus compañeros. Los apellidos de origen indígena tampoco son bien recibidos en algunos espacios o son motivo de chistes o sobrenombres. Estos son ejemplos también de microrracismos, ya que se han normalizado entre las comunidades universitarias de tal forma que pasan desapercibidos y se tacha de exagerada a la persona que los cuestiona.

En un estudio sobre las experiencias de mujeres indígenas universitarias, Segura Salazar, et al. (2022, p. 8) señalan que “para las estudiantes indígenas la integración a la vida académica ha sido un desafío”, relatando que enfrentan retos económicos, de distanciamiento con las familias, incluso con sus hijos en el caso de quienes son madres, así como la interrogación constante sobre la utilidad de sus estudios, más aún cuando cursan carreras en las que la presencia femenina es menor, como son las agrícolas. El trabajo de estas autoras deja ver que las mujeres indígenas enfrentan racismo estructural y violencia simbólica que las coloca en desventaja para realizar sus estudios; para hacerles frente se ven en la necesidad de desarrollar estrategias que les permitan subsistir en la universidad. Así, el racismo y la estructura machista patriarcal se conjuntan y hacen más difícil la vida universitaria a las mujeres indígenas que a los varones.

Navia Antezana y Czarny Krischkautzky (2024), a través de una investigación con estudiantes de posgrado de una universidad mexicana, en la que trabajaron con grupos focales, encontraron que una de las problemáticas en torno al racismo es su silenciamiento, seguido de procesos reflexivos que, si bien son valiosos, “no logran romper con el discurso hegemónico” (p. 9).

El racismo suele ocupar poco espacio entre las problemáticas que recuperan los estudiantes, pues señalan que se habla poco del tema, o incluso no se menciona. Esta poca visibilidad, en diferentes sectores institucionales, aparece como un aspecto constante en las conversaciones del grupo focal. Llama la atención la ausencia del tema en distintos programas educativos, excepto de la licenciatura en Educación Indígena. En general, señalan que, durante su formación, y su abordaje en los planes de estudio y en las aulas, ha sido un tema ausente. (p. 10)

Quienes participaron en este estudio indicaron también que en sus formaciones profesionales tampoco abordaron “aspectos sobre los pueblos indígenas de México, sus culturas y sus lenguas, o acerca de la diversidad” (p. 11), lo que es muestra de un racismo epistémico que deja fuera los conocimientos de los pueblos indígenas y privilegia el saber occidentalizado, científico, que se considera superior y (el único) válido.

Castillo Guzmán y Ocoró Loango (2023, p. 30) reconocen que el racismo en la educación superior abarca diferentes aristas. “Cuando se habla de racismo al interior de las IES, se incluyen asuntos relacionados con las políticas del conocimiento, las relaciones pedagógicas, la cultura universitaria preponderante y la estructura institucional en su conjunto”, esto es con “la gobernanza universitaria, las políticas del conocimiento y las culturas universitarias” (p. 31). Por su parte, Mato (2023) señala que el racismo estructural está presente en las instituciones de educación superior y para estudiarlo, desagrega esta noción en tres factores que lo reproducen: 1) factores estructurales en sentido estricto, 2) factores sistémicos y 3) factores institucionales.

Los primeros tienen que ver con las desventajas acumuladas históricamente por los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como los problemas sanitarios y la inequidad en el acceso a la justicia social, entre otros (p. 349). Los factores sistémicos corresponden a las políticas y normatividad regulatoria de este nivel, así como “las prácticas, tanto de los organismos encargados de formular políticas de Educación Superior, como de los responsables de evaluar, acreditar y asegurar la calidad de las IES” (p. 351). Finalmente, Mato hace referencia a los factores institucionales como “los relacionados con las normas y prácticas de las IES” (p. 353), destacando la oferta educativa y los procesos de aprendizaje alejados de las realidades comunitarias indígenas y afrodescendientes.

Puede afirmarse que el racismo es una problemática histórica que habita en las instituciones de educación superior, como en la sociedad misma. Se reproduce de manera normalizada sin que se cuestionen sus bases coloniales ni los mecanismos que le han permitido perpetuarse de manera naturalizada. Opera en contra de quienes pertenecen a pueblos indígenas, pero también hacia quienes se identifican como afromexicanos o afrodescendientes, y hacia personas con tonos de piel más oscura, con un alto grado de clasismo.

Los microrracismos se hacen presentes cuando se hacen burlas a un estudiante o docente por su lugar de origen, argumentando que quienes provienen de la ciudad tienen más conocimientos y cualidades para la universidad. Así lo relata, por ejemplo, el texto de Soto Sánchez y Berrío Palomo (2020) quienes, en un estudio efectuado en el Instituto Superior Universitario Ayuuk (ISIA) de Oaxaca, encontraron que el alumnado idealizaba a los profesores externos por encima de los locales e indígenas, a quienes consideraban menos preparados. Otro microrracismo ocurre cuando en las presentaciones audiovisuales y materiales didácticos se hace uso de imágenes de personas blancas o de piel más clara y se evita utilizar aquellas en donde aparecen personas morenas, de cabello u ojos oscuros, bajo el supuesto de que así la presentación es “más bonita” y solo se usan imágenes de personas de piel oscura cuando se quiere hacer alusión a la pobreza o marginación.

Las distintas expresiones del racismo derivan en actos de discriminación, que conducen de manera indirecta a pérdida de las lenguas indígenas, renuncia a elementos de la cultura propia (como la vestimenta). Asimismo, dan lugar a distintos tipos de violencia que van desde hacer sentir mal o intimidar a alguien (violencia psicológica), el humor colorista y clasista (en algunos casos también machista-patriarcal), hasta las agresiones físicas y los crímenes de odio, en sus manifestaciones más ásperas. En este contexto, es

necesario desarrollar acciones que posibiliten nuevas formas de convivencia en la universidad, que abonen a la construcción de paz.

¿Cómo avanzar en una educación antirracista y libre de violencia?

Como ya se dijo, el racismo genera una violencia que atenta contra la sana convivencia escolar y contra la cultura de paz que se busca promover en las universidades. No puede haber paz donde hay racismo pues va en contra de los derechos humanos. Pese a que las instituciones de educación superior debieran tener un papel transformador en la sociedad, la formación que ofrecen tiende a violentar a determinados sectores, como ocurre con las personas indígenas cuando la educación que reciben no es en su lengua originaria, o cuando se dejan fuera los saberes y prácticas de indígenas y afroamericanos, bajo el discurso de que no son "científicos", restándoles validez o invalidándoles por completo (racismo epistémico).

Esta violencia racista se deja ver incluso cuando hay producciones académicas sobre un determinado tema desde autores nacionales, o incluso indígenas o afrodescendientes, y en vez de abordarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se opta por bibliografía extranjera sobre el asunto en cuestión, o por leer una realidad desde autores "consagrados", menospreciando el conocimiento de sabios, ancianos o personas de las comunidades, a quienes se invita para hacer presencia en las ceremonias de apertura de eventos académicos, pero no a hacer parte de la planta docente o de los órganos colegiados universitarios. Ser indígena y ser considerado sabio, más no especialista, es otra forma de racismo y es, además, una expresión de violencia.

Por tanto, para construir una cultura de paz en la educación superior es necesario avanzar a esquemas antirracistas. Reconocer y

derribar los racismos todos, desde los cotidianos que pueden pasar desapercibidos, hasta el estructural, en todas sus dimensiones. El camino hacia una educación antirracista es también una ruta para construir la paz en las IES, y al igual que el camino de la paz, está lleno de retos y obstáculos por vencer.

Pudiera pensarse que el racismo es un problema de las universidades convencionales y que en las interculturales o de base indígena el racismo no se presenta; sin embargo, investigaciones recientes nos muestran lo contrario. Por ejemplo, Soto Sánchez y Berrío Palomo (2020) encontraron un predominio del español en el proceso enseñanza-aprendizaje y la preferencia por el profesorado externo frente a quienes son originarios de la región en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) de Oaxaca; por su parte, Morales Valenzuela, et al. (2020) evidenciaron el racismo oculto que ocurre en la Universidad Intercultural de Tabasco; por su parte, Lloyd (2023) realizó un estudio de caso en la Universidad Intercultural del Estado de México que demuestra que también ocurren prácticas racistas.

Es preciso reconocer que, además del racismo hacia indígenas y afroamericanos, existen otros que vulneran los derechos humanos y producen violencias, tales como los que se fundan en una lógica colorista, en la procedencia geográfica o en la representatividad de un grupo "sobre" otro. Aunado a lo anterior, la presencia de estereotipos hace que se refuercen y justifiquen los microrracismos que cotidianamente se gestan y reproducen, tanto en los contextos universitarios como fuera de ellos.

En este marco, algunas propuestas para hacer frente al racismo y avanzar a una cultura de paz y una educación antirracista son las siguientes:

1. Realizar estudios diagnósticos que permitan identificar los tipos de racismos que se presentan en los contextos universitarios, sus causas, consecuencias y actores. Con sus resultados pueden desarrollarse acciones educativas, de sensibilización y concientización sobre la problemática y sus efectos.
2. Incluir en los planes y programas de estudios saberes relacionados con el estudio del racismo como un problema social y educativo, que favorezcan reflexiones sobre éste, tanto en el nivel teórico como en el cuestionamiento de las prácticas racistas en la universidad. Esto representa también un avance en términos de justicia curricular.
3. Generar estrategias de aprendizaje basadas en la colaboración, el respeto y la comprensión intercultural, que permitan desmontar prejuicios, estereotipos y estigmas a partir del conocimiento y el reconocimiento mutuo como personas con derechos humanos igualmente válidos.
4. Superar el monolingüismo en español en los contextos en los que se tenga presencia de estudiantes y docentes indígenas cuya lengua materna no sea el español, para hacer valer su derecho a una educación en su propio idioma.
5. Promover la incorporación de literatura en idiomas originarios en los programas de estudios, así como la revitalización de prácticas comunitarias, de la música y las tradiciones. Hacer partícipes a estudiantes indígenas y no indígenas en estas acciones, para favorecer el acercamiento entre "los diferentes", desde el reconocimiento, la empatía y la comprensión intercultural.
6. Generar campañas, recursos digitales y materiales didácticos que superen el humor colorista y el colorismo en sí y promuevan la cultura de paz y la educación antirracista, para visibilizar estos temas en los diferentes espacios institucionales, tanto físicos como virtuales.
7. Identificar y sistematizar prácticas antirracistas y de paz que ya se están desarrollando, para fortalecerlas de manera institucional.

Conclusiones

Generar entornos libres de racismo(s), y por lo tanto de violencia, es una tarea pendiente en las comunidades universitarias en general y requiere de la participación, el compromiso y la actitud proactiva de todas y todos. Implica un análisis juicioso de los planes de estudios, de la historia que nos han contado en la formación preuniversitaria, de las formas de interacción en las aulas y en todos los espacios escolares, de las maneras en que se abordan las diferencias y se reconocen (o invisibilizan) las diferentes culturas, colores e historias que se encuentran en las instituciones de educación superior.

Una cultura de paz efectiva requiere de una educación antirracista que sea parte de un engranaje institucional diferente y respetuoso. Se requiere de estudios que permitan reconocer los racismos, que sean sustento de políticas institucionales y acciones como las ya propuestas, que favorezcan una convivencia fundada en los derechos humanos y el reconocimiento y valoración positiva de las diferencias. Nombrar al racismo es un acto necesario, más no como una forma de evidenciar a personas y grupos que lo ejercen, sino como una herramienta discursiva para transformar prácticas e interacciones. Sólo así podrá hablarse realmente de paz: cuando el racismo ya no haga parte de las aulas, de la enseñanza, de los materiales didácticos, de los libros, de las historias, de los discursos, de los chistes.

Referencias

Aguilar, M. J., Castellano Barragán, A. (2016). Racismo institucional y etnocentrismo profesional: un estudio del prejuicio sutil y manifiesto en grupos profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparros y C. Gimeno (coords.). *Respuestas interdisciplinares en una sociedad global*.

- Aportaciones desde el trabajo social.* (pp. 1-19). UNIROJA. https://publicaciones.uniroja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC195.pdf
- Castillo Guzmán, E., Ocoró Loango, A. (2023). De la interculturalidad al racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica.* (pp. 21-36). CLACSO-UPN. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/12/Racismos-educacion-superior.pdf>
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias CEEY, Fundación Espinosa Rugarcía ESRU (2017). *Encuesta ESRU de Movilidad Social en México ESRU-EMOVI 2017.* CEEY-Fundación ESRU.
- Colectiva Mujer y Salud (2020). *Guía para la formación en perspectiva antirracista.* Santo Domingo, República Dominicana: Colectiva Mujer y Salud/AECID.
- Colegio de México (COLMEX) (2019). *El color de México.* El Colegio de México. <https://colordepiel.colmex.mx/>
- Díaz, M. E. (2018). Racismo epistémico y monocultura. Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 9, 14-28. <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r03-02.racismo-epistemico-y-monocultura-notas-sobre-las-diversidades-ausentes-en-america-latina.pdf>
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., y Rodríguez, J. (2021). *¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo?* Colección Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México. Cuadernillo 2. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/Racismo_2021_Ax.pdf
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula RASA*, 14, 341-355. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a15.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2022a). *Discriminación en México.* https://www.inegi.org.mx/tableros/discriminacion/#Discriminacion_por_grupos_de_interes
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2022b). *Encuesta Nacional de Discriminación 2022.* INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2023). *Encuesta Nacional de Discriminación ENADIS 2022*. Presentación de resultados. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf
- Iturralde Nieto, G., Iturriaga Acevedo, E. (2018) (coords.). *Caja de herramientas para identificar el racismo en México*. Contramarea Editorial. <https://redintegra.org/wp-content/uploads/2020/03/f22e3aabc761ed4b7a934aee4175dc66.pdf>
- Jiménez Bautista, F. (2021). Nuevas formas de racismo: racismos cotidianos. *Revista de Cultura de Paz*, 5, 223-244. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/126>
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la Educación Superior*, 52, 41-62. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/55/1.Lloyd-Marion_2023_ColonialidadDelPoder.pdf
- Mato, D. (2018). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E*, 7(7), 188-203. <https://www.redalyc.org/pdf/5641/564172836018.pdf>
- Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la educación superior. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (coords.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 337-368). CLACSO-UPN. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/12/Racismos-educacion-superior.pdf>
- Mejía Núñez, G. (2022). La blanquitud en México según Cosas de Whitexicans. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(3), 717-751. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n3/2594-0651-rms-84-03-717.pdf>
- Morales Valenzuela, G., Reyes Cruz, E., Villegas Ramírez, M. I., De los Santos Ruiz, C. P. (2020). Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México. En D. Mato. (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 369-381). Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf>
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. Editorial Pólen.

- Navia Antezana C. S. y Czarny Krischkautzky, G. V. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 62, 1-19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n62/2007-7033-sine-62-e1602.pdf>
- Pereachalá, R. (2007). *De la ideología racista*. Comisión de Equidad Racial. Documento soporte argumental ponente ley contra discriminación racial en Colombia. Bogotá. Septiembre 25 de 2007.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad del Cauca. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/intervenciones%20en%20teoria%20cultural-libro.pdf>
- Segura Salazar, C. M., Soto Espinoza, Y., Castillejos López, W. y Badillo Guzmán, J. (2022). Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13 (25), 1-17. <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1134>
- Soto Sánchez, A. P., Berrío Palomo, L. R. (2020). Racismo institucional y sus huellas en la educación superior. En D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 325-342). Editorial Sáenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf>
- Taguieff, P. (1988). Qu'est-ce que le racisme? *Sciences humaines*, 81. https://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-le-racisme_fr_9751.html

La realidad de dos niños con TDAH en dos escuelas rurales de Huehuetla, Puebla

Luis Roberto Canto Valdés

La presente investigación expone los desafíos emocionales y educativos que enfrentan dos niños con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH)¹² en dos escuelas cuyos nombres no revelaremos para proteger la identidad de estos dos niños no neurotípicos, con la finalidad de demostrar el desfase entre el modelo discursivo de la Educación Inclusiva y la realidad detectada en un estudio de

¹² De acuerdo con Alejandra Carboni (2011), el TDAH, cuyas siglas significan "trastorno por déficit de atención con hiperactividad", se caracteriza por tener síntomas cifrados en una constante inatención conjuntado una hiperactividad e impulsividad constante cuya intensidad la dota de un carácter desadaptativo e incoherente en relación con el nivel de desarrollo socioemocional e intelectual del niño. La presencia de este trastorno de índole neurológico afecta su desempeño en las aristas académica, social, familiar y laboral (al ser adulto). Carboni indicó que hay indicios del TDAH situados a principios del siglo XX, su denominación y

caso. Las historias de vida de cada uno ilustran vidas minadas por los problemas que han tenido que vivir dentro de un contexto en el que debe de haber más sensibilidad e inclusión; se trata de las escuelas a las que asisten diariamente para cursar el grado de tercero y cuarto de primaria.

La investigación se llevó a cabo en el contexto de la educación inclusiva que, en palabras de la SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011), atiende la diversidad, por lo cual los niños con este trastorno deben de ser asistidos en esta modalidad educativa para fomentar la atención e inclusión, además de garantizarles el derecho a la educación, independientemente de sus condiciones. Esta política busca promover la equidad, la justicia y una calidad educativa.

La atención a la diversidad y al principio de igualdad y de equidad para lograr el óptimo desarrollo de los estudiantes, es una aspiración histórica de la política educativa internacional. La consecución de un ambiente escolar propicio impera para la consolidación del aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes, por ello es importante ajustar el ambiente de aprendizaje al promover

siglas sufrieron cambios a medida que el conocimiento y la investigación fue transformando lo sobre lo que se tenía por cierto acerca de este padecimiento de índole neurológico. Fue hasta 1994 cuando el TDAH se reconoció como un trastorno de atención que podría conllevar a la hiperactividad según los síntomas de los pacientes. Hay que resaltar que el TDAH es la imposibilidad de mantenerse atento a las tareas junto con su poca capacidad para recordar y seguir las instrucciones, hay que agregar el hecho de que para ellos les es muy difícil resistirse a las distracciones. Los niños con TDAH son más lentos al realizar cada tarea porque requieren mayor concentración y a menudo cambian las reglas de la tarea o actividad sin tener el propósito intencional de hacerlo. Los trastornos disociales son más altos cuando hay presencia de TDAH (Carboni, 2011: 99-105).

la inclusión de atención a la diversidad, tras asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, sin discriminaciones en igualdad de oportunidades.

Lo anterior tiene total consonancia con una publicación de la SEP que se halló en línea y que se titula *Guía para la atención de las alumnas y alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*, la cual señalaba que la educación inclusiva parte de lo expresado por el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual estableció que toda persona tiene derecho a la educación, y que en la fracción II del inciso f se apuntaló que:

será inclusivo al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base al principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables para implementar medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Ríos Miranda, 2021)

Hay que tener en cuenta que los estudiantes con TDAH son personas con un nivel bajo de autoestima, las acciones y/o actitudes de estos niños tienden a mostrar poca atención a las tareas y actividades de forma no voluntaria. No saben esperar pues su paciencia es nula, son más proclives a padecer accidentes, su memoria es secuencial y tienen pocas posibilidades de relacionarse bien con los demás, por lo que la discriminación es un colofón para ellos y ellas.

El TDAH es una condición neurológica de difícil diagnóstico, las personas cercanas a ellos son quienes notan que algo no va bien, esto debido a su comportamiento impulsivo y su poca o nula atención que se hacen presentes y son constantes en su comportamiento. Todo esto daña sus funciones ejecutivas, no tienen el control de las consecuencias de sus actos.

El trabajar con niños con TDAH es complicado, pues hay que dar órdenes cortas y precisas, motivar su atención con juegos lúdicos en donde el factor diversión ayude a dirimir la hiperactividad. El o la docente debe que comprender que tiene que incluirlo en las actividades, siendo los y las niñas con TDAH el principal sujeto de atención en su labor de docencia, y también que no puede evaluarlo de la misma forma que a los demás, por lo que con ellos tendrá que contar con medidas alternativas para cumplir con el objetivo de la enseñanza (Ríos Miranda, 2021).

En esta investigación veremos lo que tienen que padecer estos dos estudiantes no neurotipicos, y con ello denotar por qué no ha funcionado este modelo de educación inclusiva en las escuelas de la cabecera de Huehuetla, que en el discurso está muy bien planteado, pero que en la realidad no es del todo operable, y no porque su planteamiento filosófico esté errado, sino por la realidad observada, además, en dicha escuela yace el desconocimiento sobre el tema de la neurodiversidad, tanto en el seno de la familia como entre el cuerpo docente.

Proponemos, hipotéticamente, que la integración de estos dos niños con TDAH no ha sido un proceso fácil, y para nada acabo, debido a los problemas que enfrentan y al contexto de lo que viven en sus respectivos hogares; en ambos casos, su enfermedad neurológica les ha impedido integrarse a sus respectivas escuelas primarias de manera óptima. En dicho tenor interesa saber cómo fue detectado el TDAH, qué papel tomó la escuela y cómo los maestros actuaron durante el proceso de diagnóstico-atención, y determinar estos niños han sido o no víctimas de discriminación. También sería importante conocer qué medidas especiales llevaron a cabo los maestros para apoyarlos pedagógicamente.

Metodología y sujeto de estudio

Los dos casos que vamos a analizar se harán a manera de estudios de caso, observando su conducta, tanto en su casa como en su entorno escolar. También se entrevistarán a sus padres. Los nombres de las personas y sus identidades serán cambiadas para protegerlas, por lo que en lo sucesivo nos referiremos a ambos niños masculinos no neurotípico¹³ de nueve y ocho años, por lo que sólo referiremos su edad.

Para lo anterior se retoma lo dicho por Stake (1998): el estudio de caso es la comprensión de un hecho singular dentro de un contexto, debido a que es representativo y sobre el cual hay un interés por escuchar su historia; en nuestro caso será cómo afectó el TDAH la vida de estos dos niños dentro del ámbito escolar. La investigación, tanto etnográfica como antropológica, sobre dicho estudio de caso dará lugar a los detalles y los datos hallados serán parte de una muestra; en palabras de López (2013), para investigar la realidad de una persona debe de ser documentada por medio de entrevistas y también por lo observado entre la relación de ese individuo con su entorno.

En este sentido, los estudios de caso son de índole cualitativo ya que son los aspectos y sus detalles lo que hace que exista un interés por emprender una investigación sobre un individuo en particular. La realidad de estos dos niños con TDAH se documentará para un análisis posterior (López, 2013).

La investigación de estudio caso en el contexto educativo se caracteriza por indagar de forma concreta un caso a profundidad y conocer cómo las partes confluyen sobre esa realidad observada; es

¹³ Se usará como sinónimo niño TDAH de 8 o 9 años respectivamente según sea el caso del testimonio.

una forma de interpretar un sujeto como parte de una unidad social de forma intensa y profunda (Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez & Tarín, 2016).

Los dos niños no neurotípicos de 8 y 9 años radican en el municipio de Huehuetla, Puebla, lugar que se caracteriza por las constantes lluvias a lo largo del año y su alta humedad; su patronímico proviene de los vocablos náhuatl *huehue* (viejo) y *tla* o *tlán* (lugar), juntos se traducen como "lugar viejo" (Auditoría Superior del Estado de Puebla [ASEP], 2024).

Este municipio se halla en la parte norte del estado de Puebla, y tiene las siguientes "coordenadas geográficas que son los paralelos 20° 01' 48" y 20° 09' 12" de latitud norte y los meridianos 97° 35' 00" y 97° 40' 24" de longitud occidental. Colindancias al norte con el estado de Veracruz, al este con Tuzamapan de Galeana, al sur con Caxhuacan y Jonotla, y al oeste con Olintla" (ASEP, 2024, p. 2). De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda que se llevó a cabo en el año 2010 tenía una población total de 15,689, de los cuales 7,706 son hombres y 7,983 mujeres (ASEP, 2024, p. 3).

Definiendo al TDAH

Una mirada a los síntomas de esta enfermedad

De acuerdo con Avilés, Sarmiento, Brenes et al. (2009), quienes realizaron una *Guía clínica sobre el Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad*, en el Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro de México, mencionan que el TDAH se caracteriza por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad, que se presentan en los ambientes donde se desenvuelve el niño o la niña, en casa y en la escuela. Los que tienen este problema de índole neurológico no poseen el mismo escrutinio para medir las

consecuencias de sus actos, la impulsividad es una característica de este padecimiento crónico degenerativo.

También pueden presentar, adicionalmente, un retraso en el desarrollo motor y del lenguaje, así como trastornos de aprendizaje y baja autoestima. El diagnóstico se realiza a través de un proceso estructurado que incluye varias etapas: entrevista inicial, cuestionario de detección, evaluación de síntomas, consideración de comorbilidades y criterios de diagnósticos. Este enfoque integral permite un diagnóstico más preciso y un tratamiento adecuado para el TDAH.

La investigación neurológica que existe en la actualidad ha ayudado a identificar factores genéticos, neurobiológicos y ambientales que contribuyen al desarrollo del TDAH. Esta tipificación genética ha permitido una mejor comprensión de la condición y su complejidad. Avilés, Sarmiento, Brenes et al. (2009) subrayaron la importancia de la psicoeducación entre las familias para ayudar a los padres a entender mejor esta condición y a desarrollar estrategias efectivas para apoyar a sus hijos cuando son no neurotípicos.

En el mismo tenor, entendemos que el TDAH es algo mucho más complejo, de la Peña, Galicia, Aguirre y Palacios (2017), quienes abordaron su tratamiento entre niños y adolescentes, describieron síntomas, factores psicopatológicos y tratamientos recomendados. En su investigación realizada en Springer Science y Business Media México, los autores indicaron que los principales síntomas de TDAH se dividen en tres categorías: inatención, hiperactividad e impulsividad. Los médicos recomendaron una intervención multimodal que incluye opciones de tratamiento farmacológico y psicosocial. Esta aproximación integral es la recomendable para su tratamiento. También destacaron que sería importante la psicoeducación básica, el apoyo y soporte de los padres e incentivar una comunicación constante adecuada entre padres, maestros y el equipo de salud.

Una revisión sobre lo dicho para la educación inclusiva en el contexto de México

En nuestra búsqueda sobre fuentes que hayan abordado la educación inclusiva se analizó qué se ha escrito y qué se ha dicho, ello con la intención de apreciar si el TDAH se concibe como una incapacidad o una condición diferente. En este tenor se iniciará en México, luego en Latinoamérica y por último en España.

Morga (2017) investigó la situación de la educación inclusiva en México, destacó que, pese a los compromisos internacionales adquiridos desde 1990, aún hay millones de estudiantes excluidos del sistema educativo debido a sus discapacidades; los niños enfrentan obstáculos significativos al acceder a la educación, lo cual denota que los gobiernos estatales en México no han garantizado el acceso a una educación gratuita, obligatoria y de calidad. También destacó que solo una amplia campaña sobre lo que es la inclusión educativa, y de cómo esta debería operar, podría erradicar la discriminación en todas sus formas, pues el derecho a la educación está consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Díaz (2017) abordó el rol de la educación inclusiva en Sinaloa, México, analizando las barreras que enfrentan las personas en situación de vulnerabilidad y cómo estas pueden ser superadas para garantizar un desarrollo educativo. Explicó que en Sinaloa la principal barrera que se enfrenta está en el profesorado activo que no sabe cómo atender los obstáculos para lidiar con la exclusión educativa y social en sus aulas, por lo que debe ser tomada en cuenta la educación inclusiva en la formación de capital humano para dar lugar a docentes más sensibles hacia estudiantes que posean capacidades diferentes, es por ello que deben de contar con las competencias adecuadas en su formación para poder identificarlos y, con ello, saber cómo involucrarlos en el aula junto con los demás para evitar la exclusión y prever la discriminación.

Molinar y Castro (2018) abordaron el estigma asociado al TDAH en el contexto de la educación básica en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Indagaron la percepción que tienen los maestros de educación básica sobre los estudiantes que tienen este trastorno a través de un taller psicoeducativo sobre la inclusión de niños con TDAH. De 46 docentes invitados solo 12 de ellos asistieron, lo cual indicó desinterés en 34 de ellos por comprender el tema. Los resultados del estudio destacaron la importancia de la formación continua de los docentes en temas relacionados con TDAH para reducir el estigma y mejorar su inclusión en el aula.

García (2018) analizó diacrónicamente la inclusión educativa en México tras examinar las evidencias cuantitativas y cualitativas, todo ello con el propósito de apreciar la afectividad de la política de la educación inclusiva que debe ser: universal (integra a todos), moderada (incorpora a los estudiantes, sin importar sus capacidades diferentes, a un sistema educativo común), y responsable (elimina las barreras del aprendizaje para hacerla accesible). Destacó que los cambios dados por las políticas educativas deben analizarse para apreciar si la educación es un hecho o si tan solo quedan en el discurso de la SEP, y que para que funcione adecuadamente se necesitan más recursos.

Mendoza (2018) abordó la educación inclusiva en México explorando cómo se implementa la diversidad en las aulas, analizó tanto los fundamentos legales como las experiencias prácticas de la docencia que sirven de apoyo para apreciar su eficacia frente al desafío de implementarlas entre los estudiantes con y sin capacidades diferentes. Halló que los docentes carecían de didácticas adecuadas para incluir a los estudiantes con capacidades diferentes, mencionó que la práctica educativa debería contar con estrategias y enfoques docentes para fomentar un aprendizaje equitativo a través de actividades lúdicas.

Por su parte, Naranjo (2019) analizó cómo los maestros reconocen y enfrentan la diversidad en sus aulas y las dificultades de los alumnos de las primarias en México al observar su práctica docente. Video grabó clases y entrevistó a maestros, alumnos y padres para interpretar las dinámicas del aula y comprender la perspectiva docente sobre la diversidad, ello para apreciar cómo los docentes atienden las problemáticas de sus alumnos que posean capacidades diferentes en conjunto con el resto de la clase, pese al insuficiente apoyo no especializado. Detectó que lidian con prácticas educativas influenciadas por perspectivas médicas y psicológicas que limitan la efectividad de sus acciones. Por último, las condiciones sociales y económicas de los estudiantes están marcadas por las desigualdades. Recomendó capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas diversificadas además que la presencia de personal de apoyo especializado facilitaría la atención al promover una colaboración entre docentes, familias y comunidad para asegurar una educación inclusiva.

García (2020) abordó la formación docente en lo que concierne a la inclusión en la educación básica en México. Indicó que las autoridades educativas y los docentes juegan un rol muy importante en la política pública de educación inclusiva, y que para atenderla adecuadamente hay que procurar su correcta implementación. El autor sólo halló compromisos incumplidos al evaluar las condiciones existentes de los espacios destinados a fungir como ambientes de inclusión para la infancia y la adolescencia, encontró que no eran adecuados y advirtió que en ellos imperaba la desigualdad e inequidad ya que no eran áreas educativas idóneas para esos perfiles. Destacó que los docentes requieren formación en los procesos de inclusión educativa para atender la vulnerabilidad dentro de las escuelas.

Así, Solís y Tinajero (2022) analizaron la reforma educativa inclusiva en México contemplada en los textos políticos de 2018-2024, examinaron las demandas impuestas a docentes en las escuelas primarias indígenas a

partir de los lineamientos pedagógicos expresados para la comprensión e interpretación del contenido educativo y social expresado en sus páginas. Hallaron falta de coherencia hacia el profesorado sobre cómo ellos, quienes no cuentan con prácticas inclusivas y adaptativas, debían atender la diversidad en las aulas. Esto porque los textos eran poco articulados y contradictorios en su contenido.

Aguirre, González, Flores y Espinosa (2022) abordaron, en la Universidad Autónoma de Nayarit, el tema de la educación inclusiva que busca garantizar igualdad de oportunidades para personas marginadas en situación de vulnerabilidad —económica, social o racial— y con algún tipo de discapacidad. Explicaron que los principales desafíos yacen en transformar los modelos educativos existentes para adaptarlos a la diversidad estudiantil, pese a las barreras sociales y económicas sumadas al contexto de falta de formación docente y de recursos adecuados para mejorar las infraestructuras educativas.

Chávez, Hernández, Chávez y Parra (2022) abordaron el origen de la educación inclusiva en México. Destacaron que surgió de la exigencia por diseñar políticas educativas que atendieran la diversidad junto con las necesidades de todos los estudiantes. Indicaron como urgente la capacitación docente para enfrentar los desafíos ante la falta de formación y el diseño de planes de estudio flexibles, conscientes de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes con diversas necesidades. Esto crearía un entorno educativo inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

Robles, Contreras, Camacho e Ibarra (2022) abordaron la importancia de la parentalidad positiva en el contexto de inclusión educativa en México, enfatizando que involucrar a los padres es imperante para atender los dilemas que enfrentan sus hijos, lamentablemente la mayoría no tiene la preparación adecuada y atribuyen el problema a la rebeldía. La educación inclusiva debe considerar no sólo las

discapacidades, sino también otras formas de exclusión social. Sugirieron la implementación de programas de parentalidad positiva como solución efectiva para llevar a cabo la inclusión educativa.

Ramírez y Jara (2022) indicaron que en México el diagnóstico pedagógico y la planeación didáctica son esenciales para mejorar el aprendizaje entre alumnos de nivel superior. Al analizar este dictamen, determinaron que la inclusión educativa permite a los docentes conocer las características, los estilos de aprendizaje, las capacidades, los contextos socio-culturales y los familiares de cada estudiante para adaptar la enseñanza a sus necesidades individuales. De esta forma, se promueve el máximo potencial de cada alumno en su desarrollo educativo, tanto en espacios escolares como extraescolares.

Cruz e Iturbide (2023) analizaron las percepciones de los profesores sobre la educación especial e inclusiva en México, además, exploraron crónicamente el discurso que ha buscado una educación inclusiva. Identificaron dimensiones centrales que los profesores enfrentan sobre cómo atender y aplicar los conceptos de igualdad y equidad en el contexto educativo para garantizar la equidad en los estudiantes con discapacidad y/o padecimientos neurológicos. Detectaron que los profesores enfrentan el desafío de discriminación y exclusión estructural de índole cultural entre los estudiantes.

Meraz (2023) abordó el impacto de la pandemia COVID19 en la educación de alumnos con TDAH en una primaria estatal vespertina en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Utilizó un enfoque cualitativo, observación y aplicación de entrevistas semi estructuradas a padres de familia. Mencionó que el rol de la familia en la educación de niños con TDAH era crucial para reducir la brecha de abandono escolar, además de que debían de asumir la responsabilidad educativa de sus hijos adaptando contenidos y metodologías de aprendizaje, pese a su falta de conocimientos y recursos. Destacaron la importancia del

compromiso docente para adoptar nuevas metodologías y disminuir las barreras de aprendizaje.

Esta revisión historiográfica sobre la educación inclusiva denota que no hay en los autores consultados una claridad sobre qué es el TDAH, es decir, se trata de una discapacidad o una condición diferente en los niños que tienen esta disfunción neurológica, la cual no desaparecerá, los acompañará a lo largo de su vida. No es una enfermedad sino una condición neurológica, y como ya se ha mencionado, daña las relaciones con las personas de su entorno, pues todavía no hay la suficiente educación ni empatía para reconocerla. Incluso en el discurso pareciera que por discapacidad aún se entienden las de índole motriz, sin embargo, también están las de naturaleza neurológica, las cuales no han sido abordadas en el contexto rural, en donde los hospitales están muy lejos de dar una atención médica, es más limitada y poco o nada especializada para atenderlos.

La educación inclusiva y especial en el contexto de Latinoamérica

En Latinoamérica, Bugueño (2018) elaboró una guía del TDAH para el Ministerio de Educación de Chile. Esta investigación consideró las características individuales encontrando variaciones debido al género, la edad y las características personales y ambientales de cada niño. Ellos tienen dificultades para seguir el ritmo de la clase, se quedan atrás en las dinámicas y no se adaptan a las regulaciones escolares. Lo primero es identificarlos para después comprender este trastorno. En conclusión, invitó a los educadores a reflexionar sobre sus actitudes para ofrecerles una educación inclusiva.

Por su parte, Andreucci y Morales (2019) analizaron la percepción de la discapacidad intelectual en familias de Chile mediante entrevistas para explorar sus vivencias, emociones y concepciones. Halló que las

que tenían a niños en situación de discapacidad enfrentan el desafío de derribar barreras físicas y psicosociales que limitan el desarrollo de sus hijos. Explicaron que la discapacidad neurológica, influye en la dinámica familiar ya que hay que modificar roles, reglas y funciones entre los miembros para desarrollar la empatía. Hallaron que es dentro de la familia donde se debe dar la primer integración y aceptación de su discapacidad.

Miranda, San Andrés y Pazmiño (2020) abordaron la inclusión pedagógica en la Unidad Educativa Dr. Cesar Delgado Lucas, Provincia de Manabí, Ecuador. Reconocieron la importancia de la inclusión educativa en donde existían diferencias marcadas en los mecanismos de integración del alumnado, y enfatizaron la planificación curricular de actividades junto al proceso de evaluación con herramientas pedagógicas. Indicaron que aún hay segregación en alumnos con capacidades diferentes, y que el término en sí mismo es ambiguo.

Fernández y Smith (2020) observaron la situación del derecho a la educación inclusiva en varios países de América Latina con el objetivo de analizar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la equidad y la calidad educativa. Mencionaron que las personas con discapacidades enfrentan desafíos tales como el rechazo y la discriminación en el sistema educativo al ser matriculados. Identificaron que las escuelas no cuentan con personal capacitado, por lo que los docentes carecen del saber adecuado para involucrarse asertivamente con estudiantes con capacidades diferentes. Destacaron patrones comunes en las escuelas, así como resistencia y falta de recursos para dar una verdadera educación incluyente.

Hidalgo y Arteaga (2021) abordaron el TDAH en la sede Joaquín Aristizábal en el Municipio de Caldas, Antioquia. Destacaron que este padecimiento neurológico impacta el rendimiento académico y social de los niños. Mencionaron que el TDAH se caracteriza por

un patrón persistente de desatención e hiperactividad-impulsividad grave, diferente al observado en sujetos de edad similar. Concluyeron que es importante implementar estrategias educativas específicas para apoyarlos, pues el TDAH no es el resultado de una mala crianza, por lo que se les debe de dar acceso en igualdad de oportunidades.

Moya, Castro, Paredes y otros (2023), investigaron cómo el TDAH afecta a los estudiantes en Ecuador. Tras examinar sus características familiares, escolares y sociales, explicaron que éste es un trastorno del neurodesarrollo originado en la infancia y que se extiende hasta la edad adulta, y sus síntomas afectan la memoria, el aprendizaje y el desempeño académico de las personas, debido a lo anterior su conducta suele erosionar sus relaciones familiares, escolares y sociales. Destacaron que las escuelas deberían adoptar un enfoque de inclusión especial con este tipo de estudiantes, ya que solamente existe en el discurso, pero no en la práctica.

Granda (2024) abordó la educación inclusiva en América Latina y destacó que la falta de ésta afecta el desarrollo educativo de los individuos generando repercusiones negativas. Señaló que la educación inclusiva, en el contexto de Latinoamérica, ha comenzado a formular políticas y estrategias para lograr una incluyente, pese a su implementación desigual. Los principales problemas detectados fueron falta de formación docente y ausencia de evaluación de las políticas de práctica de educación para generar un respeto que logre atender la diversidad de la población en las escuelas.

Sotomayor, Miranda, Gutiérrez, Contreras y Arteaga (2024) investigaron las estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH con la finalidad de discernir el impacto del rendimiento escolar. Detectaron que las estrategias de inclusión empleadas tuvieron una marca positiva en los diferentes niveles educativos en Ecuador. Mencionaron que el bajo rendimiento académico en estos estudiantes se debió al TDAH,

destacando que el uso de tecnologías, videojuegos y herramientas de realidad virtual mejoraron significativamente la atención, reduciendo la dependencia de fármacos con lo que se optimiza la calidad de vida.

La revisión de estas fuentes secundarias muestra que en Latinoamérica se tiene una idea más clara sobre la integración de estudiantes con TDAH, es decir, hubo una mayor comprensión de cómo estas patologías neurológicas afectan a la niñez y a los jóvenes. Sin embargo, el proceso de inclusión, al igual que en México, es un terreno en el que apenas se ha comenzado a trabajar para generar las condiciones de atención a dichos estudiantes. Hay que destacar que ni en México ni en Latinoamérica nada se sabe del viacrucis que viven los padres para acceder a la atención médica, ciertamente todo parece resolverse en las escuelas cuando los docentes son normalistas a lo sumo, más no expertos en educación especial, y aunque en algunas hay el apoyo de estos especialistas, la realidad de la exclusión y de la marginación sigue latente.

La investigación en España sobre la educación inclusiva para atender el TDAH

El primer estudio es de Rodríguez, Navas, González, Fominaya y Duelo (2006), quienes revisaron lo dicho sobre cómo el TDAH afecta el aprendizaje, las emociones y las interacciones sociales de niños en España, a partir de datos oficiales provenientes de las páginas del Ministerio de Educación. Mencionaron que los maestros, al ser los responsables de la intervención educativa, tienen el rol crucial de la detección del TDAH y reportarlo. Destacaron que la inclusión escolar mejoró el aprendizaje y la conducta de niños diagnosticados con TDAH, y sugirieron implementar programas de colaboración entre profesionales de la educación y de la salud para apoyar a los niños afectados.

Por su parte, Miranda, Meliá, Presentación y Fernández (2009) analizaron los problemas de aprendizaje en la Universidad de Valencia y en el Hospital La Fe de Valencia a partir de entrevistas estructuradas hechas a familias, docentes, y niños. Indicaron que padres y profesores perciben solo lo negativo en los niños con TDAH y con los que tienen problemas de aprendizaje, pues los consideran menos capaces de plantear metas debido a su poca perseverancia. Los autores sugirieron mejorar las estrategias educativas para motivarlos a través del trabajo en grupo, ya que con ello aumentaría su concentración y su participación.

En el caso de España, el tema del TDAH parece ser tomado con mayor entereza a diferencia de los contextos de México y Latinoamérica, es claro que tienen problemas especiales para afrontar los retos escolares, pero allí la familia juega un rol importante para adaptar estrategias de inclusión en un contexto social poco tolerante hacia este tipo de personas.

Se halló que el TDAH solamente puede ser tratado con medicamentos psiquiátricos para controlar ciertas disfunciones neurológicas, y también requieren el apoyo de terapias psicológicas y actividades constantes, que forman parte del control médico mediado por especialistas en el tema. Hay que destacar que el tratamiento no es para curar el TDAH, no es un virus ni una infección, se trata de un padecimiento que acompañará a las personas durante toda su vida.

Los niños con TDAH en Huehuetla, el nivel básico y la educación inclusiva

En esta parte de este estudio se analizará la realidad que estos dos niños no neurotípicos viven en su día a día. Esta investigación inició en enero del 2024 y cerró la búsqueda de información en mayo del

mismo año. Todo se llevó a cabo en Huehuetla en donde hay tres escuelas primarias, Benito Juárez, Ignacio Ramírez y Nakuskgoy.

En los datos hallados se detectó que ambos niños provienen, uno de un hogar fragmentado y el otro de una familia no convencional, en donde el trabajo y el desarrollo individual de los padres llevó, en un caso, a finalizar la relación quedando un niño no neurotípico. El otro niño TDAH vive con su madre soltera, nunca se casó ni informó al padre de la existencia del niño.

Lo primero que interesó saber es cómo los padres se dieron cuenta de que los niños tenían algo que los hacía diferentes a los demás, la madre soltera de 35 años dijo, “la verdad es que yo nunca quise casarme, me dejé embarazar por un hombre al que elegí porque quería tener un hijo bonito, pero no sabía lo difícil que es sacar a un niño adelante sola”. El otro testimonio proviene de un hombre de 40 años, “la verdad es que mi familia me hizo notar que había algo diferente en mi hijo, presté atención y lo llevé con una neuropediatra y fue el inicio de todo”.

En los testimonios se observa que los servicios médicos empleados suelen ser tardados debido a la alta demanda, o algunos de ellos por no contar con especialistas y muchas veces para acceder al especialista en cuestión tienen que iniciar trámites que implican muchos viajes a Puebla, la capital, además de esperar largos lapsos de tiempo para poder recopilar firmas que les permita ejercer el derecho del acceso a la atención de sus hijos no neurotípicos.

Los padres de los niños TDAH tardaron alrededor de un año en tener un diagnóstico por parte de las instituciones de gobierno, pero de forma particular lo obtuvieron en dos semanas y un mes. Los especialistas piden pruebas como electroencefalogramas con mapeos, resonancias magnéticas y estudios de coeficiente intelectual (neuro evaluaciones), además de exámenes que llevan a cabo en consulta.

Lo anterior es necesario para determinar si el niño no neurotípico tiene otras afecciones neurológicas. Para indagar sobre esto se entrevistó a un paidopsiquiatra¹⁴ masculino de 45 años "el TDAH nunca viene solo, lo suelen acompañar otros desórdenes neurológicos. Las consultas y su seguimiento son importantes porque permiten saber cómo un medicamento psicotrópico está haciendo regulando la disfunción que tiene el paciente en el cerebro. Los mapeos cerebrales se deben de hacer por lo menos una vez al año, al igual que la resonancia magnética y los estudios de coeficiente intelectual, ya que con ello se valora como sigue la regulación de los desórdenes neurológicos de cada paciente".

Sobre este mismo punto, al paidopsiquiatra también se le preguntó sobre su percepción en la conducta de estos niños, la cual requiere una medicación adecuada, esto respondió: "se tienen ideas erróneas de los niños con TDAH, ellos no son groseros ni nada de eso, no son violentos, tampoco, lo que pasa es que no tienen el orden lógico de las cosas como un niño NO TDAH, actúan así porque tienen un desorden neurológico, y son los medicamentos los hacen que tenga una conducta más o menos normal, muchos de ellos hasta llegan a lastimarse seriamente porque sufren depresión severa y ansiedad". Se le preguntó si pueden llegar a dañarse severamente: "sí, es posible, y también a las personas a su alrededor, esto se debe a la disfunción neurológica de ciertas áreas de su cerebro".

¹⁴ El paidopsiatra no es igual a un psiquiatra o neurólogo, se trata de un especialista en psiquiatría infantil y de adolescentes. Es una especialidad que ayuda a pacientes de edades tempranas a tratar trastornos que pudieron ser originados desde el nacimiento y que permanecen a lo largo de su desarrollo. Empero, las situaciones que viven los niños o los adolescentes no neurotípicos pueden agravar estos trastornos, por lo que también requieren inclusión y espacios sanos. Centro Médico ABC, 27 de agosto de 2024.

Por otro lado, tener un paciente TDAH es costoso, cada paidopsiquiatra particular cobra alrededor de 1,000 a 1,500 pesos mexicanos, esto sin incluir el costo del traslado, es decir, los pasajes para llegar a Puebla o a la Ciudad de México. Al momento de realizar esta investigación se encontró que no hay ningún paidopsiquiatra en el Hospital del Niño Poblano, ni en el IMSS, únicamente en el ISSTEP hay psiquiatras y neurólogos que son los que dan apoyo a los niños no neurotípicos, empero, no hay un especialista para niños. Debido a lo anterior, los padres de estos niños con TDAH tuvieron que pagar consulta privada en Puebla y en Ciudad de México.

También se hizo un sondeo vía telefónica para determinar cuánto cuestan, en promedio, cada uno de los estudios requeridos si se pagan de forma particular, el costo del encefalograma con mapeo e interpretación cuesta alrededor de once mil pesos mexicanos, lo mismo el estudio de coeficiente intelectual, mientras que las resonancias magnéticas están alrededor de cuatro a cinco mil pesos mexicanos.

Todas estas pruebas son importantes, pues con ellas los especialistas tienen una idea más o menos concreta de lo que pasa en cada uno de los pacientes, y es entonces cuando pueden dar en consulta una medicación de índole psicotrópica. Los padres de ambos niños dijeron, respectivamente, lo siguiente: "cada consulta particular cuesta entre 1,000 pesos y 1,500 pesos, además de lo que gastó en pasajes de autobús y taxis, realmente hace mucha falta especialistas para niños como psiquiatras infantiles" (testimonio de padre de niño de 8 años con TDAH). El otro testimonio apuntó: "es mucho dinero lo que se invierte, pero es la salud de mi hijo, entre consulta y demás termino gastando unos 4,000 pesos en cada ida a Puebla" (testimonio de madre de niño de 9 años con TDAH).

Ambos padres vivían en casas rentadas en Huehuetla, cada uno tenía una actividad que de algún modo se veía impactada por las

idas constantes a Puebla para obtener los medicamentos y también por el control psiquiátrico y neurológico de sus respectivos hijos. Al respecto, la madre del niño TDAH de 9 años nos dijo: “me duele mucho, lo llevó de la mano conmigo y te ponen trabas y trabas para otorgar el medicamento del niño”; el otro testimonio del padre del niño TDAH de 8 años coincidió al indicar lo siguiente: “comprarlo de forma particular no es fácil, también tienes que contar con una receta de un psiquiatra con sus datos, y eso cuesta, es caro tener un paciente con un problema de esta envergadura”.

Los niños no neurotípicos todos los días toman sus medicamentos, y la atención médica ha facilitado parte de su integración, pero el problema no ha acabado allí. La situación antes de la medicación era complicada, “no había día que me dieran una queja, todo el tiempo eran cosas malas y siento que su maestra no entendía todas las veces que le dije, que mi hijo tenía TDAH, le mandé videos y varias veces discutí con ella” (padre de niño con TDAH de 8 años). El otro testimonio dijo: “mi hijo era el problema, quejas de la maestra, y de los padres de familia por las situaciones que provocaba mi hijo, nadie entendía que tenía TDAH y que su forma de actuar y de ver el mundo es distinta a la de los demás” (madre de niño con TDAH de 9 años).

Los dos testimonios reflejaban, claramente, que cada uno de los niños tuvieron muchos problemas antes de ser medicados, y que su conducta era valorada como grosera, como mal educados o violentos cuando en realidad son niños no neurotípicos, por lo cual tenían un patrón de comportamiento divergente y afectado.

En varias ocasiones se pudo ir a la escuela de los niños y se observó que estaban solos y alejados de los demás, dentro de su mundo, uno de ellos dibujaba mucho, mientras que el otro arrancaba las hojas de su libreta y hacia aviones curiosos que aventaba en clase distrayendo a su maestra y compañeros, quienes, en ambos casos, esperaban a

que hicieran algo para acusarlos, eran el centro de atención y de los señalamientos. ¿Cómo favorecer la integración de estos niños no neurotípicos que tendían a aislarse mientras que las maestras los hacían a un lado del proceso de enseñanza? Ellos estaban separados del resto del grupo, pero era una acción que los niños tomaban, o el mismo grupo que no entendía elegía alejarse de ellos sin meditar en que al separarse daban lugar a pautas de discriminación.

También se pudo notar que estos niños con TDAH constantemente salían del salón y se ponían a correr, lo cual llamaba la atención de las profesoras que no sabían cómo lidiar con esta hiperactividad. De hecho, ellas reportaron que a menudo lanzaban cosas e insultaban a sus maestras y compañeros, esta situación sin duda no era fácil para ninguno de los dos tutores de estos niños. En las reuniones generales de padres de familia se solía tratar el tema de conducta de cada uno, y en una charla con el padre de niño de 8 años con TDAH comentó que el director del plantel le dijo lo siguiente: "por qué no lleva a su hijo con un psiquiatra particular, es que ya la conducta de su hijo nos está causando problemas, y la verdad que tememos que agreda a un compañero o que él haga algo contra su misma persona".

Cuando se platicaba con ambos padres al dar su testimonio dejaban, en ocasiones, escapar varias lágrimas que se convertían en un sollozar. La madre del niño TDAH de 9 años, agregó: "nadie lo entendía, nadie entiende por lo que tengo que pasar, el TDAH no es un catarro o un dolor de estómago, nadie lo entiende". Esta mujer, al igual que al otro padre, todos los días acompaña a su hijo a la entrada de la escuela con la esperanza de que las cosas cambien y que se dé la integración.

Al respecto se solicitó ver un retrato de cada uno de los padres con el propósito de analizar cómo eran ellos antes de encargarse por completo de sus niños para apreciar cómo su aspecto físico había cambiado al enfrentar la disfunción neurológica de sus hijos. En efecto,

las canas y las ojeras aumentaron, junto al deterioro general de la salud de cada uno de ellos. Ayudar a un niño no neurotípico a sobrellevar el TDAH no es algo sencillo, por el contrario, a veces parece ir de mal en peor, el padre del niño TDAH de 8 años aseveró esto: “nadie ayudará a mi hijo si no lo hago yo, de los demás solo espero discriminación y que no entiendan, porque no saben por lo que estoy pasando”.

Los salones a donde asistían estaban conformados por grupos de entre 25 a 30 niños, siendo las niñas las más numerosas. Aun así, las maestras daban su clase para todos por igual y evaluaban a todos de la misma forma olvidando que entre ellos había niños no neurotípicos con condiciones diferentes. Los padres no sabían si sus hijos lograrían acreditar el año, la tarde entera de todos los días era para acompañar a sus hijos en la realización de cada tarea para cumplir con las actividades que sus maestras pedían, esta labor resultaba para ellos toda una odisea, pues al llegar la noche ambos decían que apenas habían alcanzado a realizar lo pedido para el día siguiente.

Por otro lado, el olvido era bastante usado por sus compañeros en la escuela para aprovecharse de ellos, este hecho se pudo corroborar cuando los padres compartieron que las cosas de sus hijos, tales como útiles, ropa escolar y juguetes a menudo se perdían junto con el dinero. ¿En dónde quedaban estas cosas? ellos tenían la idea de que estas cosas llegaban a la escuela, pero no regresaban a casa, y cuando estas pérdidas comenzaron a suceder, las mochilas de los niños no neurotípicos fueron revisadas con la finalidad de ver día a día qué llevaban y para qué, y qué cosas retornaban a casa con sus hijos y cuáles no. Este tipo de abuso, que es como los padres lo pensaban y cuentan, denotan *bullying* escolar y acoso.

La educación inclusiva, hasta este punto, parecía estar poco menos que diluida o era parte de un discurso nada más. Lo anterior debido a que tras analizar los datos cualitativos fue evidente la realidad que viven

estos niños y que coincide con lo dicho por Fierros, Clouder, Karakus, Uribe, Cinotti, Ferreyra y Rojo (2021), sostienen que los estudiantes no neurotípicos requieren necesidades educativas especiales que deben ser contempladas desde un enfoque particular y que tenga consonancia con reconocer la discapacidad, más allá de lo motriz, para visualizar la neurodiversidad, es decir, saber que está presente en su aula y que crear mecanismos para los niños TDAH es parte de una genuina educación inclusiva.

Por otra parte, en las palabras de Juárez, Comboni y Garnique (2010), la educación inclusiva debe de reconocer la neurodiversidad, y con ello comprender que no todos los cerebros trabajan igual, ya que pensar en niños inteligentes y no inteligentes situaría de inmediato en una posición de desventaja a los niños con TDAH; lamentablemente eso fue lo que se encontró tras analizar la realidad, tanto en las visitas de campo como al escuchar los testimonios de sus padres. Por tanto, enseñar a los niños TDAH de forma tradicional implica desconocimiento de la educación inclusiva y, por ende, una discriminación no meditada.

La homogenización pedagógica se identificó cuando se observó que los medios de enseñar y de evaluar de las maestras tocan a todos los niños por igual, se escuchó varias veces en ambas escuelas: "o todos coludos o todos rabones".

En lo anterior se notó una falta de empatía, por otro lado, los padres de los otros niños acusaban que sus hijos habían sido víctimas de las conductas inapropiadas, ellos desconocían que tenían una condición neurotípica. Las cosas tomaron peor rumbo cuando cada uno los padres de los niños con TDAH se convirtió en el centro de señalamientos en las juntas, esto es lo que Tomasini y Consejo (2019) categorizaron como la falta de un no reconocimiento social de la diversidad neurotípica, que además va más allá de las escuelas. La madre del niño TDAH de 9 años dijo que una mujer en la junta de la escuela se expresó de la

siguiente manera de su hijo: “que pongan a ese loquito aparte para que los otros niños puedan estar en paz en la escuela y todos puedan llevarse bien”, al contarnos esto, el rostro de la mujer se puso muy triste y agregó: “no puedo pelear con todos y defender algo que los demás padres de familia no entienden, ni la maestra lo comprende”.

Las juntas de padres de familia parecen ser el escenario para las quejas contra estos niños, además las maestras y otras autoridades escolares poco hacen para dirimir los ánimos entre los padres de familia y se volvieron el centro de la crítica, en ningún momento parecía haber comprensión alguna hacía ellos.

La enfermedad del TDAH es un padecimiento que impide a este tipo de niños tener el mismo control de las consecuencias de los actos que llevan a cabo, en comparación con los neurotípicos, lo cual impide una relación adecuada. Llevan a cabo acciones sin tener una idea concreta de que agredían a sus demás compañeros, esto sucedió específicamente cuando no contaban con una medicación psicotrópica. A pesar de ello, eran juzgados sin tomar en cuenta que tenían TDAH no tratado, al respecto, Rodríguez, Nava y González (2006) indicaron que son los maestros quienes deben de contar con las herramientas para detectar las características propias de la neurodiversidad, y tendrían por obligación elaborar una planificación especial para enseñarles y evaluarlos, según fuese el caso.

Otro hecho que nos contaron los padres fue que los otros padres de familia comenzaron a mandarles mensajes para acusarlos de haber llevado a cabo algún acto de agresión contra otro niño, el tono de molestia en pro defensa de los suyos matizaba un discurso de enojo nada tolerante y de inopia hacia el padecimiento no neurotípico, esto decía un mensaje de WhatsApp:

[...] sabe señora, su hijo le pegó al mío de la nada, por favor haga algo, no sé si el suyo está loco o que chingados le pase, pero ya pasé mi queja al director, espero castigue al suyo y le llame la atención porque muchos ya estamos muy enojados contra su hijo. (Madre de D. Santiago de ocho años. Comunicación personal, 15 de octubre, 2024)

En ningún momento se encuentra en este mensaje empatía, sino molestia, pero llamar a un niño loco, pese a lo que sea dentro del contexto actual, denota discriminación, intolerancia e inopia hacia la neurodiversidad.

Ambos niños empezaron a recibir el tratamiento en un diagnóstico tardío, uno a los 8 años y otro a los 9. Los medicamentos empezaron a hacer su efecto y los cambios positivos se presentaron en su conducta, hubo una mejoría significativa, tanto en su participación en clase, como en la organización de sus ideas para realizar las tareas. El proceso de medicación fue recordado por la madre del niño TDAH de 9 años de la siguiente manera

Ese día le di sus medicinas, las primeras dosis, y el niño me dijo "mami, me siento deprimido", y de inmediato quise llorar, pero lo abracé y le dije que todo estaría mejor, él se fue a jugar pelota, pero le rebota lento, sin ganas, y me dije qué difícil es esta situación. (Madre de un niño de nueve años. Comunicación personal)

Se platicó con cada niño con el permiso informado de sus papás. Al hablar con ellos se les preguntó cómo es su relación con sus compañeros en la escuela. El niño de 9 años dijo "me molestan todo el tiempo y me acusan de todo, la maestra no me quiere, siento que me odia, si no voy a la escuela por ella mejor"; y el niño de 8 años afirmó:

Todo el tiempo me dicen de cosas y se burlan de mí y de mi papá, me dicen que estoy loco, me roban mis cosas y de todos me culpan, y la maestra no me hace caso cuando le digo que me molestan, hay días que no quiero ir a la escuela.

Estos niños tienen un claro problema de adaptación, los compañeros de su salón los rechazan, se les preguntó si tenían un mejor amigo y tristemente esto es lo que respondió el niño de 8 años: "no me quieren en el salón, nada más me quitan mis cosas, antes no me daba cuenta, pero ahora sí, creo que las medicinas me ayudan, ahora veo cosas que antes no me daba cuenta". El otro niño de 9 años dijo:

"Les caigo mal, me acusan de que me robo cosas, pero no es cierto, y la maestra a veces me da miedo, no le cuento cosas porque temo que me regañe, me cae mejor la maestra de al lado, me dio una paleta el otro día, y me abrazó, me sentí feliz ese día".

En ambos casos advertimos que hay un claro rechazo pues abusan de ambos y los molestan, pero en el momento de ser ellos los que acusan pareciera que todos están en su contra. Por esto el rol de la maestra es muy importante ya que los niños pasan mucho tiempo allí, de ahí el dicho de que la maestra es como una mamá en la escuela para ellos, por esto es que el contacto asertivo sería importante, aunque parece ser que ellos no confían en sus respectivas maestras. También se les preguntó qué es lo que les gusta de la escuela, el niño de 9 años dijo: "me gusta jugar y aprender, correr y moverme, quisiera más actividades físicas", mientras que el de 8 años señaló:

Me gustaría tener más amigos, sola una niña me ha empezado a preguntar si estoy bien desde que me desmayé, los demás no me quieren y me dicen que no cuando les pido algo, pero cuando necesitan algo mío la maestra me dice que hay que compartir, ella me obliga a dar mis cosas, pero me odian.

Entre el dilema de las causas de su enfermedad y la inocencia de los niños se advirtió que los alumnos neurotípicos no aceptan a sus pares no neurotípicos. También se les preguntó qué pensaban de sus papás, el niño de 9 años apuntó:

Papá no sé quién es, mi mamá sufre mucho, y no quisiera que ella llore, quiero que sea feliz, un hermanito o hermanita me gustaría porque nadie viene a verme; mi papá, no creo que no tengo, mi mamá no me habla de él, a mis amigos digo que no tengo papá, solo mamá.

El niño de 8 años señaló:

Mi papá no tiene novia porque soy importante para él, a mi mamá la veo a veces; a mi papá le digo que tenga otro hijo, porque quiero alguien para compartir mis cosas.

En medio de la soledad estos niños solo tienen la compañía de sus padres y de sus familiares cuando tienen contacto con ellos, quizá si tuvieran a ambos progenitores tendrían una vida más llevadera, pero la impronta que tienen que afrontar es así, provienen de un hogar fragmentado o de la decisión de tenerlo sola.

Restrepo et al. (2014) señalaron que ante determinadas situaciones de vida, las personas con TDAH pueden tomar decisiones fatales cuando el ambiente no es propicio, esto sucede cuando se deprimen por situaciones que no entienden y que deterioran su autoestima, también lo puede conducir a expresar su enojo rompiendo algo o actuando de forma no adecuada comprometiendo su integridad o la de otros, el peor de los escenarios de lastimarse es llegar a optar por el suicidio debido a sentirse más frágiles ante hechos de difícil envergadura que acontecen en su entorno más próximo o familiar.

Se quiso apreciar cómo actuaban los maestros frente a la conducta de cada uno de los niños en el aula con el propósito de documentar cómo enfrentan el reto de tenerlos en aula. Al hacerlo se pudo ver lo que realmente pasaba allí, los grupos son de entre 25 a 30 niños y las maestras solían estar revisando tareas y dando indicaciones, pero a la vez lucían muy estresadas. A la salida los maestros hablan sobre el comportamiento “no deseado” de cada niño, y es allí donde los niños con TDAH resaltaban de inmediato, iniciando un diálogo poco agradable con cada uno de los padres. Se pudo apreciar que los maestros parecían superados por la realidad que tenían que abordar, y es que realmente se notaba que no saben lo que es la neurodiversidad, y mucho menos cómo sobrellevarla en sus aulas.

Se recomienda, dado lo observado en ambos contextos escolares, que los maestros deben ser capacitados constantemente con la finalidad de que sepan cómo entender lo qué es la neurodiversidad y qué estrategias pedagógicas usar y cómo atenderla. De lo contrario, el discurso permanecerá en el espacio de lo deseado pero que la realidad se repite una y otra vez a causa del desconocimiento.

Reflexiones finales y recomendaciones

El objetivo de esta investigación, es dar a conocer los testimonios de los padres con niños TDAH y que lo que viven en las escuelas sobre la educación inclusiva queda nada más en el discurso, porque en el hecho suceden otras cosas. Por otra parte, la investigación también llevó a apreciar lo que sucede dentro de la comunidad estudiantil y docente, se halló que el TDAH es entendido como una enfermedad de la que quizá se ha oído hablar, pero que no es comprendida del todo.

Debido a lo anterior, la revisión de datos cualitativos permitió ver que vivimos aún en una sociedad poco empática que no entiende a las

personas con TDAH, quienes pertenecen al grupo de la neurodiversidad. La educación inclusiva parece ser conocida, aunque en la realidad no estaba del todo comprendida. Todo pudo corroborarse al observar antropológicamente y entender el camino que estos padres de niños con TDAH han tenido que transitar junto a sus hijos y que éstos han tenido un complicado proceso de adaptación. Debido a lo expuesto, se pretende que esta investigación sirva como medio de reflexión sobre la violencia y la discriminación que sufren estos niños no neurotípicos y sus padres.

La educación inclusiva es un tema que debe ser objeto de preocupación para los docentes y también para los padres de familia, tomar conciencia de la realidad que viven los otros niños que asisten a la misma aula que los niños TDAH. Entender que en la neurodiversidad hay una clasificación básica, neurotípicos y no neurotípicos.

La empatía debe desarrollarse en las comunidades educativas por el cuerpo docente e integrar a los padres de familia con charlas de sensibilización. Las escuelas primarias, como es este caso, deben de ser espacios donde la comprensión sobre los dilemas que aquejan al otro sea un eje rector, aprender cómo estar en el lugar del otro para lograr que realmente funcionen como sitios de inclusión educativa, no se busca que los traten como seres discapacitados, sino integrarlos tomando en cuenta que son parte de un conjunto de estudiantes con capacidades propias.

Por lo tanto, es crucial que la empatía sea desarrollada en la formación de los niños neurotípicos, pues esto buscaría generar conciencia de apoyo y comprensión de las capacidades distintas y limitadas que tiene un niño con TDAH, además los niños sin TDAH deben de tomar un rol consciente de lo que es la neurodiversidad, pero para ello se necesita que los maestros la comprendan primero y que sean sensibles en las clases y en su labor docente. Por otro

lado, restringir el tema de la inclusión solo a la docencia no dará una solución integral, tiene que expandirse fuera de los ámbitos de la escuela, pero iniciando desde ella.

Los casos analizados de los niños no neurotípicos son víctimas de *bullying* por parte de sus compañeros, los niños neurotípicos abusan de ellos al hurtar sus objetos personales y aprovecharse de los constantes olvidos que tienen los niños con TDAH. Esto implica que están siendo formados sin saber lo que es la empatía hacia alguien que nació con un problema crónico.

Los maestros y los padres de los niños neurotípicos deben de ser conscientes de que los niños con TDAH necesitan mucho más apoyo, y en el contexto observado se detectó que muchos padres solucionan la conducta de sus hijos con golpes y con sanciones fuertes, ellos actúan así porque de ese modo fueron formados. Se tiene que entender que sancionar a un niño con golpes o insultos es violencia que deja daños en cada niño a largo plazo, el TDAH de ninguna manera se resuelve con la “ley de la chancla o del cinturón”.

Aunado a lo anterior, lamentablemente el servicio médico es tan lejano que parece imposible que les puedan dar un tratamiento adecuado, a ello habría que sumar que ambos niños neurotípicos provienen de familias no convencionales, en un caso, y por el otro de un hogar que se fragmentó.

Es importante entender los desafíos que un niño con TDAH enfrenta en su día a día en la escuela y en su vida cotidiana. El tema de la discriminación estuvo presente en ambas historias, es muy triste ver el aislamiento y la distancia en la que estos niños TDAH yacen dentro de sus respectivos salones, de allí la importancia de que los maestros, con sus dinámicas, busquen la integración, y por ningún motivo deben estar solos y lejos de la vista de los maestros.

Referencias

- Aguirre, A., González, M., Suárez, M. y Espinosa, A. (2022). *Educación inclusiva, un reto ante la diversidad*. UTP.
- Andreucci, A. y Morales, C. (2019). Discapacidad intelectual en primera infancia: la perspectiva de los/as hermanos/as de niños/as con Síndrome de Down. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 191-208.
- Auditoría Superior del Estado de Puebla (2024). *Huehuetla*. Gobierno del Estado de Puebla. <https://www.auditoriapuebla.gob.mx/sujetos-de-revision/cuentas-publicas/ayuntamientos/item/huehuetla>
- Ávila, V., Sarmiento, E., Brenes, M., Cárdenas, J., Gutiérrez, M., Escoto, J., Tapia, L., Torres, A., Arrieta, M. & Manzano, M. (2009). *Guía clínica trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P. y Tarín, E. (2016). *Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bugueño, X. (2018). *Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Chile, Ministerio de Educación de Chile.
- Carboni, A. (2011). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1 (3), 95-131
- Centro Médico ABC (2024). *Paidopsiquiatra*. <https://centromedicoabc.com/revista-digital/paidopsiquiatra/>
- Montevideo, Uruguay Chávez, G., Hernández, J., Chávez, H. y Parra, R. (2022). *Educación inclusiva. ¿Estamos los docentes preparados para ella?* UTP.
- Cruz, R. e Iturbide, P. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. En *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 14, 1-19.
- De la Peña, F., Galicia, F., Aguirre, R. & Palacios, L. (2017). *Guía clínica para el tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adolescentes*. Instituto Nacional de Psiquiatría RFM.

- Díaz, L. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al Sistema Educativo de Sinaloa (México)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- Fernández, C. y Smith, P. (2020). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. RREI: Editorial Cinca.
- Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. y Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la educación superior: la experiencia de los estudiantes. En *Revista de educación superior*, 50, 129-151.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. En *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 49-62
- García Leos, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. Pp. 31-40.
- Granda, V. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. En *RECIAMUC*, 8 (1), 227-235.
- Hidalgo, S. y Arteaga, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con déficit de atención. En *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 6 (10), 28-44.
- Juárez, J., Combini, S. y Garnique, F., (2010). De la educación espacial a la educación inclusiva. En *Argumentos*, 23 (62), 41-83.
- López, O. (2013). Estudio de casos, una vertiente para la educación inclusiva. En *Educere*, 17(58), 134-144.
- Mendoza, Luz Areli (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. En *Revista EDUCA UMCH*, (11), 115-127.
- Meraz, A. (2023). El rezago en alumnos con TDAH a nivel primaria, la importancia de la familia. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos y L. A. Pérez Núñez (coords.). *Desarrollo profesional docente: deserción y rezago educativo después de la pandemia. Textos del Posgrado*, Núm. 8, 221-233.
- Miranda, A., Meliá, A., Presentación, M. & Fernández, M. (2009). Estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje, ¿Tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales? En *Revista INFAD*, 1(1), 557-584.

- Molinar, J. y Castro, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. En *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (35), 167-176.
- Morga, L. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Rev. Electrónica e Innovación Educativa*, 2 (1), 17-24.
- Moya, C., Castro, M., Paredes, B., Carrillo, J., Adame, M. y Ortega, N. (2023). Esfera familiar, escolar y social del TDAH: una revisión teórica. En *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23 (1), 138-153.
- Naranjo, G. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 209-225.
- Ramírez, J. y Jara, J. (2022). *El diagnóstico pedagógico y la planeación didáctica, bases para potenciar los aprendizajes en los alumnos del nivel superior*. UTP.
- Restrepo, D., Bonfante, L., Torres, Y., Berbes, D. y Sierra, G., (2014). Comportamiento suicida de adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Medellín (Colombia) 2011-2012. *Revista de Psiquiatría colombiana de psiquiatría*, 43 (4), 186-195.
- Ríos, E. (2021). Presentación. *Guía para la atención de las alumnas y alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/aprende3/uKXVAOYgQ7-Guia-TDAH.pdf>
- Robles, E., Contreras, G., Camacho, E. & Ibarra, M. (2022). *La parentalidad positiva y el papel de la familia en la inclusión educativa*. UTP.
- Rodriguez, E., Navas, M., González, P., Fonimaya, S. y Duelo, M (2006). La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad. *Revista Pediátrica de atención primaria*, 8 (4), 179-198.
- Salinas, E., Navas, M., González, M., Fominaya, S. & Duelo, M. (2006). La escuela y el trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. En *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (4), 175-198.

- Secretaría de Educación Pública (2011). *El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas*. SEP, Dirección de Educación Especial.
- Solis, S., y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), pp. 120-136.
- Sotomayor, D., Miranda, C., Gutiérrez, M., Contreras, L. & y Arteaga, L. (2024). Estrategias de inclusión en estudiantes con Déficit de Atención (TDAH) y su impacto en el rendimiento escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (3), 37-57.
- Stake, R. (1998). *Investigación de estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Tomasini, G., y Consejo, M., (2019). Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: una visión ecosistémica. En Ramos, D., Dávila, M., Sotelo, M., y Rivera, M. (coords.). *Inclusión educativa y social. Avances y retos en la atención a la diversidad*. Pearson editores.
- Vélez, María Janeth; San Andrés Laz, Esthela María; Pazmiño Campuzano, Marcos Fernando (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-19.

La justicia restaurativa en la construcción de paz en contextos multiculturales

José Luis Jiménez Gómez

La justicia restaurativa (JR) en México ha emergido como una alternativa a los modelos penales tradicionales, buscando reparar el daño causado por un delito y restaurar las relaciones entre las partes involucradas. Sus raíces se encuentran en prácticas ancestrales de resolución de conflictos presentes en diversas culturas indígenas del país y de la región.

Antes que nada, es importante contar con una definición de la justicia restaurativa para tener una base de análisis y reflexión del tema. La JR es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible (Zehr, 2010).

Hablar de JR es hablar de la víctima del delito y de su participación en la resolución del conflicto (Champo, 2020). En este sentido, el autor plantea sus alcances en la resolución de los conflictos.

La *justicia restaurativa* es un sistema que busca la reparación proporcional, y a la vez consensuada, que trata de restablecer la confianza perdida entre dos o más personas, no sólo es el pago de una cantidad económica como pena o indemnización. Más que reparar el daño se trata de enmendarlo, ya que existen delitos que causan daños graves y son de difícil o imposible reparación (aunque se trate de un robo simple, la víctima puede tener un daño más allá de lo económico, como la pérdida de la seguridad y tranquilidad, que no se reparan con dinero).

Una actitud por parte del ofensor —de empatía— de asumir sus responsabilidades, de intentar reparar el daño (material o económicamente), puede ayudar en el proceso de atención a las necesidades de la víctima, aunque nunca se restaure por completo su daño. Este modelo busca tratar las causas del delito, la acción de enmendar el mal causado a la sociedad implica adoptar medidas para evitar que el ofensor siga con su conducta y otros realicen conductas parecidas, los modelos de justicia restaurativa amplían el círculo de interesados pudiendo intervenir los miembros de la comunidad. (pp. 104-105)

La justicia restaurativa se presenta como una buena opción en la solución de conflictos en sociedades multiculturales como lo es México, debido a la diversidad cultural y lingüística que prevalece en el territorio nacional, ya que estos elementos, son fundamentales en la atención de las controversias que se suscitan en estos pueblos, puede ser el medio idóneo que conduzca al diálogo abierto y libre de las partes, que además tiene como finalidad establecer el diálogo horizontal y el equilibrio de la participación de las partes durante

el tiempo que dure el conflicto, logrando al final del proceso una solución armoniosa, pacífica y duradera, evitando la reincidencia del delito en el corto, mediano y largo plazo, así como la reinserción social del infractor para la convivencia pacífica entre los integrantes de la comunidad o pueblo en cuestión. Tal como lo señala Gorjón Gómez y Saucedo (2018, p. 557), sus objetivos son:

1. Cada individuo debe asumir la responsabilidad de los hechos que dieron origen al conflicto, particularmente el ofensor, así como participar en su solución y en el compromiso de no repetición de la conducta ofensiva.
2. Reparar el daño a la víctima, a fin de restaurar lo afectado por el ofensor, en su caso, por ambos.
3. Reintegrar al infractor con la sociedad a la cual pertenece, fortaleciendo la dinámica funcional de sus integrantes, a fin de alcanzar la recomposición del tejido social.

A continuación, Pérez y Zaragoza (2011) resaltan la relevancia de la justicia restaurativa en la resolución de conflictos.

La justicia restaurativa es un enfoque del delito que se centra en tratar de remediar el daño que se causó involucrando a los afectados. Esta entiende al delito no sólo como una infracción contra la ley que requiere una condena pública, sino también como un perjuicio a personas y relaciones reales que necesita subsanarse. Los involucrados en el acontecimiento se quedan con una variedad de necesidades físicas, emocionales, psicológicas, espirituales y materiales, y estas llamadas también 'necesidades de justicia' deben abordarse si se quiere que las víctimas sientan que se ha hecho justicia.

Sigue enunciando lo siguiente:

La expresión 'justicia restaurativa o restauradora' se considera más conveniente pues este paradigma busca responder al delito de una manera constructiva, partiendo de la tesis que es necesario el reconocimiento de las víctimas y su derecho de una solución basada en la reparación del daño y no en la venganza, sino en las necesidades de las partes y la construcción de un estado de paz. El proceso de restauración busca habilitar a las víctimas, al infractor y a los miembros afectados de la comunidad, para que participen directa y activamente en la respuesta del delito con la vista puesta en la reparación y la paz social, basándose en parte de la Responsabilidad, Restauración y Reintegración que significa lo siguiente:

- a) Responsabilidad por parte del ofensor, porque cada persona debe responder por sus acciones u omisiones.
- b) Restauración de la víctima, quien necesita ser reparada. Requiere abandonar su posición de dañado, así como toda la sociedad.
- c) Reintegración del infractor, quien necesita restablecer los vínculos con la sociedad, que, a su vez, necesita del buen desempeño de todos sus integrantes para su correcto funcionamiento.

Esta mirada fortalece el propósito de la propuesta, donde se busca reflexionar sobre la relevancia de la justicia restaurativa en la justicia mexicana, en sintonía con los "conflictos y violencias" que hoy se viven en el país, donde ésta surge como una opción para su resolución pacífica porque privilegia la reparación del daño, la participación activa de todas las partes involucradas, la reconstrucción de relaciones y del tejido social en un contexto multicultural y plurilingüe, como es el caso de México.

Esta práctica fomenta la reconciliación, la cohesión social y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales.

Palabras clave: justicia restaurativa, víctima, infractor, comunidad, mediador, diálogo, reparación, reconciliación, pluriculturalidad e interculturalidad.

Metodología

Para la elaboración de la presente propuesta se realizó una revisión bibliográfica, documental y tiene el carácter de un aporte cualitativo. De acuerdo al *Manual sobre Programas de Justicia Alternativa* (2006, p. 6) de las Naciones Unidas, la define como:

La justicia restaurativa es una forma de responder al comportamiento delictivo balanceando las necesidades de la comunidad, de las víctimas y de los delincuentes. Es un concepto evolutivo que ha generado diferentes interpretaciones en diferentes países, respecto al cual no hay siempre un consenso perfecto. Esto se debe también a las dificultades para traducir de manera precisa el concepto en diversos países, en los cuales, a menudo, se usa una gran variedad de términos.

Hay muchos términos para describir el movimiento de justicia restaurativa. Estos incluyen, entre otros, los de 'justicia comunitaria, hacer reparaciones, justicia positiva, justicia relacional, justicia reparadora y justicia restauradora'.

Al respecto, se comprende que ésta surge a raíz de la evolución del comportamiento delictivo de los infractores, donde se busca la participación de todas las partes para la atención de los delitos y violencias (comunidad, víctima e infractor) con el firme propósito de resarcir el daño a la víctima y lograr la reintegración social y comunitaria del infractor de manera pacífica y armoniosa.

Para Gorjón Francisco (2015), citado por Carlos Franco Castellanos en su obra *Justicia Restaurativa en México: reflexiones de lege data y de lege ferenda*, la justicia restaurativa ha producido en los procesos penales la transición de la justicia formal y retributiva hacia una justicia alternativa y restaurativa, enfocada en las necesidades de las víctimas, los ofensores y sus comunidades.

El autor continúa señalando, que, a partir de la consideración anterior, le son atribuibles dos fines esenciales, a saber: a) su concepción como herramienta de/para la paz y b) la promoción de la co-participación de la comunidad en la gestión del conflicto surgido por la comisión del delito.

En este sentido, cobra relevancia el estudio y reflexión sobre la temática en pro de una nueva forma de hacer justicia en México, donde conviven diversos pueblos y sociedades pluriculturales de distintas cosmovisiones y formas de interpretar al mundo, el territorio y de resolver los conflictos a través del diálogo y la conciliación, y que hoy nos invita a reflexionar sobre esas prácticas ancestrales, donde se privilegia el orden, la reconciliación y la convivencia pacífica entre sus habitantes, sin perder de vista, la justicia como el último elemento sagrado para la paz social.

En tal tesitura, Villarreal Sotelo (2018), citado por el mismo autor que antecede, considera a la justicia restaurativa, como: un conjunto de acciones y mecanismos encaminados hacia la pacificación y sanación de las personas afectadas por las consecuencias y efectos derivados de la comisión de un hecho delictivo. De esta manera se logra la sanación interna y externa de las partes, al verse atendido de manera conjunta y humana los intereses en pugna, evitando de esta manera la repetición de la comisión del mismo delito y, en consecuencia, la convivencia pacífica y duradera entre los habitantes de un pueblo, entre los pueblos y para los pueblos.

Para profundizar el análisis de la justicia restaurativa en la construcción de paz, es importante mencionar algunos de los beneficios que aporta en los contextos multiculturales y plurilingües:

- a) Promoción del diálogo y la comprensión mutua al crear espacios seguros para que las personas expresen sus sentimientos, necesidades y perspectivas, fomentando así el diálogo intercultural y la comprensión mutua.
- b) Reparación del daño y restauración de relaciones al centrarse en la reparación del daño causado, que permite a las víctimas expresar su dolor y buscar una solución que satisfaga sus necesidades. Al mismo tiempo, el agraviante asume la responsabilidad de sus actos y tiene la oportunidad de reparar el daño causado, lo que contribuye a restaurar las relaciones dañadas y su integración social.
- c) Fortalecimiento del tejido social al involucrar a la comunidad en la resolución de conflictos y promover la cohesión comunitaria.
- d) Prevención de la violencia, porque aborda las causas subyacentes de los conflictos y ofrece alternativas contribuyendo a prevenir la reincidencia y a construir la cultura de paz.
- e) Reconocer y respetar la diversidad cultural, adaptando los procesos a las necesidades y valores de cada grupo.
- f) Genera empoderamiento comunitario, porque transfiere el poder de decisión a las comunidades y empodera a las personas para que sean agentes de cambio y constructoras de paz.
- g) Construcción de confianza entre los diferentes grupos culturales al fomentar la participación activa de todas las partes involucradas.

Lo anterior fortalece los argumentos de las Naciones Unidas manifiesto en su *Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, p. 6) respecto al carácter metodológico de la justicia alternativa al señalar:

La justicia restaurativa es una metodología para solucionar problemas que, de varias maneras, involucra a la víctima, al ofensor, a las redes sociales, las instituciones judiciales y a la comunidad. Los programas de justicia restaurativa se basan en el principio fundamental de que el comportamiento delictivo no solamente viola la ley, sino también hiera a las víctimas y a la comunidad. Cualquier esfuerzo para solucionar las consecuencias del comportamiento delictivo deberá, en la medida de lo posible, involucrar, tanto al ofensor como a las partes ofendidas, y proporcionar la ayuda y el apoyo que la víctima y el delincuente requieren.

La justicia restaurativa es un proceso para resolver el problema de la delincuencia enfocándose en la compensación del daño a las víctimas, haciendo a los delincuentes responsables de sus acciones y también, a menudo, involucrando a la comunidad en la resolución del conflicto. La participación de las partes es esencial en el proceso y enfatiza la construcción de relaciones y reconciliaciones, así como el desarrollo de acuerdos en torno a un resultado deseado por las víctimas y los delincuentes. Los procesos de justicia restaurativa pueden adaptarse a varios contextos culturales y a las necesidades de comunidades diferentes. A través de ellos, el proceso en sí mismo, a menudo, transforma las relaciones entre la comunidad y el sistema de justicia como un todo.

Lo anterior son argumentos que fortalecen los alcances y beneficios de la justicia restaurativa como una herramienta poderosa para construir paz en contextos multiculturales y plurilingües, como el caso mexicano, al promover el diálogo, la reparación del daño y la reconciliación entre las partes, contribuyendo a la creación de sociedades más justas, inclusivas, equitativas y pacíficas.

Ahora bien, con el fin de profundizar la mirada acerca de la justicia restaurativa, Iván Navarro Papic describe en su texto *Desafíos de la Justicia Restaurativa en Latinoamérica* lo siguiente:

La justicia restaurativa reinterpreta el delito y establece que los mismos presupuestos fácticos pueden ser considerados a partir del daño ocasionado y las personas involucradas, a efectos de poder determinar la mejor manera de repararlo. En este punto, el rol de la víctima es clave para llevar a cabo un proceso comunicacional con la parte ofensora que produjo el daño, ya que solamente ellos o ellas conocen lo que ocurrió y podrían sugerir opciones de solución ajustadas a sus expectativas y posibilidades reales. De esta forma, la justicia restaurativa ofrece un espacio democrático, personalizado y participativo para la determinación del daño 'relevante' para cada víctima en particular, y que permita determinar si se trata de un daño material y/o inmaterial o simbólico. En otras palabras, cada víctima tiene la posibilidad de definir el daño con sus propias palabras, expresar si quiere participar para ser reparada y de qué modo.

En tal sentido, consolida su relevancia en la implementación para la solución de conflictos y violencias en México al reconocer la capacidad de humanizar la justicia y, en consecuencia, la paz social, porque se centra en las necesidades de las víctimas y en la rehabilitación de los infractores que buscan superar la visión punitiva y retributiva del delito; además, fortalece a la comunidad con la participación activa en la resolución de conflictos, logrando con ello, la cohesión social y la construcción de confianza al involucrarse en la solución pacífica de los conflictos y violencias que se dan en los distintos contextos del territorio nacional. Al mismo tiempo, reduce la reincidencia porque aborda las causas profundas que las originan, ofreciendo oportunidades de reparación del daño y encaminado a disminuir la probabilidad de que los infractores vuelvan a cometer el mismo delito, garantizando de esta manera su reintegración social y la convivencia pacífica.

La justicia restaurativa empodera a las víctimas al brindarles un espacio para expresar su dolor, necesidades y expectativas, además de participar activamente en la búsqueda de soluciones. Facilita la responsabilidad del infractor porque promueve el reconocimiento del daño causado y que asuma las consecuencias de sus actos y realice acciones para reparar el daño.

Además, involucra a la comunidad, al fomentar la participación en el proceso de resolución del conflicto, promoviendo la cohesión social y la prevención del delito. Además, como manifiesta Champo Sánchez (2020) en su obra titulada *La justicia restaurativa en el derecho mexicano*, apartado tres de las conclusiones:

Uno de los principales derechos que tiene la víctima es la reparación del daño, ya que el delito afecta no sólo su esfera jurídica (bienes jurídicos), sino también su ámbito emocional y su desarrollo personal. Lo que permite a la víctima ser parte de la resolución del conflicto o violencia y, a su vez, tener la oportunidad de externar su interés en la forma de reparar el daño, permitiendo de este modo a una resolución objetiva y armoniosa de un conflicto o violencia.

Aplicabilidad y funcionalidad de la justicia restaurativa para la paz

La JR es especialmente relevante en México, un país con una gran diversidad cultural y lingüística, pues reconoce y valora las cosmovisiones y prácticas ancestrales en la resolución de conflictos sociales y culturales basados en sus sistemas normativos propios, como lo indica el artículo segundo constitucional federal (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2025), párrafo segundo:

La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellas colectividades con una continuidad histórica de las sociedades precoloniales establecidas en el territorio nacional; y que conservan, desarrollan y transmiten sus instituciones sociales, normativas, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Así como los relativos al primer párrafo del inciso A y los correspondientes a las fracciones I y II del mismo artículo:

Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir, conforme a sus sistemas normativos y de acuerdo con esta Constitución, sus formas internas de gobierno, de convivencia y de organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar y desarrollar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

La jurisdicción indígena se ejercerá por las autoridades comunitarias de acuerdo con los sistemas normativos de los pueblos y comunidades indígenas, dentro del marco del orden jurídico vigente, en los términos de esta Constitución y leyes aplicables.

Esta disposición, contribuye al fortalecimiento de la cohesión social, al promover el diálogo intercultural y la construcción de confianza entre diferentes grupos sociales, además, permite respetar la diversidad al adaptar los procesos a las particularidades culturales, lingüísticas y

normativas de cada comunidad, así como de prevenir los conflictos y las violencias, al abordar las causas subyacentes de los mismos y ofrecer alternativas de solución humanista, incluyente, participativa e integral.

Para fortalecer la narrativa anterior, es relevante escuchar a Emma Meza Fonseca (2004) que en su libro *Hacia una justicia restaurativa en México* advierte lo siguiente:

Como se puede advertir, el modelo integrador es el sistema más adelantado de respuesta del Estado frente al delito, al buscar instaurar lo que la doctrina denomina como justicia restaurativa, que ha alcanzado un significativo auge a partir de las doctrinas funcionalistas, configurando un importante movimiento en los campos de la victimología y la criminología. (p.15)

... La justicia restaurativa tiene como finalidad principal reestablecer la paz social; pero durante el proceso de restauración de las relaciones sociales, violentadas por el hecho delictivo, cobra relevancia la participación de la víctima u ofendido, el inculpado y la comunidad en la solución del conflicto penal.

Esta clase de justicia parte de la premisa de que el hecho reprobable no sólo causa daños a la víctima u ofendido, también la colectividad se ve afectada; pues reciente un grado de inseguridad y desconfianza en el funcionamiento del ordenamiento jurídico e, incluso, el victimario sufre las consecuencias de su actuar. (p. 16)

... Con la justicia restaurativa la víctima tiene la oportunidad de encararse con el infractor y manifestarle de manera directa cómo ha afectado su actuar en su vida; lo cual produce un gran impacto psicológico en el inculpado al enfrentar de manera directa la magnitud de sus actos respecto de la víctima y no sólo de manera escrita —como ocurre en nuestro actual sistema penal—. Además, el impacto psicológico resulta aún más relevante, cuando el infractor, por medio del diálogo, toma conciencia de la manera

en que repercutió el acto delictivo en su núcleo familiar y seres queridos, así como en la comunidad, en la familia de la víctima y cómo le afectó a él y, una vez que acepta la responsabilidad de su actuar, resulta poco probable la reincidencia delictiva.

La justicia restaurativa es un proceso donde las partes involucradas resuelven de manera colegiada cómo tratar las consecuencias del delito y sus implicaciones para el futuro, estimulando la capacidad del colectivo para resolver sus conflictos a través del diálogo pacífico y generando en la comunidad un ambiente de civilidad, en donde cada persona asuma la plena responsabilidad de sus actos; lo cual incrementa la satisfacción de la víctima y reduce el índice de criminalidad. Uno de los medios para establecer esta forma de justicia es, sin duda, la mediación como instrumento para arribar a la conciliación de los intereses en disputa.

No obstante, las ventajas que conlleva este sistema de justicia, es obvio que nunca será la panacea para resolver el alto índice de criminalidad, pues esto depende de múltiples factores; sin embargo, por el momento, es la mejor alternativa para la procuración de justicia en delitos no graves. (p. 17)

Al respecto, se añade que la JR como alternativa a los sistemas penales tradicionales, presenta un conjunto de ventajas y desafíos en un contexto como el mexicano. A continuación, se detallan algunos de los aspectos más relevantes:

Se centra en la víctima al otorgarle un papel protagónico, permitiéndole expresar su dolor, necesidades y expectativas, además de participar activamente en la búsqueda de soluciones. Esto contribuye a su empoderamiento y a una mayor sensación de justicia.

Rehabilita al infractor, al fomentar la responsabilidad y la reparación del daño, se busca que comprenda las consecuencias de sus actos y se reintegre a la sociedad de manera más efectiva.

Fortalece a la comunidad al involucrarla en la resolución de conflictos, así como de promover la cohesión social, la construcción de confianza y la prevención del delito.

Promueve la adaptación cultural al ajustarse a las diversas culturas y cosmovisiones presentes en México, lo que la hace más pertinente y efectiva en las resoluciones en contextos pluriculturales y multilingües.

Reduce los costos ya que, al comparar los sistemas penales tradicionales con las resoluciones restaurativas, este último puede ser más económico al evitar los gastos asociados a la detención, el enjuiciamiento y la encarcelación.

Por lo anterior, algunas legislaciones estatales del país han insertado el concepto de justicia restaurativa, tal es el caso de la Ley de Justicia Alternativa y Restaurativa del Estado de Michoacán (LJAREM, 2020), párrafo sexto, apartado de presentación, manifiesta:

La Ley de Justicia Alternativa y Restaurativa del Estado de Michoacán se alinea dentro de esa tendencia constitucional para buscar la solución de controversias sin necesidad de una intervención jurisdiccional. La negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje son parte de un lenguaje jurídico que nos debe ser común a los michoacanos en general.

Por otro lado, la Ley de Justicia Penal Restaurativa del Estado de Durango (LJPRED, 2014), plantea en su artículo tercero, fracción vigésimo segunda el Principio de Justicia Restaurativa: "Proceso en el que la víctima u ofendido y el imputado, participan conjuntamente, de forma activa, en la resolución de las cuestiones derivadas del delito, en busca de un resultado restaurativo".

Así mismo, la Ley de Mediación, Conciliación y Promoción de la Paz Social para el Estado de México (LMCPPSEM, 2024), en su artículo quinto, fracción novena, alude:

Justicia restaurativa: Son los procesos dirigidos a involucrar a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, para identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y reparar los daños de la mejor manera posible.

Lo que significa que, en la actualidad, el tema ha sido poco abordado en el país, pero existe la posibilidad de que se fortalezca al pasar de los años por ser una alternativa positiva en la resolución de conflictos y violencias, de forma pacífica y económica.

Desventajas y desafíos de la justicia restaurativa en México

- Falta de regulación: En muchos casos, esta justicia carece de un marco legal claro y uniforme, lo que puede generar incertidumbre y desigualdad en su aplicación.
- Riesgo de revictimización: Si no se llevan a cabo las medidas necesarias para proteger a las víctimas, existe el riesgo de que se sientan revictimizadas durante el proceso.
- Limitaciones en casos graves: La justicia restaurativa puede no ser adecuada para todos los delitos, especialmente aquellos de mayor gravedad o que involucren violencia.
- Resistencia institucional: La implementación de la justicia restaurativa puede enfrentar resistencia por parte de las instituciones tradicionales, que están acostumbradas a los modelos penales tradicionales.
- Desigualdad: Existe el riesgo de que la justicia restaurativa se aplique de manera desigual, beneficiando a ciertos grupos sociales en detrimento de otros.

Factores que influyen en el éxito o fracaso de la justicia restaurativa

- **Capacitación:** Es fundamental capacitar a los operadores jurídicos, a las víctimas y a los infractores para que puedan participar de manera efectiva en los procesos restaurativos.
- **Voluntariedad:** La participación en los procesos restaurativos debe ser voluntaria, tanto para las víctimas como para los infractores.
- **Medidas de protección:** Se deben establecer mecanismos de protección para las víctimas y sus familias, especialmente en casos de violencia de género.
- **Confidencialidad:** La garantía de confidencialidad en las conversaciones y acuerdos es esencial para fomentar la participación y la honestidad.
- **Imparcialidad:** La imparcialidad del facilitador o mediador es clave para garantizar un proceso justo y equitativo.
- **Apoyo comunitario:** El apoyo de la comunidad y de las autoridades locales es fundamental para el éxito de los programas de justicia restaurativa.
- **Evaluación:** La evaluación constante de los programas permite identificar las áreas de mejora y garantizar la sostenibilidad de los procesos.

Beneficios y desafíos de la justicia restaurativa para los pueblos originarios (indígenas) de México

Antes de adentrarse al análisis y desafíos de la justicia restaurativa en los pueblos originarios (PO) de México, es necesario tener claro el alcance constitucional federal de estos pueblos ancestrales, bajo el siguiente texto jurídico:

La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellas colectividades con una continuidad histórica de las sociedades precoloniales establecidas en el territorio nacional; y que conservan, desarrollan y transmiten sus instituciones sociales, normativas económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que forman una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus sistemas normativos.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. Para el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se deben tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos, de asentamiento físico y de autoadscripción.

Se reconoce a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir, conforme a sus sistemas normativos y de acuerdo con esta Constitución, sus formas internas de gobierno, de convivencia y de organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar y desarrollar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los

casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

La jurisdicción indígena se ejercerá por las autoridades comunitarias de acuerdo con los sistemas normativos de los pueblos y comunidades indígenas, dentro del marco del orden jurídico vigente, en los términos de esta Constitución y leyes aplicables. (CPEUM, 2024)

En esta tesitura se advierte que no basta con tener estos derechos si se desea que las comunidades indígenas y organizadas formen parte en la administración y procuración de justicia, además, atendiendo los desafíos que enfrenta el país en los últimos años debido a la reducida acción y participación que la constitución federal hace para la impartición de justicia, porque solo reconoce su aplicabilidad al interior de su territorio o comunidad. Es necesario ampliar esta visión si se desea que todos, y en pluralidad, se involucren los diversos sistemas normativos para resolver los conflictos y violencias que se presentan en los territorios de estos pueblos y coadyuvar en la atención oportuna, humana, integral y pertinente de los que se suscitan en los distintos contextos.

Además, se agrega, que no hay que perder de vista que la JR tiene sus raíces en las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas para la resolución de conflictos, por lo que representa una propuesta atractiva para estas comunidades al ser reconocida y ampliada sus formas de resolver los problemas en sus comunidades. Sin embargo, su implementación en un contexto multicultural y diverso como México plantea tanto beneficios como desafíos. A continuación, se abordan algunos de estos beneficios y desafíos que atraería su aplicación.

Beneficios

Respeto a las cosmovisiones indígenas: La justicia restaurativa permite rescatar y fortalecer las prácticas ancestrales de resolución de conflictos, las cuales están profundamente arraigadas en la

cosmovisión de muchos pueblos indígenas. Esto contribuye a preservar su identidad cultural.

Empoderamiento comunitario: Al involucrar a la comunidad en la resolución de conflictos, se fortalece el tejido social y se empodera a los miembros de la comunidad para tomar decisiones que afectan sus vidas.

Reparación integral: La justicia restaurativa busca reparar el daño causado no solo a la víctima individual, sino también a la comunidad en su conjunto, lo que contribuye a la sanación colectiva y la reintegración social y comunitaria del infractor.

Prevención de la reincidencia: Al abordar las causas profundas del conflicto y promover la reconciliación, la justicia restaurativa puede contribuir a reducir la repetición del mismo delito.

Adaptación cultural: Los procesos restaurativos pueden adaptarse a las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad indígena, lo que facilita su aceptación y participación.

Desafíos

Subordinación cultural: Existe el riesgo de que las prácticas restaurativas indígenas sean subsumidas o instrumentalizadas por el sistema de justicia formal, perdiendo así su significado original y sus valores.

Desigualdad: La aplicación de la justicia restaurativa puede reproducir las desigualdades existentes si no se toman en cuenta las asimetrías de poder entre las partes involucradas en el conflicto.

Falta de reconocimiento: Los conocimientos y prácticas indígenas de resolución de conflictos pueden no ser reconocidos o valorados adecuadamente por las instituciones formales, como sucede en la actualidad.

Limitaciones en casos graves: En algunos casos, como los delitos de mayor gravedad, la justicia restaurativa puede no ser suficiente para garantizar la seguridad de las víctimas y de la comunidad.

Falta de recursos: La implementación de programas de justicia restaurativa requiere de recursos económicos y humanos, los cuales pueden ser escasos en muchas comunidades indígenas.

En esta tesitura, se reitera, que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, manifiesta, en su artículo 2º primer párrafo del inciso "A", fracciones I y II, la forma de resolver los conflictos al interior de sus comunidades bajo las prácticas ancestrales. En el mismo sentido, el inciso "B", párrafo primero del mismo artículo, establece lo siguiente:

La Federación, las entidades federativas, los municipios y, en su caso, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, deberán establecer las instituciones y determinar las políticas públicas que garanticen el ejercicio efectivo de los derechos de los pueblos indígenas y su desarrollo integral, intercultural y sostenible, las cuales deben ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos. (CPEUM, 2024)

De tal modo, el Estado tiene la obligación de cumplir con las disposiciones que establece la constitución federal relacionado a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas de México, advirtiendo que éstas no son suficientes para respaldar una idea de justicia restaurativa, porque solo es ajustable y válida al interior de las comunidades indígenas, en consecuencia, no garantiza la aplicabilidad efectiva a los infractores externos, por lo que, es necesario ampliar la mirada constitucional respecto a la jurisdicción indígena y la autonomía en la procuración y administración de justicia desde adentro y hacia a fuera de las comunidades, con el fin de encaminar una justicia pertinente, equitativa, incluyente, intercultural y pacífica

que armonice la participación activa de las comunidades indígenas y no indígenas, además alineada a la diversidad cultural, lingüísticas y normativas bajo el enfoque del pluralismo jurídico.

Papel de la lengua originaria o materna (indígena) en la justicia restaurativa

La JR, al buscar la reparación del daño y la reconciliación entre las partes involucradas en un conflicto, presenta una interesante sinergia con las cosmovisiones y prácticas ancestrales de muchos pueblos indígenas de México. Sin embargo, su implementación en un contexto multicultural y diverso plantea tanto oportunidades como desafíos.

Se alinea con cosmovisiones indígenas: La justicia restaurativa se alinea con las cosmovisiones de muchos pueblos indígenas, que priorizan la armonía comunitaria, la reparación del daño y la reconciliación, en lugar de la retribución.

- Fortalece la lengua indígena: Al llevar a cabo los procesos en la lengua materna, se promueve el uso y la revitalización de las lenguas indígenas, contribuyendo a la preservación de la identidad cultural.
- Empodera a las comunidades: La justicia restaurativa devuelve el poder a las comunidades indígenas para resolver sus propios conflictos, fortaleciendo su autonomía y autodeterminación.
- Restaura el tejido social: Al fomentar el diálogo y la reparación, la justicia restaurativa contribuye a restaurar el tejido social dañado por el conflicto, promoviendo la cohesión y la armonía comunitaria.
- Adaptabilidad cultural: Los procesos restaurativos pueden adaptarse a las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad indígena, lo que facilita su aceptación y participación.

Referentes y sustentos de la justicia restaurativa

La práctica de la justicia restaurativa en México se sustenta en diversos referentes teóricos y prácticos, entre los que destacan:

- Derechos humanos: La justicia restaurativa se alinea con los principios de dignidad humana, reparación integral y justicia social.
- Cosmovisiones indígenas: Las prácticas ancestrales de resolución de conflictos ofrecen valiosas lecciones para la construcción de una justicia más humana y comunitaria.
- Investigaciones empíricas: Numerosos estudios han demostrado la eficacia de la justicia restaurativa en la reducción de la reincidencia y el aumento de la satisfacción de las víctimas.
- Legislaciones estatales: En la actualidad, algunas legislaciones de las entidades federativas del país, han insertado el concepto de justicia restaurativa como salida alterna de solución de conflictos.

Conclusiones

La justicia restaurativa en México presenta un panorama complejo, con avances significativos en algunos ámbitos y desafíos en otros, pero bien puede consolidarse como una alternativa viable y efectiva para la resolución de conflictos y violencias encaminada a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Ahora bien, para garantizar su éxito a largo plazo, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

- Representa una alternativa prometedora para abordar los desafíos de la violencia y la inseguridad en México al promover la reconciliación, la reparación y la participación comunitaria, este enfoque contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, es necesario fortalecer

las instituciones y capacitar a los operadores jurídicos para garantizar su implementación efectiva.

- Ofrece una oportunidad única para fortalecer los sistemas de justicia indígenas y promover la reconciliación y la sanación en las comunidades. Pero, es fundamental abordar los desafíos y garantizar que su implementación se realice de manera respetuosa y equitativa, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades específicas de cada comunidad.
- Permite fortalecer el marco legal al desarrollar uno claro y uniforme que regule la aplicación de la justicia restaurativa.
- Capacitar a los operadores jurídicos con información especializada a jueces, fiscales, defensores y otros operadores jurídicos.
- Sensibilizar a la sociedad al promover los beneficios de la justicia restaurativa.
- Evaluar y mejorar los programas periódicamente para identificar sus fortalezas y debilidades y realizar los ajustes necesarios.

Referencias

- Champo, Nimrod (2020). La justicia restaurativa en el derecho mexicano. En J. Jiménez y M. Rivera (ed.). *Temas tópicos jurídicos a propósito de Serafín Ortiz Ortiz* (pp. 99-122). Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6028/8.pdf>
- Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Franco-Castellanos, C. (2022). La justicia restaurativa en México; reflexiones de Lege Data y de Lege Ferenda. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 8 (16), 128-151. <https://doi.org/10.29105/pgc8.16-7>
- Gorjón Gómez, G. d. y Saucedo Villeda, B. J. (2018). Justicia restaurativa, una herramienta de paz en la resolución de conflictos comunitarios.

- Caso Nuevo León. *Política Criminal*, 13(25), 548-571. <https://doi.org/10.4067/S0718-33992018000100548>
- Gorjón, Francisco. (2015). *Teoría de la impetración de la justicia por la necesaria ciudadanización de la justicia y la paz*, (10), 114-130. <https://doi.org/10.5944/comunitania.10.7>
- Honorable Congreso del Estado de México (2010). Ley de Justicia Penal Restaurativa del Estado de Durango, LXVII Legislatura de Durango. <https://pjdgo.gob.mx/contenido/Contenido%20web%202020/Marco%20Normativo/Estatat/PDF/LEY%20DE%20JUSTICIA%20PENAL%20RESTAURATIVA.pdf>
- Honorable Congreso del Estado de México (2010). Ley de Mediación, Conciliación y Promoción de la Paz social para el Estado de México. <https://appsma.edomex.gob.mx/portal/wp-content/uploads/2024/05/leyvig173.pdf>
- Honorable Congreso del Estado de Michoacán (2020). Ley de Justicia Alternativa y Restaurativa del Estado de Michoacán (2020), TOMO: CLXXV, NÚMERO: 44, TERCERA SECCIÓN. <http://congresomich.gob.mx/file/ley-de-justicia-alternativa-y-restaurativa-ref-30-de-junio-de-2020.pdf>
- Meza, E. (2020). Hacia una justicia restaurativa en México. *Revista del Instituto de la Judicatura Federal-Consejo de la Judicatura Federal, IJF-CJF*, 1-38. https://escuelajudicial.cjf.gob.mx/publicaciones/revista/18/r18_8.pdf
- Navarro, I. (2021). Desafíos de la justicia restaurativa en Latinoamérica. *La Trama*, 68, 1-8 http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo_.php?id=443&ed=68
- ONU, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa*. Viena: Serie de Manuales sobre Justicia Penal. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf
- Pedraza, L. (2020). *Ley de justicia alternativa y restaurativa del Estado*. Cuadernos Michoacanos de Derecho. Editores ABZ. https://colegiodenotariosmichoacan.org.mx/recursos/pdf_legislacion/Ley%20de%20Justicia%20Alternativa%20y%20Restaurativa%20del%20Estado%20de%20Michoaca%CC%81n.pdf

- Pérez, J. y Zaragoza, J. (2011). Justicia restaurativa: del castigo a la reparación. En F. Campos, D. Cienfuegos, L. Rodríguez y J. Zaragoza (eds). *Libertad y castigo: dilemas del estado contemporáneo estudios*, (pp. 441-654). Laguna.
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Google Books. <https://justiciajuvenil.org.bo/publicaciones/el-pequeno-libro-de-la-justicia-restaurativa/>

La pedagogía del encuentro: una alternativa para el fortalecimiento del tejido social en la universidad

Fátima Silva Contreras
José Elías Ibarra Herrera
Fernando Villalobos Zavala

Resumen

Este trabajo examina el papel del Centro Universitario Ignaciano del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. en la promoción de espacios que fortalecen la identidad y los vínculos entre jóvenes. Desde el año 2000, se ha diseñado e implementado una propuesta de trabajo denominada "pedagogía del encuentro", resultado de la colaboración de diversos actores. Este enfoque se presenta como un modelo de acompañamiento y formación que contribuye a la cultura de paz en el contexto universitario, tanto en acciones cotidianas como en la creación de espacios de convivencia.

Se sostiene que el amparo simbólico y el fortalecimiento del tejido social se cultivan a través de relaciones horizontales, cercanas e inclusivas,

especialmente en entornos formativos donde convergen personas de diferentes contextos y edades, y durante largas jornadas. En ésta, los gestos, actitudes y expresiones afectivas son tan relevantes como los discursos y procesos formativos donde se promueven ambientes seguros y comunitarios. Mediante la metodología de prácticas narrativas, se recogen las voces de jóvenes participantes en el programa de formación Ruta CUI, quienes comparten sus perspectivas sobre el impacto de este espacio y cómo las interacciones allí desarrolladas influyen en su identidad, relaciones interpersonales y sentido de comunidad.

Palabras clave: juventudes, amparo simbólico, tejido social, pedagogía del encuentro, comunidad.

Introducción

La violencia, entendida como un fenómeno sistémico, complejo y estructural, afecta diversos aspectos de la vida social, manifestándose en dimensiones, tanto materiales como culturales, con intensidades y formas de expresión que varían según el contexto. Este fenómeno impacta de manera particularmente severa a las juventudes, quienes se encuentran en etapas cruciales de su desarrollo y formación de identidad. Sin embargo, más allá de simplemente visibilizar las distintas formas de violencia, emerge la necesidad imperante de identificar y potenciar los mecanismos que contribuyen al fortalecimiento del tejido social y a la construcción de paz como recursos de erradicación o control de la violencia.

El presente trabajo, por un lado, analiza la intersección entre el concepto de amparo simbólico y los determinantes del tejido social y, por otro, documenta experiencias concretas de jóvenes universitarios que demuestran la efectividad del encuentro en contextos educativos

específicos, con el fin de que éstas pueden orientar el trabajo de acompañamiento a las juventudes. La pedagogía del encuentro, tal como se aplica en el Centro Universitario Ignaciano (CUI) en su trabajo con estudiantes universitarios, evidencia cómo estos conceptos teóricos se materializan en prácticas educativas transformadoras.

Este texto se organiza en cuatro secciones. En la primera se introduce la noción de amparo simbólico como un componente fundamental para el desarrollo e incorporación de una persona al mundo social. La segunda sección aborda la relevancia del encuentro en la configuración de la identidad y la relación con el mundo, los otros y consigo. En la tercera se destaca la importancia de la universidad para la formación y el fortalecimiento del tejido social. En la cuarta, de la mano de Freire, se caracteriza la pedagogía del encuentro que se implementa en el programa Ruta-CUI, como modo de proceder en la formación y la construcción de comunidad. Por último, a través de prácticas narrativas, se recogen voces de estudiantes que evidencian cómo, en los espacios y actividades de la Ruta-CUI, se fortalece la identidad y el tejido social mediante la pedagogía del encuentro.

Revisión de la literatura

El amparo simbólico como clave para la identidad y el tejido social

En los últimos años, la atención a las juventudes se ha convertido en una de las prioridades centrales de la Iglesia Católica. El Papa Francisco, por ejemplo, desde el inicio de su pontificado, ha señalado que las estructuras habituales no atienden las necesidades de las y los jóvenes. Y es que, al parecer, por un lado, se carece de espacios donde puedan expresarse con libertad, y por otro, existe una falta de cercanía hacia estas poblaciones. Gran parte del problema radica en

que a los adultos “nos cuesta escucharlos con paciencia, comprender sus inquietudes o sus reclamos, y aprender a hablarles en el lenguaje que ellos comprenden” (Vaticano, 2013, p. 84). Otros teóricos sobre la juventud, como Duarte Quapper (2000), Fernández Christlieb (2011) y Pérez Islas (2008), también han señalado la importancia de aproximarse a las juventudes a partir de sus propias expresiones, lenguajes y su irrupción en el espacio social.

Zelmanovich (2011) ha identificado con gran acierto una de las formas en que adolescentes y jóvenes experimentan la vulnerabilidad en su incorporación al mundo social. Desde la noción de *desamparo*, esta autora ha subrayado la necesidad de habilitar e incorporar a las adolescencias y juventudes al espacio social, y sugiere que hay dos operaciones constitutivas de la función adulta: el cuidado o amparo social y el cuidado o amparo simbólico. La primera, está relacionada con la protección material o con un tema de distribución de bienes, y es lo que permite cubrir las necesidades básicas para la subsistencia y “se ubica en el terreno de lo social donde las leyes, las normas y las instituciones pueden operar” (Brignoni et al., 2022, p. 39). La segunda, el amparo o cuidado simbólico, es menos evidente, y está directamente relacionada con el reconocimiento y la inscripción de una persona en la trama simbólica en la que se vive y desenvuelve.

El desamparo hace referencia a la ausencia o abandono de las responsabilidades que ciertos individuos deberían asumir para el cuidado de otros. En palabras de Brignoni et al., “apela a la función o funciones de aquellos que han de ocuparse de un sujeto y señala su dejación” (2022, p. 39). Por lo tanto, amparar o cuidar debe entenderse en dos dimensiones: por un lado, como los actos que sostienen y ayudan a subsistir vitalmente a una persona y, por otro lado, como los actos e interacciones que ayudan a regular el mundo pulsional de una persona y que la introducen en un contexto permeado de una trama simbólica en la que se ha de ubicar y ante la

cual se pueda enfrentar. Se trata, por lo tanto, de actos que ayudan a que una persona sobreviva, y a que se introduzca a un contexto lleno de personas, objetos y relaciones enmarcadas en un horizonte de significados y de sentido.

El amparo simbólico es esencial para el reconocimiento de la identidad de una persona ya que fomenta la autoestima y la singularidad. Además, este concepto ayuda a construir y fortalecer las conexiones sociales entre individuos. Por el contrario, el desamparo puede ocasionar efectos negativos en cómo una persona percibe su realidad y en la calidad de sus relaciones. Zelmanovich (2011) menciona que éste se manifiesta en fenómenos como el desarraigo, la extranjería y la segregación, esto significa que se produce una ruptura en la sensación de pertenencia a un espacio compartido (desarraigo), en la falta de un lugar seguro para el otro (extranjería y competencia) y en la incapacidad de aceptar y reconocer la singularidad de cada individuo (segregación). La comprensión de estos conceptos es vital para promover un entorno más inclusivo y respetuoso, que posibilite el fortalecimiento del tejido social.

Si se dimensiona que el amparo simbólico es tan importante como el amparo social, entonces tendría que asumirse que, para que esto sea posible, se necesita de otros y otras. El hecho de que una persona pueda reconocerse como parte de una trama simbólica que la trasciende, y en la que se sienta importante y necesaria para los demás, implica la construcción de una malla simbólica compuesta por discursos, gestos, personas y vínculos. Cada uno de estos elementos permite el tejido y sostenimiento de esa red. Así, cuando una persona se siente valorada, no solo refuerza su identidad, sino que también contribuye a la construcción del tejido social. Solo a través del cuidado simbólico activo y consciente podremos contrarrestar la erosión de los lazos comunitarios y recuperar la dimensión relacional que nos constituye como seres humanos, en búsqueda permanente de significado y pertenencia.

La centralidad del encuentro para configurar la identidad y las relaciones

El carácter relacional del ser humano es fundamental en su proceso de incorporación a la vida, ya que influye significativamente en su desarrollo personal, de sus habilidades sociales y, más aún, en la configuración de su identidad y de su cosmovisión.

La experiencia de vida de una persona se nutre y se fortalece continuamente a través de dinámicas de relación y encuentro. El encuentro, el diálogo y la comunicación son determinantes claves en la definición y desarrollo del ser humano. Cada una de estas experiencias nos permite ser más conscientes de nuestra posición ante los demás y el mundo (Freire, 1997). El contacto, las relaciones y las interacciones son cruciales, porque nos permiten crear una autocomprensión, una comprensión de lo que es la vida y el entorno. Pero, además, contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y de nuestra capacidad para enfrentar, empatizar, resolver y adaptarnos a diferentes situaciones. Los seres humanos nos hacemos en el diálogo, en las interacciones, en los encuentros. A través del diálogo, de la interacción, no solo vamos definiendo quiénes somos, sino defendiendo y redefiniendo la identidad, las convicciones, los valores y creencias. Por lo tanto, influyen significativamente en la manera en que nos definimos a nosotros mismos y en cómo nos relacionamos con el mundo, con los demás, con nosotros mismos y con Dios.

Vivimos en una "cultura del descarte", como la ha llamado el papa Francisco (2015), que se acentúa aún más en medio de narrativas de autosuficiencia y que enfatizan el éxito individual. En este contexto, resulta urgente cultivar espacios y prácticas que promuevan el encuentro y el reconocimiento mutuo. Promover una cultura del encuentro, donde se haga efectiva la inclusión y la cohesión, se convierte en un asunto fundamental en nuestros días. Especialmente

para fortalecer la identidad, el arraigo y la construcción de un sentido de pertenencia, que han sido sistemáticamente atacados y debilitados. Esta tarea no solo es culturalmente necesaria, sino que también representa una forma de resistencia frente a las lógicas predominantes de nuestra sociedad. Sin espacios de encuentro, diálogo y reconocimiento mutuo, se afectará el desarrollo pleno de las personas, y con ello, la manera de relacionarse, de habitar el mundo. En pocas palabras, se trastocaría la manera de ser y vivir de una persona, así como la manera de ser parte de una comunidad, de convivir y comprometerse ética y políticamente.

Así, podemos afirmar que la vida social se teje en múltiples espacios y esferas, manifestándose, tanto en las instituciones como fuera de ellas, en lo público y en lo privado; se construye a través de encuentros y conversaciones cotidianas (Lederach, 1998).

La universidad es un lugar estratégico para formar y fortalecer el tejido social

Una forma de entender el tejido social "es la configuración de vínculos sociales e institucionales que favorecen la cohesión y la reproducción de la vida social" (Mendoza y González, 2016, p. 29). Este tiene tres determinantes comunitarios en su configuración: *los vínculos sociales*, la identidad y los acuerdos. Los vínculos sociales son las estructuras relacionales que brindan confianza, entendida como reconocimiento, estima social y cuidado, refiriéndose a la solidaridad y protección.

La identidad está relacionada con los referentes que dan sentido de pertenencia, se traduce en ritos y símbolos y en la construcción de narrativas colectivas. Los *acuerdos* son los que surgen de las conversaciones e implican la participación en la toma de decisiones, ya sean personales o colectivas (Mendoza y González, 2016).

Así, la universidad es un espacio no solo privilegiado, sino además estratégico para construir y fortalecer el tejido social. Los vínculos, la identidad y los acuerdos pueden hacerse presentes a través de los espacios y las interacciones cotidianas, tanto en salones, pasillos, áreas de esparcimiento y espacios administrativos, como en espacios formales e informales. Y es que, en sentido estricto, lo esencial en la experiencia educativa, tendría que ser el de fomentar el encuentro y la capacidad para convivir con las y los demás, formar para “saber estar con los otros en el mundo” (Costa, 2015, p. 26).

De acuerdo con Vincenzo Costa (2015), hay tres tareas fundamentales de la experiencia educativa que se tienen que promover en la formación de una persona: arraigo al mundo de la vida, el cuidado de la vida y la capacidad para habitarlo y transformarlo. Arraigar la experiencia educativa en el mundo de la vida es formar personas capaces de leer la realidad y, a partir de ahí, tomar una posición crítica y creativa ante ella. Esto implica, como diría Freire, pasar de la percepción a la reflexión, y de la reflexión a la *ad-miración* (Fonseca, 2015, p. 494). La segunda tarea es el cuidado. Formar para el cuidado de la vida significa principalmente prestar atención y ejercitar en las personas “la capacidad de auto-determinarse y construir la narración de sí” (Costa, 2015, p. 30). Y esto solo es posible mediante el acto de preguntar: ¿qué tipo de relaciones, de mundo, de vida quiero?

El cuidado de la vida es “un proceso de conversación y de lectura y escritura del mundo” (Freire, 1980/2013, p. 16), un proceso de interrogación, diálogo, comprensión y autodeterminación. La tercer gran tarea de la experiencia educativa es la de formar personas capaces de habitar y transformar el mundo en el que viven. No se trata de una formación que ajuste o acomode al individuo al sistema existente y lo someta a prescripciones ajenas (Freire, 1997/2011, p. 34), sino de formar al individuo para que pueda asumir, de manera, consciente y crítica, un lugar en el mundo “dentro de un horizonte

de posibilidades y una cadena de relaciones" (Costa, 2015, p. 245). Formar para habitar y transformar el mundo, es formar para inscribirse y cambiar el modo en que se vive y cómo son las formas de relación con el mundo, con otros y consigo. En este sentido, se puede afirmar que la experiencia educativa no solo es un proceso individual, sino que también desempeña un papel crucial en la construcción del tejido social, fomentando relaciones interpersonales con un sentido de comunidad.

La pedagogía del encuentro en el Programa Ruta-CUI

En este contexto, el Centro Universitario Ignaciano (CUI) emerge como un espacio privilegiado que materializa estos espacios de encuentros y de experiencias vitales significativas. A través del programa Ruta-CUI, se fomenta, tanto el encuentro interpersonal, como el desarrollo personal de los estudiantes mediante actividades extracurriculares. Este programa incluye talleres de autoconocimiento, antropología filosófica, discernimiento ignaciano, actividades artísticas que permiten a los jóvenes explorar su creatividad y expresarse libremente, y campamentos de interioridad orientados a temas como el sentido de vida y la reconstrucción del tejido social. Asimismo, ofrece espacios de acompañamiento individual donde las y los jóvenes universitarios abordan inquietudes personales relacionadas con la afectividad, la identidad, la carrera profesional y la toma de decisiones. También diseña experiencias de encuentro como asambleas, foros, voluntariado y de inserción a lugares donde la vida se ve amenazada, disminuida o marginada.

El programa Ruta CUI brinda la oportunidad de experimentar, interrogar y reflexionar sobre la vida y la realidad. Esto se logra a través de encuentros con personas que comparten un contexto similar y con aquellas que viven en los márgenes de la exclusión. Su propósito

principal es facilitar itinerarios formativos abiertos extracurriculares que permitan una formación integral de la persona la cual se basa en tres pilares: la reflexión crítica (cabeza), la autocomprensión afectiva y de los deseos a través del discernimiento (corazón), y la participación en espacios de colaboración y compromiso con los demás (manos). En otras palabras, este programa forma en el modo de proceder ignaciano que, en palabras de Garanzini y Baures (2022, p. 70), se distingue por “involucrar [a la persona] al mundo con una mente y un corazón abiertos, con una conciencia de la propia fragilidad y dependencia con los demás, y con una apreciación de la complejidad y la riqueza del mundo”. El modo de proceder ignaciano, en suma, busca fomentar una comprensión profunda de las interrelaciones humanas y del entorno, promoviendo un enfoque reflexivo que invita a una conexión significativa y compromiso más consciente con el mundo y con las y los demás.

Entre la diversidad de actividades y experiencias que ofrece la Ruta CUI, este programa tiene la intención de fomentar el contacto humano y de crear condiciones de confianza para entablar diálogos significativos. Las interacciones están diseñadas para fomentar la inclusión y superar las barreras de desconfianza y temor que caracterizan al mundo actual, y el hilo conductor que las sostiene es lo que denominamos la pedagogía del encuentro, la cual se rige por tres principios esenciales: primero, el reconocimiento de que todos tenemos algo que aprender de los otros; segundo, la certeza de que cada persona tiene algo valioso que aportar; y tercero, la convicción de que como comunidad podemos abordar y aportar mejor a la realidad, desde el reconocimiento y acompañamiento mutuo.

La pedagogía del encuentro que se promueve en la Ruta CUI se expresa en el lema “aprendemos, compartimos, acompañamos”. Según nuestra experiencia y convicción, el encuentro es un catalizador fundamental para suscitar cambios en diversos niveles de la vida. A

nivel personal, nos permite reconocernos como seres únicos en un entorno compartido, promoviendo la empatía y el entendimiento mutuo. A nivel de grupo facilita que se abran relaciones e interacciones significativas, en y entre grupos de personas que tienen diferentes experiencias y perspectivas. Y, a nivel estructural, estos encuentros son esenciales para desafiar y modificar las dinámicas de atomización y exclusión, que a menudo prevalecen en nuestras sociedades.

También se basa en la convicción de que, al interactuar con otras personas, reconociendo su dignidad y singularidad, se genera una experiencia transformadora que enriquece nuestras vidas y el mundo que nos rodea. En la perspectiva de Paulo Freire, y siguiendo a Rodríguez Brandão, se diría que: 1) cada persona posee vivencias únicas y, por lo tanto, es "una fuente original de saber y posee un valor en sí, debido a que incorpora la representación de una experiencia individual de vida y de compartir la vida social", y que además, 2) ninguna persona por sí misma puede educarse, sino que "se educan unas a otras y mutuamente se enseñan y aprenden, a través de un diálogo mediatizado por mundos de vivencia y de cultura" (Brandão, 2015, p. 86).

Somos seres abiertos al mundo y a las y los demás, por lo tanto, en el encuentro nos enriquecemos, nos reconocemos y nos enlazamos. Aprendemos en el encuentro a tomar consciencia de nosotros mismos y del otro, además de leer críticamente el mundo. Así pues, el encuentro es el punto de partida y el punto llegada en el aprendizaje: se aprende *del* encuentro y *para* el encuentro.

Metodología

La metodología de este trabajo es de carácter cualitativo, inscrito en un marco interpretativo, con enfoque etnográfico y se empleó la técnica de prácticas narrativas para la recolección de información. La

etnografía busca comprender y mostrar la perspectiva que un grupo da a sus experiencias, así como a los valores y significados que les atribuyen. María Bertely Busquéis (2000) presenta un enfoque etnográfico en la investigación educativa, resaltando la necesidad de que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica. Así también, la etnografía tiene un carácter holístico pues “implica considerar la suma total de conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento habitual, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular” (Linton, 1940, p. 22, citado en Bertely, 2000). En la investigación etnográfica, las prácticas narrativas son una herramienta clave que permite tener un acercamiento a las experiencias vividas y a su interpretación. Así, la etnografía y las prácticas narrativas se alinean ya que ambas buscan explorar las formas en que las personas construyen significado en sus contextos sociales.

Es de especial relevancia aclarar que, según Daniela Dato, será necesario pasar de un *pensamiento narrativo natural*, entendido como un diálogo espontáneo interior, a un *trabajo narrativo metodológico*, el cual, al ser consciente, se torna pedagógico. Así pues, se torna un “ejercicio” intencionalmente formativo del narrar, el narrarse, el escuchar y leer otras narraciones, el adquirir familiaridad con otros alfabetos narrativos vinculados al aprendizaje no solo de saberes formalizados, sino también de saberes del actuar y el vivir cotidiano” (2019, p. 66). Por tal motivo, para este trabajo nos centramos en documentar la narración porque permite recuperar, en términos cualitativos, lo que ocurre en la experiencia de las y los jóvenes y visibilizar el efecto del CUI en sus vidas.

Para la recolección de información, en el marco de las prácticas narrativas, se diseñaron encuentros a manera de *ceremonias de definición* o rituales de agradecimiento. Se trató de cuatro sesiones de trabajo intensivas, una individual y tres de ellas grupales, trabajando con doce estudiantes, 9 mujeres y 4 hombres, de entre 19 y 24 años.

Estas ceremonias iniciaron con el reconocimiento de cada uno de los participantes. Luego, se indagó en las experiencias significativas a partir de preguntas de descripción. Después, la persona que guio la ceremonia, haciendo un recuento de lo más significativo de la narración, recogió las imágenes, metáforas, frases, lugares, personas, relaciones y experiencias, para construir una historia valiosa e importante que se desarrolló en el marco de un imaginario común: el CUI. Finalmente, quienes participaron como testigos, agradecieron los ecos de sentido que esta resignificación les provocó.

En estas sesiones se utilizaron como guía de conversación los mapas de re-autoría y re-membranza. El mapa de re-autoría narra la historia incluyendo aquello de lo que poco se habla, de lo contradictorio, de lo alterno de la historia de vida para apropiarse de ella y valorarla en términos propios. Y en el caso de la *re-membranza* porque, desde este mapa, se intentan recoger fragmentos importantes de la vida con el fin de ordenarla y darle unidad de sentido y, al analizarla honrar relaciones y experiencias, o revocarlas (White, 2007).

Para el procesamiento de información, dichas ceremonias fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado de los y las participantes. Posteriormente se transcribieron modificando los nombres para cuidar la confidencialidad. Después, se colocaron etiquetas a fragmentos de sentido, para luego asignarles una categoría y reagrupar la información en las mismas. Para ejemplificar el proceso de ordenamiento de la información, se muestra a continuación una tabla que presenta algunos fragmentos de sentido, con sus etiquetas y categorías:

Tabla 1. Ejemplo de categorización

| Categoría | Etiqueta | Transcripción/ fragmentos de sentido |
|--|---|---|
| Escuchamos y conversamos. | Escuchar Platicar | “Creo que el CUI lo conformamos, personas dispuestas a escuchar . También dispuestas a platicar ”. |
| Somos nuestro lugar seguro. | Lugar seguro Confianza | “Es poder estar en la universidad y sentirme en un lugar seguro sin juicios ”. “Es una sensación de confianza , de buen ambiente, tranquilo”. |
| Somos comunidad. | Comunidad Familia Fraternidad | “Cuando pienso en el CUI elegí una imagen que tiene que ver con una comunidad , una familia grande, una fraternidad . Es una familia en la cual todos están para los demás ”. |
| Nos formamos. | Formación Acompañamiento | “Recuerdo el acompañamiento , la formación . Es un acompañamiento que tenía que ver con que yo podía vivir las experiencias en mi vida y luego elaborarlas, como que me caían veintes”. “Al regresar de esa misión. Quise mejorar. ¿Seguir ofreciendo algo mejor? Entonces quise entrar al voluntariado y me di cuenta de que debía recorrer un camino . La formación , el coro. Estar en acompañamiento , hacer parte de la Asamblea”. |
| Aprendemos, compartimos y acompañamos. | Encuentro Experiencia de inserción Transformación Confrontación Servir, aportar Ser más humanos Esperanza | “Están dispuestos a ayudar para servir al otro . Aprendemos, compartimos, acompañamos . Esto me habla de un dar desde ambas partes. Un dar lo mejor de sí, aportando y recibiendo . En lo cotidiano, en la formación, en los campamentos”. “ No quedarme las cosas para mí . Que le sirvan también a alguien. Ir a misiones, querer ofrecer algo mejor de mí, ser voluntario”. “Estar con estas personas colaboró conmigo para sanar. Pudimos compartir , estar entre amigos, estar con la comunidad , en la naturaleza”. |

Posteriormente, se describieron cada una de las categorías y se hizo una síntesis de los insumos analizados para concluir con la redacción de los resultados.

Resultados: recuperación de la experiencia de jóvenes desde las prácticas narrativas

En este apartado se presenta el resultado del análisis de las ceremonias de prácticas narrativas que evidencian el aporte de la pedagogía del encuentro en la vida de las y los jóvenes que participan en la Ruta CUI, con la finalidad de dar cuenta de lo que les teje de forma social y de los procesos de transformación personal y colectiva en los que colaboran. En lo sucesivo, en voz de los y las estudiantes, se presentan las vivencias que experimentan en el Centro Universitario Ignaciano, del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

Al profundizar en la experiencia de encuentro que viven las y los jóvenes del CUI, externada en las ceremonias de prácticas narrativas, se distinguieron cinco categorías de análisis que muestran cómo se vive la pedagogía del encuentro y el efecto que genera en las personas: 1) escuchamos y conversamos, 2) somos nuestro lugar seguro, 3) somos comunidad, 4) nos formamos, y 5) aprendemos, compartimos y acompañamos. A continuación, se detallan los hallazgos de cada una.

1. Escuchamos y conversamos

Lederach (1998) habla de la necesidad de crear espacios donde las personas se encuentren a dialogar. Señala que es en las conversaciones cotidianas donde se da la creatividad que la paz amerita para hacer frente a los retos. En coincidencia, Rojas dice que "el aprendizaje de cultura y conducta comunicacional puede ser la vía para solucionar conflictos, crear bienestar, generar entendimiento y encaminar al proyecto de construcción de cultura de paz" (2006, p. 117).

Así pues, en el CUI confluyen jóvenes de diversas profesiones, semestres, edades, géneros y preferencias, con un acuerdo tácito: escuchar. Para Freire, es la empatía la que debe regir la comunicación, y considera que “aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar” (1998, p. 136). En coincidencia con Freire, se presenta a continuación la experiencia de Manuel: “al CUI lo conformamos personas dispuestas a escuchar. También a platicar”. Esta conversación se da de manera genuina, honesta y profunda, donde “se tiene la apertura de no cerrarse a tener pláticas reales [y donde] se tiene la sensación de que eres importante” (Rosa). En este compartir se asombran, profundizan e identifican entre sí en sus búsquedas, pues consideran que “nos enlazamos y hacemos vida” (Carmen), favoreciendo la creación de vínculos que fortalecen el tejido social.

2. Somos nuestro lugar seguro

Para las y los jóvenes, es un espacio familiar, conocido, apropiado y por lo tanto habitado. Acuden a él con la certeza de encontrarse en un ambiente de tranquilidad, respeto, reconocimiento y validación, pues “estar en el CUI da la sensación como de llegar a casa, de estar en un espacio seguro en el cual puedo ser yo sin críticas” (Rosa). Puede afirmarse, a decir de ellos, que esa seguridad no está solo depositada en otros y otras jóvenes, sino también en el equipo de docentes/acompañantes, incluso, de manera significativa, está sostenida en el amor de Dios.

Este espacio seguro incluye el valor de la confidencialidad, entendida por Brown, no solo como la protección de la información, sino que se trata de construir una cultura de cuidado y valoración (2015). Esta confianza, se da en la vida cotidiana y cohesiona las relaciones y comunidades (Brown, 2012).

Por su parte, Rogers reconoce como importante que las personas sepan que sus pensamientos y sentimientos no serán juzgados ni compartidos,

y que es esta seguridad la que facilita su expresión y exploración: "es solo en un clima de libertad y confidencialidad, donde no hay temor al juicio o la exposición, que un individuo puede llegar a explorar sus sentimientos más profundos" (1961, p. 47).

Como puede observarse, esta categoría trastoca todos los elementos necesarios para la creación y el mantenimiento de vínculos: confianza, reconocimiento, estima y cuidado, lo cual incluye la solidaridad y la protección, abonando al fortalecimiento del tejido social. Podría asegurarse, por tanto, que cuando los estudiantes hablan de un espacio seguro se está gestando el amparo simbólico, ese espacio del cual forman parte.

3. Somos comunidad

Para Freire (1970), a diferencia de la educación que enajena y somete a la persona a un sistema de dominación que desconoce, la educación como práctica liberadora nos hace más conscientes de las relaciones con los otros, con el entorno y de nuestra acción en él, pues no estamos aislados o desligados del mundo y nuestra presencia tiene efectos. En coincidencia con Freire, Manuel expresa: "el CUI tiene que ver con una comunidad, con una familia grande, una fraternidad. Es una familia en la cual todos están para los demás". La anterior referencia responde a la pregunta ¿con qué imagen representan los jóvenes al CUI en su vida? Si bien la representación que estuvo presente en diversas partes de los relatos fue la de *familia*, también se encontraron símbolos como un *camino empedrado* (Carmen), "como amanecer que habla de libertad" (Ernesto), o una luz que ha iluminado ese camino (Rosa). En el imaginario de Alicia figuran *raíces* expuestas de un árbol y una persona en ella, donde las raíces se vuelven tejido y la persona en ellas está en contemplación. Agrega que: "es como si fuera un camino empedrado donde voy con otras y otros" [y que se trata de] sabernos en compañía. Nos asombramos, nos identificamos en la búsqueda. Seguimos buscando caminos y

reiteramos que estamos en el correcto". Por tanto, la comunidad es un territorio simbólico que es habitado por los y las estudiantes quienes sienten que transitan el camino de su vida de la mano.

La comunidad como categoría de análisis prioriza la creación de vínculos, la construcción de la identidad y la concreción de acuerdos. Sara comparte que, aunque ahora protagoniza más su vida, el CUI le habló de cómo otros colaboran también en protagonizarla. Dicho lo anterior, la comunidad es más que la suma de individuos o grupos, sino que se basa en los referentes de identidad colectiva.

4. Nos formamos

La educación no puede darse en el silencio pues las personas se forman en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión (Freire, 1970). Para las y los jóvenes los espacios de formación son momentos de encuentro que les brindan herramientas para elaborar su propia vida y descubrir las implicaciones personales que surgen en el contraste con la de otros.

Les pone de frente ante decisiones y cuestiona su sentido de vida para vivirla en profundidad. En muchos casos, la formación grupal deriva en acompañamiento uno a uno para atender los movimientos internos que ahí se suscitan. Podría decirse que no puede haber formación sin acompañamiento, ni procesos de acompañamiento que no inviten a la reflexión y formación, pues se trabaja con temas de la existencia humana.

La experiencia formativa de Ernesto ilustra de manera clara el punto antes mencionado: "en la formación del CUI encontré recursos, posibilidades, herramientas. Se me abrieron panoramas. Desde la libertad que a veces es avasalladora he podido ir decidiendo bien". Por su parte, Carmen se pregunta: "¿a qué me quiero dedicar yo?", esta pregunta implica preguntarme por mi vocación, y es una

vocación desde lo profesional, pero no solamente. Es una pregunta por mi vocación personal. Empalabrar ha sido como poder encontrar una luz. El día". Ernesto también se pregunta sobre las ideas que la formación pone sobre la mesa y las considera semillas que le invitan a pensar, a disolver dudas, a discernir sobre su auténtico camino. De manera significativa es preciso resaltar que los estudiantes reconocen que es necesario pasar por un proceso, recorrer un camino. Así lo expresa Carmen: "al regresar de esa misión quise mejorar, seguir ofreciendo algo mejor, entonces quise entrar al voluntariado y me di cuenta de que debía recorrer un camino. La formación, el coro. Estar en acompañamiento, hacer parte de la Asamblea. Ir a Tatahuicapan".

Así, la formación les ha permitido poder mirarse en la historia y experiencia de otras y otros jóvenes y vivirse acompañados ante las inquietudes cotidianas pero profundas. Nuevamente, queda en evidencia cómo el encuentro, en este caso en los espacios de formación y acompañamiento, favorece el fortalecimiento del tejido social al posibilitar la creación de vínculos, al trabajar con la identidad de quienes participan y generar sentido de pertenencia a un grupo, y al volverse cómplices en medio de acuerdos de confidencialidad, de cuidado de las palabras y de la creación de un espacio sagrado que se han apropiado.

5. Aprendemos, compartimos y acompañamos

Para Paulo Freire nuestro lugar en el mundo no es neutro, ya que produce o reproduce dinámicas liberadoras o de dominación (1970), trae consigo opciones, posturas para decantarse por las mismas. Los procesos de reflexión y análisis crítico de la realidad tocan fibras profundas del ser y conmueven a quienes "están dispuestos para ayudar, para servir al otro" (Manuel), quien trata de poder ser más humano, de ser su mejor versión para los demás, y que esto es resultado de los frutos de lo vivido y compartido en el CUI.

Torres (2002), habla de las “comunidades críticas”, las cuales logran deliberar y reflexionar acerca de las dinámicas de la cultura predominante, así como de los factores que no permiten la construcción de vínculos solidarios. Los jóvenes, luego de un camino recorrido en formación, experimentan la inquietud de querer aportar algo. Tal es el caso de Carmen, quien en su narrativa externa expresa: “siempre he tenido el deseo por proteger esto, el bosque, el agua, los animales, la conexión”. Así, es recurrente entre los jóvenes el deseo de no quedarse las cosas para sí mismos, sino que le sirvan a alguien más. Entre las opciones más socorridas por los jóvenes está el ir de misiones, hacer un voluntariado y participar en el coro, además de ayudar asistencialmente. Por el contrario, la pedagogía del encuentro plantea e invita, en primera instancia, a *aprender* del otro; *compartir* la vida con el otro, y *acompañar* al otro, lo que dispone una relación horizontal contraria a la verticalidad.

De la mano de lo anterior, el CUI invita a los jóvenes a vivir experiencias de inserción comunitaria, cuya intención es detonar procesos formativos intensivos y más profundos desde la apuesta de la solidaridad inteligente. Estas experiencias fueron frecuentemente mencionadas como significativas por los y las jóvenes. Por dar un ejemplo, a continuación, se comparte un relato representativo de la experiencia:

Recuerdo también la brigada fue un momento culminante. Fue ir a San Cris y después a las comunidades. Yo me había preparado, había visto documentales. Viajar allá fue un idilio, es poder ir a otros mundos. Confrontarnos, reflexionarnos, estar frente a realidades completamente distintas. Encontrarme con esos mundos hizo que mi corazón resonara. Estar con estas personas colaboró conmigo en sanar. Pudimos compartir, estar entre amigos, estar con la comunidad, estar con la naturaleza. Caminar, ver, ver lo simple. Sobre todo, ver otros planos. Recuerdo ese llanto transformador.

Tuvo que ver con la hermosura, con lo bonito, con ensanchar mi corazón. Esta fue una iniciación. (Alicia)

Las letras anteriores reflejan lo fundantes que son estas experiencias, donde el ser se confronta, las vidas se tocan y el corazón encuentra su sitio. Aprender de otros, compartir la vida y acompañarla es, sin más, un ejemplo de la pedagogía del encuentro.

Conclusiones

Este trabajo tuvo como propósito mostrar cómo en la universidad se fortalece el tejido social mediante la pedagogía del encuentro y cómo se favorece el amparo simbólico en un contexto educativo. Al tejido social lo constituyen las nociones de identidad, que dan sentido de pertenencia; los vínculos, como estructuras que favorecen la confianza, el reconocimiento y la autoestima; y los acuerdos, que implican la toma de decisiones personales y colectivas. Por su parte, el amparo o cuidado simbólico busca el arraigo y la inscripción al entramado simbólico de los jóvenes. Ambos invitan a responsabilizarse del cuidado de sí mismos, del otro que es cercano, conocido y familiar, y de otros que habitan contextos diversos a los suyos.

En un contexto de violencia y en un mundo polarizado, donde prevalecen dinámicas individualistas y rige la inmediatez, es fácil caer en el desamparo simbólico, donde no hay pertenencia ni identidad, sino desarraigo; no hay un lugar seguro, sino extranjería. No hay singularidad, sino segregación. El encuentro, por tanto, se convierte en un ejercicio donde unos a otros se sostienen y encuentran caminos en colectivo para hacer frente a los retos que el mundo les presenta.

La pedagogía del encuentro construye y fortalece conexiones sociales entre individuos, favoreciendo la creación de vínculos, fortaleciendo la

identidad y favoreciendo que lleguen, como comunidad, a acuerdos que pueden ser explícitos o implícitos. En las narrativas de los jóvenes se encontraron acuerdos explícitos, entre los que destacan que las y los estudiantes eligen estar en una comunidad, respetar la diversidad, escucharse sin juicios, mantener la confianza y la confidencialidad para crear un espacio seguro, que han construido como algo sagrado y que se comprometen a cuidar. Resulta interesante descubrir que, en los discursos de la comunidad, también hay acuerdos implícitos, aquellos que decantan por una manera de relacionarse con otras personas y grupos. Las nuevas generaciones de jóvenes que llegan a participar en la Ruta CUI se van apropiando de ese tipo de relación, modelado por otros y otras jóvenes y por el equipo de profesores y profesoras, a quienes consideran acompañantes de vida.

Comprenden que participar en la Ruta CUI implica adentrarse en relaciones profundas, que les invitan a repensar su vida y que, como comunidad crítica, les reta a cuestionar su contexto y les lleva a tomar posturas y decisiones, es decir, les invita a vivir una espiritualidad activa, comprometida con su sentido de vida personal, sentido de pertenencia y de comunidad y compromiso con las y los demás, lo cual reclama su acción y aporte en el mundo, no solo como profesionistas, sino como personas. Las y los jóvenes asumen esta misión con esperanza. Reconocen un mundo herido que les confronta, pero han encontrado que la comunidad CUI les da fuerza y herramientas para nutrir y nutrirse. Asimismo, reconocen que para asumir el reto necesitan formarse y acompañarse, por lo que optan por participar activamente en los espacios formativos que la universidad les ofrece.

Dicho lo anterior, este trabajo abre dos interrogantes. La primera, lleva a preguntarse si los y las jóvenes reproducen la manera de relacionarse que han aprendido en el CUI en otros contextos, en su vida personal y en general en la sociedad. Es decir, cómo la pedagogía del encuentro incide en sus trayectorias biográficas, toda vez que

suponemos que los encuentros, cuando son significativos, influyen en la manera de comprenderse, de entender a los otros, de valorar sus posibilidades y de tomar decisiones que les permitan incorporarse y recrear las estructuras y dinámicas del contexto y el mundo social al que pertenecen.

La segunda interrogante es más una invitación para pensar las formas en que otras áreas de esta y otras universidades, independientemente de su quehacer o naturaleza académica, administrativa o de integración comunitaria, repliquen e incorporen en sus maneras de proceder la pedagogía del encuentro, ya que podría concluirse que, las universidades, además de asumir sus tareas fundamentales, deberían asumir un papel de constructoras de identidad, de vínculos y de acuerdos.

En síntesis, la universidad es un espacio privilegiado para el fortalecimiento del tejido social. Entendemos que el papel de la universidad es formar para saber estar con otros. Eso se logra a partir de la pedagogía del encuentro, la cual no es algo que se da de manera natural, sino que se tiene que generar y construir, en otras palabras, se tienen que crear condiciones para que se susciten encuentros que permitan la creación de vínculos y desde estos cultivar una mentalidad y actitudes que modelen y permitan reproducir formas de relación seguras, donde aprender, compartir y acompañar sea un modo de vivirnos como personas y cómo institución.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Brignoni, S., Esebbag, G., y Grisales, A. (2022). *Violencias y desamparos: una práctica colaborativa entre salud mental y educación*. Ned.

- Brown, B. (2012). *Daring greatly: how the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Gotham Books.
- Brown, B. (2015). *Rising strong: the reckoning, the rumble, the revolution*. Spiegel & Grau.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Traducción de Juan Manuel Cabiedas Tejero. Salamanca: Sígueme.
- Dato, D. (2019). La narración como estrategia de investigación e intervención. En Rodríguez y Annacontini (eds.). *Metodologías narrativas en educación* (57-72 pp.). Universitat de Barcelona.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77.
- Fernández, P. (2011). El tiempo a los veinte años en el siglo veintiuno. El Alma Pública. *Revista desdisciplinada de psicología social*. Vol. 4, (08). Otoño-invierno 2011.
- Francisco (2013). *Evangelii Gaudium: Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco (2015). *Laudato Si: Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Fonseca, E. (2015). Texto/Contexto. Streck, Danilo R. (coord.). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- Fonseca, E. M. (2004). Hacia una justicia restaurativa en México. En *Revista de La Judicatura Federal*. 18, (pp. 2-38). <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/31943-28962-2-PB.pdf>
- Garanzini, M. J., S. J., & Baur, M. (2022). El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia actual para la universidad jesuita. *DIDAC*. 79, 62-72.

- Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz.
- McMillin, M. J. (2001). *Teaching for peace: a handbook for educators*. Educators for Social Responsibility.
- Mendoza, G. y Afilano, J. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. CIAS por la Paz.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa*. Nueva York.
- Pérez, J. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En Pérez, J; Valdez, M. y Suárez, M. (coords.). *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos* (pp. 9-33). Porrúa.
- Rodríguez Brandão, C. (2015). Círculo de cultura. Streck, Danilo R. (Coordinador). En *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- Rogers, C. (1961). *En proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rojas, L. (2006). Comunicación y educación para la paz. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2 (5), 109-132.
- Torres, A. (2002). Reconstruyendo los vínculos sociales: lo comunitario en tiempos globalizados. *Prospectiva*, (6-7) 28-44.
- Trombetta, S. (2015). Alteridad. Streck, Danilo R. (coord.). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- White, M. (2007). *Mapas de la práctica narrativa*. Pranas ediciones.
- Zelmanovich, P. (2011). *Violencia y desamparo*. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias. ISBN 978-950-00-0900-3, pp. 95-119.

Paz integral: decolonizar el pensamiento para la construcción de paz, una tarea posible desde las Universidades Interculturales

Luz Helena Horita Pérez
José Antonio Santiago Lastra

Resumen

La paz es un concepto que generalmente se asocia como la antítesis de hechos de violencia, en el marco de guerras y conflictos bélicos; esto sucede a pesar de que desde 1960, Johan Galtung distinguiera entre la paz positiva y la paz negativa, reconociendo las tres dimensiones de la violencia: directa, estructural y cultural, reconfigurando la noción de paz en una relación tripartita equivalente. Este parteaguas en los estudios sobre la paz ha favorecido el desarrollo del tema bajo planteamientos que han ido ampliando horizontes de análisis y praxis. En el contexto de las Universidades Interculturales, la propuesta de Paz Integral de Sandoval Forero (2012) resulta armónica, al señalar la necesaria condición de justicia, respeto a los derechos humanos, la libertad y derechos colectivos de los pueblos indígenas, bajo condiciones de autonomía, interculturalidad y democracia, en la

realización de dicha paz. Lograr la integralidad de la paz requiere una perspectiva decolonial, que reconozca las violencias simbólicas bajo las que se han concebido nuestras actuales sociedades, para entonces configurar nuevas formas de relación con nosotras(os) misma(os), con las y los demás, y con nuestro entorno de vida. Este trabajo presenta líneas claves en la tarea de construir paz, distinguiendo la pacificación con la naturaleza como un ámbito necesario de intervención, en aras de construir una paz integral que transforme nuestras sociedades.

Palabras clave: paz integral, educación para la paz, universidades interculturales, pacificación con la naturaleza, decolonización del pensamiento

Introducción

La crisis que vivimos en el mundo contemporáneo presenta conflictos armados, desplazamientos forzados, migración, degradación y colapso ambiental, así como debilitamiento de las instituciones sociales como una constante, donde la construcción de paz va ocupando un lugar cada vez más relevante. Sin embargo, entender de qué se habla cuando se dice “paz”, continúa siendo una tarea pendiente. Es así que el presente trabajo realiza un breve recorrido genealógico de la paz como concepto, para ubicar la Paz Integral como propuesta para la transformación de las violencias, desde una perspectiva que se encuentra en armonía con el modelo de Universidades Interculturales en México.

En coherencia con el carácter integral necesario en la construcción de paz, la transformación en la atención de conflictos requiere de un trabajo en tres dimensiones fundamentales: la paz interior, la paz comunitaria y la paz con la naturaleza (medioambiental), las cuales, sin dejar de estar interconectadas, requieren un interés particular y

estrategias de acción específicas para cada una de ellas. Incorporar el pensamiento crítico latinoamericano como trama articuladora, permitirá entender los mecanismos a través de los cuales la violencia se normaliza, naturalizando patrones de vida y consumo ligados al pensamiento colonial; éste justifica las prácticas de explotación del ser humano por el ser humano, la sobreexplotación de la naturaleza y la homogenización cultural, prevaleciendo los intereses individuales sobre los comunitarios y respondiendo siempre en función de las lógicas del mercado.

Entender esta realidad permite formular acciones dirigidas a la recuperación de prácticas de autoconocimiento, autoaceptación y perdón; de gestión de conflictos a través del diálogo intercultural, para fortalecer el tejido social; y, a la par, la generación de alternativas locales viables para la pacificación con la naturaleza, como entorno y fuente de vida, tanto material como espiritual. La interculturalidad en la construcción de paz va más allá de la convivencia entre la diferencia, implica el reconocimiento de su valor intrínseco, el respeto por el empoderamiento pacífico, el respeto a la gestión autónoma de sus elementos culturales, así como de formas de organización social y política.

El trabajo se presenta en cinco apartados, siendo el primero De los diversos rostros de la paz, con un recorrido por las teorías más significativas que preparan el terreno para la propuesta de paz integral, congruente con la interculturalidad crítica y el pensamiento crítico latinoamericano. El segundo apartado, Nombrar la situación para transformarla, trata sobre la crisis civilizatoria contemporánea, resultado del modelo capitalista, reconociendo alternativas civilizatorias desde los conocimientos y prácticas de los pueblos originarios. Escenarios cotidianos, proporciona una mirada breve pero significativa de los efectos del sistema capitalista y la modernidad, y el lugar que ocupan en las dinámicas de paz. El apartado, La pacificación de la vida,

aborda propuestas y consideraciones dirigidas a la pacificación con la naturaleza, reconociendo al entorno natural como la dimensión material que posibilita la satisfacción de las necesidades humanas. Finalmente, *Notas para la construcción de paz en las universidades interculturales*, presenta elementos que, en el contexto de las universidades interculturales en México, abren un campo de acción para construir la paz desde la perspectiva integral propuesta por Sandoval (2016).

Desarrollo

De los diversos rostros de la paz

Al hablar de la paz como concepto, es común definirla como antítesis de la guerra, sin tener claro que se trata de una idea heredada de la *pax romana*, concebida como el acuerdo entre grupos al concluir períodos de conflicto bélico; esta idea de paz también se encuentra vinculada con el *eirene griego* que se refiere a un estado de tranquilidad al interior de la población, como intervalo entre enfrentamientos con otros pueblos (Ramos M., 2015). Sin embargo, desde mediados del siglo XIX se han desarrollado diversas teorías en torno a la idea de paz, cuya noción trasciende su relación antitética con la violencia directa, reconociendo su carácter polisémico y diverso, desde el cual se tendría que considerar, no como una sola paz, sino una diversidad de paces (López B., 2011). De esta forma, en la actualidad, sus variadas definiciones responden a marcos paradigmáticos específicos, en función de su relación con distintos tipos de violencia, su grado de realización (total o parcial), y su nivel de construcción —individual, comunitario o medioambiental— entre otros factores.

El trabajo realizado por el investigador noruego Johan Galtung es uno de los aportes más relevantes al cuestionar la consideración de

paz únicamente como ausencia de violencia directa entre grupos o Estados-nación en conflicto. Para ello define la violencia como “todo lo que obstaculiza la realización completa del potencial humano” (Galtung citado en López B., 2011, p. 89), caracterizándola en tres tipos: directa, estructural y cultural. A partir de esta tipología, el autor observa que la idea de paz puede entenderse de dos formas: como paz negativa, haciendo referencia a la ausencia de *algo*, que en este caso es la violencia directa (aunque persistan condiciones de violencia estructural o cultural); y como paz positiva, en función de la presencia de condiciones de justicia, bienestar y satisfacción de necesidades para la realización de las personas.

Sin embargo, la definición de paz positiva plantea un carácter total y perfecto que puede ser considerado utópico de alcanzar, además de que no permite visibilizar las estrategias de paz que en muchas ocasiones se despliegan entre grupos sociales, a pesar de las condiciones de violencia estructural o cultural que puedan existir (Ramos M., 2015). Es así que Francisco Muñoz (2001, p. 14) propone un estado de “paz imperfecta”, considerada como un proceso continuo que no se encuentra exento de contradicciones y desafíos, desde la cual las personas (individuos y/o grupos) han optado por “facilitar las necesidades de los otros”. Bajo esta perspectiva, el reconocimiento de la paz imperfecta como proceso complejo que articula estas prácticas sociales a diferentes escalas (individual/grupal, regional/estatal, internacional/planetaria), permite reconocer cómo los sentimientos y valores sociales de los diversos marcos culturales, se extienden sobre las y los otros, a través del diálogo y la negociación.

Los límites de la paz imperfecta yacen en su consideración como proceso en el cual las personas “eligen” su actuación frente a situaciones de conflicto, sin considerar de manera crítica los modelos de convivencia y consideraciones sobre el Buen Vivir, desde los cuales, tanto el conflicto como la paz, son constructos sociales “en

permanente transformación” (Ramos M., 2015, p. 54). La perspectiva sociopráctica de estas consideraciones plantean la noción de una paz transformadora y participativa, donde las *realidades* son construidas, objetivadas y proyectadas por cada persona, y es en esta proyección compartida que es posible gestionar los conflictos a través de un proceso de “compatibilización de realidades” que sólo puede alcanzarse con el diálogo y la participación.

El enfoque sociopráxico es congruente con la paz integral propuesta por Eduardo Andrés Sandoval Forero (2012), en el marco de los estudios sobre la paz en América Latina, desde una perspectiva de paz intercultural, activa, noviolenta y duradera. Sandoval (2012) identifica los retos de construir procesos de paz en el siglo XXI, donde temas como el conflicto global, la migración, el narcotráfico, los conflictos étnicos, la violencia cultural, violencia online, el racismo, la marginación, las violencias contra la naturaleza y el medio ambiente, conviven con procesos dirigidos al empoderamiento de grupos vulnerables, la responsabilidad social, las democracias, la interculturalidad y convivencias pacíficas, entre otros. La convivencia de temas tan disímiles evidencia realidades distintas, con marcos axiológicos y consideraciones de relación específicos frente a la diferencia, es decir en relación con las y los “otros”; para ello Sandoval (2016) abraza las teorías del pensamiento crítico latinoamericano, al permitirse cuestionar al sistema por su violencia estructural y cultural, por las injusticias y desigualdades extremas toleradas, las cuales deben ser transformadas a partir de comprender sus causas.

Transformar las diversas realidades en las cuales los conflictos son abordados a través de la violencia directa, exige también un proceso educativo transformador que incida en todos los niveles de la sociedad, replanteando el propio proceso de enseñanza-aprendizaje e incorporando la dimensión de análisis crítico acorde con los valores de paz. En este sentido, la paz integral propone como ámbito de

análisis, las violencias simbólicas que en nuestros territorios han sido incorporadas a los marcos culturales, a lo largo de quinientos años de dominación colonial; dichas violencias se perpetúan a través de instituciones como la escuela y la familia, colocando la gestión de los conflictos en función de la paz negativa y desde un etnocentrismo occidental, "excluyente, colonizador, impositivo y aniquilador de la diversidad étnica y cultural en el planeta" (Manzanos, 1999, como se citó en Sandoval, 2016, p. 88). Reconocer al etnocentrismo como la praxis sociocultural vigente, que toma de modelo la cultura occidental como ideal de civilización, desarrollo, democracia y paz, es el primer momento indispensable en la construcción de una paz intercultural, crítica y sostenible.

A partir de reconocer este hecho, se vuelve indispensable incorporar saberes y prácticas que, desde otros marcos culturales, enriquecen la visión de mundo, bajo principios de relación con los "otros" desde el respeto y la complementariedad. Cabe señalar que, atendiendo a la apertura epistemológica intercultural, la "otredad" no sólo se considera corporizada en las personas integrantes de grupos culturalmente diversos, sino también en los diferentes elementos y actores que, desde el entorno, participan como vías para satisfacer nuestras necesidades.

Lo anterior permite afirmar que el marco del trabajo realizado desde las Universidades Interculturales, es la paz integral la propuesta coincidente y potenciadora, desde la cual es posible transitar hacia una construcción de paz crítica, comprometida con el empoderamiento pacífico de las personas y grupos, hasta ahora excluidos, marginados e invisibilizados.

Nombrar la situación para transformarla

A partir de la segunda mitad del siglo XX, ante las catástrofes ambientales relacionadas con la explotación de la naturaleza bajo la lógica

capitalista, se plantea estar viviendo una crisis civilizatoria, manifiesta en una multiplicidad de crisis: económica, medioambiental, alimentaria, energética y social, así como un incremento de violencia directa en todo el mundo. Frente a la mercantilización de la naturaleza y las personas, el consumismo e individualismo extremos, existen lógicas comunitarias que desde los pueblos originarios perviven y de las cuales se puede identificar una "alternativa civilizatoria", de acuerdo con Concheiro y Núñez (2014). Las prácticas de vida, que responden a cosmovisiones de origen prehispánico, constituyen una "otra" civilización que, como proyecto histórico, difiere de occidente, en palabras de Bonfil Batalla (1994, citado en Concheiro y Núñez, 2014, p. 188):

Se trata de proyectos diferentes que descansan en formas distintas de concebir el mundo, la Naturaleza, la sociedad y el hombre; que postulan jerarquías de valores; que no tienen las mismas aspiraciones ni entienden de la misma manera lo que significa la realización plena del ser humano; son proyectos que expresan dos sentidos de trascendencia que son únicos y, por lo tanto, diferentes.

En este choque de visiones de mundo, y de lo que implica la realización del ser humano, es donde subyace la esperanza de reconstruir lo perdido a través de siglos de imposición de la cultura hegemónica capitalista. Al analizar narrativas de la crisis ecológica, Agustina Marín (2023) identifica las coincidencias entre el capitaloceno, propuesto por Jason Moore, y la transmodernidad de Enrique Dussel, como términos que buscan explicar y caracterizar la época actual. En ambos casos, es el capitalismo como sistema de relaciones del ser humano con la naturaleza, lo que marca un nuevo hito en la historia de la humanidad, donde prima, ante todo, la acumulación sin fin del capital, al concebir la naturaleza como "exterioridad" del ser humano, dispuesta para su explotación y apropiación. En el análisis realizado por Dussel, su propuesta de transmodernidad se sitúa en relación con el concepto

de modernidad, reconociendo ésta como la imposición de la visión hegemónica capitalista sobre “otras” formas de vida, que al ser invisibilizadas, configuran una exterioridad; en este orden de ideas, la transmodernidad configura entonces “un proceso de emancipación que comienza por la autovalorización de las culturas periféricas”, constituyéndose como un proyecto a futuro que implicará una ruptura en lo que hoy se concibe como civilización, incluyendo la manera en que nos relacionamos con la naturaleza (Marín, 2023, p. 59).

Escenarios cotidianos

A pesar de que en los últimos cinco años se ha observado una mejora en las condiciones de paz, México es considerablemente menos pacífico que en 2015, ocupando en 2024 el lugar 138 de 163 países evaluados (Instituto para la Economía y la Paz [IEP], 2025). La tasa nacional de delitos con violencia ha aumentado más del 14% en los últimos diez años, teniendo un incremento de hasta 137% en casos de violencia sexual y de 102% de violencia familiar. Estos datos son un signo de alarma asociado a condiciones de desigualdad socioeconómica y de género, la normalización de la violencia y la crisis de vínculos y relaciones familiares. Atender esta situación requiere acciones que modifiquen las condiciones estructurales subyacentes a las manifestaciones de violencia directa, garantizando el ejercicio pleno de los derechos humanos.

Sin embargo, la violencia directa no es la única que está presente en nuestras sociedades. Desafortunadamente en la vida cotidiana se “normaliza” naturalizando patrones del colonialismo reflejados en el consumismo exacerbado y la reproducción de estructuras de conocimiento hegemónicas (Santiago, 2014). Transformar esta situación requiere cuestionar de manera crítica la visión hegemónica de la ciencia occidental que, respondiendo a las leyes del mercado, regidas bajo el principio de dominio de la naturaleza, propician la

devastación y muerte en los territorios. La falacia de la objetividad y su orientación hacia la eficiencia económica son la defensa desde la cual se ha promovido la desvalorización humana usando el conocimiento como fuente de poder, promoviendo la vivencia de antivaleores como la codicia, el egoísmo y la envidia (López B. y Santiago, 2011).

En este proceso, los medios y tecnologías de la comunicación han jugado un rol importante al potenciar espacios de interacción desde la virtualidad, donde las relaciones son superficiales, más relacionadas con los dispositivos y pantallas que, con las personas y la naturaleza, simplificando la complejidad de la experiencia personal, del encuentro con las y los demás, impidiendo compartir plenamente la angustia, el temor, incluso la alegría (Francisco, P., 2015).

En la lógica del consumo desmedido, las sociedades dejan de reconocer la importancia de su vínculo con el entorno natural, así como su aportación en procesos productivos y de transformación de la naturaleza, colocando el dispendio como el *deber ser* que dirige su vida. La urbanización y la migración del campo a la ciudad en busca de mayores ingresos, conllevan la modificación de aspectos tan básicos y elementales como la alimentación, consumiendo alimentos e insumos producidos masivamente, con altos contenidos sintéticos, procesos de embalaje y comercialización que afectan, no solo la calidad nutricional de quienes lo consumen, si no la salud completa del entorno. La falta de marcos normativos y estructuras que garanticen condiciones más sanas, ambientalmente responsables y condiciones sociales justas, propician un deterioro socioambiental que, visto así, son formas de violencia íntimamente unidas a la degradación humana y ética (Francisco, 2015; Leff, 2006; Sánchez Vélez, 2005).

Derivado de esta crisis ambiental, actualmente los sistemas biofísicos del planeta están sufriendo cambios súbitos que, agregados a la variabilidad climática natural, tienen impacto sobre los ecosistemas y

sistemas humanos. Entre las consecuencias sociales y económicas de este cambio climático se prevé la reducción de disponibilidad de agua potable, la disminución de cultivos y consecuente escasez de alimentos, la prevalencia de enfermedades gastrointestinales, epidémicas e infecciosas, así como la movilización de población debido al aumento del nivel del mar (Santiago et al., 2008). Estos escenarios plantean una alta vulnerabilidad de gran parte de la población mundial, haciendo urgente fortalecer la resiliencia y capacidad de actuación a nivel comunitario. Una comunidad con un tejido social fuerte, tendrá una resiliencia mayor, fortalecida por un sentido de pertenencia identitaria, solidaridad y subsidiaridad. Sin embargo, el mayor reto para fortalecer la resiliencia comunitaria radica en la prevalencia de los intereses económicos particulares, que fácilmente se anteponen al bien común (Francisco, P., 2015).

La pacificación de la vida

La necesidad de un paradigma alternativo se hace evidente por los resultados del *capitalismo salvaje*, que bajo el modelo neomercantilista globalizado (característica del *capitaloceno*) induce a la destrucción de la naturaleza, sin responsabilidad alguna con las siguientes generaciones, provocando la explotación del ser humano y reduciéndolo a mero consumidor, despojándolo de toda humanidad y hundiéndolo en un vacío de moral individual y colectiva (Sánchez Vélez, 2005).

Este modelo privilegia a una minoría que se cree con todo el derecho de consumir en una proporción que "sería imposible generalizar, porque el planeta no podría producir ni contener los residuos de semejante consumo" (Francisco, P., 2015). Por lo que resulta urgente explorar nuevos enfoques como vías posibles de habitar nuestro planeta, donde la premisa básica sea "ser más, no tener más" (Sánchez Vélez, 2005).

En esta búsqueda de alternativas, las prácticas agroecológicas, las técnicas de conservación y selección de semillas, el manejo de fuentes de recursos renovables, el cuidado del agua y las redes de colaboración comunitarias, se convierten en verdaderas alternativas locales de pacificación con nuestro medio ambiente, nuestro entorno de vida. Sabemos que estas propuestas son un desafío para las zonas urbanas, sin embargo, es posible imaginar espacios de transformación incorporando prácticas como el ahorro en el consumo de agua y energía eléctrica, reducción en el consumo de combustibles fósiles y el reuso, reutilización y reciclaje de desechos sólidos. Lo fundamental de estas propuestas es reconocer que formamos parte de un sistema vivo, donde todas y todos estamos interrelacionados y compartimos los mismos derechos de justicia, paz y buen vivir. Para ello es necesario promover alternativas de desarrollo y estilos de vida basados en la solidaridad desde una "espiritualidad eco-comunitaria" (Mendoza y González, 2016).

Entendida así, la construcción de paz requiere de una formación en conocimientos, prácticas y formas organizativas contra las violencias estructurales, sustentadas y fortalecidas por valoraciones y marcos axiológicos que, desde el análisis crítico, des-colonicen el pensamiento. Reconociendo la importancia de la naturaleza como la dimensión material que posibilita la satisfacción de las necesidades humanas, educarnos para la paz deberá considerar cinco ejes de formación (Santiago et al., 2021):

1. Reconstrucción del tejido social, como procesos que restablezcan el buen convivir en condiciones de transparencia, justicia y cuidado con las y los demás, y con la naturaleza.
2. Protección del medio ambiente, desde la reflexión de las actuales dinámicas depredadoras de producción y consumo, y dirigidas a construir una nueva racionalidad ambiental.

3. Cultura de la legalidad, como instrumento en el manejo no violento de conflictos, en el cual las leyes sean emanadas de un proceso de gobernanza donde el sujeto colectivo emerge y actúa en solidaridad y respeto al bien común.
4. Transformación de conflictos, reconociéndolos como hecho inherente a la interacción humana, pero que es posible transformar de manera creativa y propositiva en oportunidades de desarrollo y bien común, donde la mediación se ejerza en aras de una resolución que restituya los vínculos sociales.
5. Cultura del diálogo y la solidaridad, que permita ampliar los horizontes en la construcción de alternativas no violentas, colocando el diálogo de saberes como una práctica necesaria en la comprensión de las diferentes realidades en contacto. El diálogo en un mundo de paz debería ser la única vía para solucionar conflictos, teniendo como fruto el verdadero reconocimiento de la libertad bien entendida (Nadal, 2007).

*Notas para la construcción de paz
en las Universidades Interculturales (UI's)*

Las UI's en México, concebidas desde el gobierno federal como instituciones comprometidas con las regiones rurales e indígenas del país, para dar respuesta a la demanda de una educación superior, bajo principios de "pertinencia cultural y lingüística", son universidades donde la gestión académica sufre una tensión constante con la gestión política (Dietz y Mateos, 2019).

La tensión entre la ampliación de matrícula y la pertinencia cultural, es un punto crucial en la operatividad y el alcance de sus objetivos, que redundan en problemas administrativos, financieros, académicos y políticos. Sin embargo, a pesar de estas vicisitudes, a veinte años de existir como subsistema en la Secretaría de Educación Pública, la persistencia de la mirada autocrítica de sus trayectorias y la

participación activa en los territorios de incidencia, son elementos que les sitúan como actores clave en la construcción de paz.

Los diseños curriculares de las UI's se caracterizan por integrar en la malla curricular dos ejes de formación fundamentales: vinculación con la comunidad y lenguas, desde los cuales se busca garantizar la incidencia directa en los territorios locales y regionales, así como el fortalecimiento y actualización de las lenguas originarias correspondientes. Así, la experiencia acumulada en dos décadas proporciona elementos de reflexión que abordan, desde las propuestas pedagógicas, la coherencia en el enfoque epistémico, las necesidades prioritarias a nivel local y regional, hasta los lineamientos institucionales y su efecto en la operatividad y logro de las metas propuestas. Una crítica al desarrollo de estos proyectos educativos se refiere a los alcances de la vinculación comunitaria, donde los resultados en torno al empoderamiento comunitario no son claros, por inscribirse en proyectos puntuales, además de que la aprehensión y discusión de las realidades desde el pensamiento decolonial es limitada (Dietz y Mateos, 2019).

En lo referente a la construcción de paz, durante el sexenio 2018-2024 entró en vigor la Ley General de Educación Superior, la cual determina que uno de los criterios orientadores de la educación superior del país es la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos. El acompañamiento recibido desde la Secretaría de Educación se vio reflejado en la generación de Planes de Cultura de Paz en gran parte de las universidades del país, incluyendo las UI's. Queda pendiente un análisis y retroalimentación a las estrategias propuestas e implementadas, evaluando la pertinencia bajo el enfoque del pensamiento crítico latinoamericano que permita transitar hacia una construcción de paz de carácter integral, tan necesaria en nuestro país.

Reflexión final

La historia de la humanidad se encuentra signada por la violencia, desde la fundación de las primeras civilizaciones conformadas a partir de violencia militar y ritual, siendo la lógica del más fuerte la que definiera las relaciones entre grupos en conflicto. Los Estados-nación democráticos no son ajenos a esta historia, configurando identidades donde la violencia es valorada como una forma válida para dirimir desacuerdos (Santiago et al., 2021). Lo que resulta más lamentable es la vigencia de actos como los genocidios perpetrados en territorios de Ucrania, Palestina y el Líbano, que desde el año 2022 se van desarrollando frente a nuestros ojos. Estos son casos extremos que demuestran el déficit casi ridículo en las capacidades de transformación de conflictos y prevención de las violencias de prácticamente todos los involucrados en todos los frentes (Ramos M., 2022).

No debemos soslayar el lugar central que, a lo largo del tiempo, han tenido la industrialización y modernización en los sistemas productivos agropecuarios, desencadenando los actos más violentos de depredación y destrucción contra la naturaleza, en una búsqueda irracional por acumular capital a costa del sustento de la propia vida. Promover un enfoque intercultural de paz, integral y sustentable, plantea un diálogo verdadero entre las diferentes racionalidades ambientales, en aras de un consenso que supere las limitaciones de un solo marco cultural y sus tradiciones establecidas (Cabello-Tijerina, 2022).

Para caminar este sendero es menester comenzar por uno mismo, por la paz interior, luego trabajar por construir en colectivo la paz comunitaria, mediante el diálogo intercultural, dirigido hacia el fortalecimiento del tejido social; los conflictos surgirán, pero serán la oportunidad para que maduren los actores sociales y se hagan evidentes las condiciones estructurales subyacentes. Una vez alcanzado el acuerdo, el proceso debe permitir plantear nuevos objetivos que finquen la construcción

de paz duradera. Desde esta visión los conflictos serán concebidos como oportunidades para generar acuerdos, dignificar las partes y convertirnos en artesanos de paz (Santiago, 2022).

En el prólogo del libro *La paz está en cada paso* de Thich Nhat Hanh (2000) se enuncia: "La búsqueda de la paz mundial por medio de la transformación interior es un camino difícil, pero es el único posible. La paz debe cultivarse ante todo a escala individual y creo que sus pilares fundamentales son el amor, la compasión y el altruismo".

Referencias

- Concheiro, L. y Núñez, V. (2014). El Buen Vivir en México ¿Fundamento para una perspectiva revolucionaria? En G. C. Delgado (ed.). *Buena Vida, Buen Vivir: Imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (Primera edición).
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. En *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XXV(49). Francisco. P. (2015). *Laudato Si': Sobre el cuidado de la casa común*. México: Buena Prensa.
- Instituto para la Economía y la Paz (2025). *Índice de Paz México. 2025. Identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. En: <https://www.indicedepazmexico.org/>
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Conferencia magistral presentada en el *I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa*. Barcelona.
- López Becerra, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. En *Luna Azul*, 33.
- Marín, A. (2023). Narrativas de la crisis ecológica: entre el Capitaloceno y la Transmodernidad. En P. Pachilla (ed.). *Posnaturalismos* (Primera edición, pp. 51-62). RAGIF Ediciones.

- Mendoza, Gabriel y González, Jorge (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta* (No. 65). Granada: Universidad de Granada.
- Nadal, H. (2007). *El contexto ético-filosófico de la mediación y la proyección moral del modelo transformativo*. Universidad de Burgos.
- Nhat-Hanh, T. (2000). *La paz está en cada paso: El camino de la plena presencia en la vida cotidiana*. Chile: Sello Azul.
- Ramos Muslera, E. (2015). *Paz transformadora (y participativa). Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica*. Cátedra de Paz, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (UIDPAS). Universidad Nacional de Honduras (UNAH). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- Ramos Muslera, E. A. (2022). Encarnar la realidad a lograr: entrevista a Johan Galtung. En *Revista Latinoamericana Estudios de La Paz y El Conflicto*, 3(6), 130-140. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i6.14095>
- Sánchez Vélez, A. (2005). *Educando para la paz: El proceso de vinculación universidad-sociedad*. Universidad Autónoma de Chapingo.
- Sandoval Forero, E. A. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. En *Ra Ximhai*, 2, 17-37.
- Sandoval Forero, E. A. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*, 13, (23). En: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.13.23.2017.107-111>
- Santiago Lastra, J. A. (2014). Sistematización educativa. Texto intersubjetivo. *Salud en Chiapas*, 1. Año II.
- Santiago Lastra, J. A. (2022). Los conflictos: constructores de violencia o formadores de artesanos de la paz. En *Devenir*, 43, Julio-diciembre, 51-68. En: <https://drive.google.com/file/d/1ADoVjdHAYJwmVlZACaPokUxf8FsfWxNd/view>
- Santiago Lastra, J. A., Sulvarán López, J. L. & Horita Pérez, L. H. (2021). Aspectos que permiten la educación para la paz. En *Didac*, 77, Enero-junio, 91-99. En: https://doi.org/10.48102/didac.2021.77_ene-jun.53

Convivencia intergeneracional como catalizador hacia la responsabilidad ciudadana y construcción de cultura de paz

Gerson Negrín Nieto
Adriana Pérez Vargas
Elda del Carmen Marín Ligonio
Tania Leslie Galindo Quintanilla
Adriana Jiménez Miranda

Resumen

Uno de los grupos que se ha discriminado en cuanto al acceso y disfrute de los derechos humanos son las personas que viven con alguna discapacidad, puesto que no sólo enfrentan barreras socioculturales que les vulnera, sino que también deben esquivar conflictos que atentan contra su dignidad humana.

En ese sentido, con miras a promover la inclusión y la comprensión de la desigualdad social entre el estudiantado de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de

Tabasco, se generaron –en el semestre febrero-junio, 2024– dos jornadas de sensibilización en un contexto indígena, con miras a tener contacto con infancias de educación inicial y con niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Estas se sustentaron en el aprendizaje basado en el servicio para promover la integración social y como herramienta para la adquisición de competencias como la planificación, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la sensibilización hacia los grupos en desventaja.

Esta primera acción constituye la base para fortalecer la responsabilidad ciudadana que dé paso a la reconstrucción del tejido social libre de discriminaciones y violencias. Desde las universidades también se puede aportar en la construcción de una cultura de paz, donde participe el estudiantado como un ente activo y dinamizador ante las patologías socioculturales, y debe constituirse como parte del currículo formativo de todas las disciplinas.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, ciudadanía, infancias, interculturalidad, responsabilidad social.

Introducción

Con la dinámica sociocultural donde se presentan diversidad de disputas, continúa siendo urgente la incorporación de todas las personas para construir una cultura de paz que permita la reducción de fenómenos violentos que se suscitan entre la población. Si bien son múltiples los conceptos asociados a la cultura de paz, uno de sus principios es la tolerancia como forma de prevenir la violencia y los conflictos (UNESCO, s.f.). Aunque son diversos los grupos que enfrentan condiciones de vulnerabilidad y se exponen a exclusión social, las infancias están en un creciente entorno de situaciones agresivas que afectan su desarrollo integral.

Acorde con la edad, se realizan diversas clasificaciones de las personas según el rango en el que se encuentren, por ejemplo, la infancia es una etapa donde convergen no sólo las condiciones biológicas y físicas, sino también las socioculturales y de calidad de vida necesarios para el crecimiento y el desarrollo de las niñeces entre los seis y los 12 años, como refiere Aldeas Infantiles SOS Colombia (2022). Asimismo, es una época donde se sientan las bases académicas orientadas a la transformación para hacer frente a los cambios suscitados en el entorno (Alzate et al., 2012; Janin, 2021). Por otra parte, jurídicamente se considera en la etapa de niñez a cualquiera que sea menor de los 18 años (Sánchez, 2008). Lo que es una realidad, es que este grupo poblacional sigue invisibilizado y vulnerado ante el adultismo (Magistris, 2022), aún con la existencia de diversas leyes orientadas a la prevención de la violencia y situaciones que atenten contra su dignidad.

En el caso de los contextos indígenas, las infancias pueden sufrir múltiples situaciones que vulneran su dignidad (Durán, Juárez y Raesfeld, 2021; Mejía, 2021). Cuando se suma la categoría de discapacidad, se incrementan las formas de discriminación y violencias estructurales y culturales (UNICEF, 2013) que no se visibilizan, ni en el contexto, ni en los medios de comunicación masiva. Bajo esta premisa, se presenta una experiencia de trabajo colaborativo desarrollada por estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Intercultural en Tamulté de las Sabanas, Centro, Tabasco, donde se aplicó el proceso denominado convivencia intergeneracional, pero desde una práctica centrada en las nuevas generaciones (infancias y adolescencias), y aunque el enfoque “tradicionalmente” se aplica con las personas adultas mayores, finalmente, se sintetiza en la relación entre dos generaciones diferentes, como se expone más adelante.

Además, este trabajo –donde participaron los estudiantes– se sustentó en el aprendizaje-servicio porque es relevante no sólo apostar a las competencias disciplinares, sino crear una formación integral al

incorporar en el currículo profesional las competencias blandas, es decir, aquellas que “están vinculadas con el comportamiento y la forma de ser de un individuo” (Anáhuac Puebla, 2022), y que favorecen la relación con *el otro*. En suma, se contribuye en la formación de ciudadanía y en la construcción de la cultura de paz entre el alumnado universitario de diversos semestres que se interrelacionaron entre sí y que, sumaron sus habilidades y actitudes en favor de otras personas.

Revisión de la literatura

Las infancias y adolescencias con discapacidad en el ámbito indígena han sido invisibilizadas (Damián y Negrín, 2024) y es urgente que se les incorpore en la toma de decisiones que favorezca su desarrollo integral y el respeto a sus dignidades. Uno de los espacios desde los cuales se puede incidir en ello es el educativo, y corresponde tanto a las autoridades, al personal académico-administrativo como a la sociedad en general, hacerse responsables de este sector que permanece en vulnerabilidad. Por ello, estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Intercultural ejercieron un papel significativo al organizar y convivir con otra generación y, en suma, apostar a una sociedad en igualdad. En ese sentido, a continuación, se refieren aspectos asociados con conceptos clave que enmarcan la experiencia que se comparte: cultura de paz, responsabilidad ciudadana y convivencia intergeneracional.

Qué es la cultura de paz

En la agenda pública mundial se apuesta por la cultura de paz. Pero, ¿qué se entiende por paz? En las representaciones sociales se puede asociar con la ausencia de guerras. Sin embargo, esta aproximación se limita a los eventos armados donde participan los países o territorios,

pero también se puede concebir como la “relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos” (Real Academia Española de la Lengua [RAE], 2023).

Aunque la definición que se ofrece desde el diccionario de la RAE es limitada porque, como bien manifiesta la UNESCO (s.f.), el concepto involucra más aspectos que necesitan ser incluidos en las percepciones de las personas. A partir de ello, se podrá entender que tener paz está asociado con múltiples factores que están presentes en la vida personal, pero también en el bienestar colectivo. Así, cuando la paz atraviesa a los grupos impacta en distintos fenómenos propios de la sociedad, la cultura y el patrimonio natural, pero también en relación con la economía y la política. Así, se amplía el término a la ausencia de conflictos en cualquiera de las aristas que permean en la vida de quienes son parte de un territorio, de un colectivo, de una nación.

Además, es crucial que en la comprensión del término paz se incluyan algunas perspectivas como la de género, puesto que las situaciones no impactan de la misma manera a todas las personas debido a las construcciones estereotipadas y los roles asignados a partir del conjunto normativo de cómo ser en función del sexo asignado. El enfoque interseccional es otro factor que debe considerarse, no sólo en el entendimiento de la paz, sino también en el proceso de concebir las múltiples realidades que se gestan en los territorios. Asimismo, debe aplicarse la mirada intercultural (Malik y Ballesteros, 2015) porque ante las diversidades que coexisten en un territorio, la toma de decisiones y la ejecución de proyectos tiene que ser bajo el consenso, el diálogo y el respeto, con un enfoque crítico.

En suma, se apela al re(conocimiento) y a re(pensar) la comunicación intercultural desde los significados y prácticas (Saldaña, 2024) para superar el choque cultural que se pueda presentar entre las personas que cohabitan un mismo territorio, es decir, crear ciudadanía y

fortalecimiento comunitario desde el ser consciente y el reencuentro consigo mismo y con la otredad (Amariles, 2019). En este caso, entre estudiantes de nivel universitario con NNA indígenas con discapacidad en una localidad de Tabasco, México.

La UNESCO (2015, citada en Cabello et al., 2016, p. 42) ofrece una definición más amplia respecto a la cultura de paz, misma que se reproduce a continuación.

conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados principalmente en 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; el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos y el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; y encuentra en la mediación una herramienta eficaz para el logro de este loable objetivo.

Construir paz demanda conocimientos y una caja de herramientas llena de competencias blandas, pero también actitudes donde todas las personas se comprometan a actuar en favor de la reducción de las problemáticas y distintos conflictos que se gestan en la interacción social. Algunas parten de lo personal y se vinculan con las colectivas, pero es necesario apostarle a la coexistencia pacífica para crear condiciones para el bien común.

Así, la paz se percibe como un estado de tranquilidad alineado con el bienestar social, cultural, económico y ambiental. En suma, se refleja en eso que se denomina felicidad, pero también en la salud integral; dicho de otro modo, la estabilidad física, psicológica y emocional de cada persona, familia y sociedad. La atención de todo conflicto

requiere de herramientas libres de violencias con las cuales escalar de lo interpersonal a lo comunitario, y de ahí impactar en lo global. Utópico, pero hacia allá se debería aspirar.

Construcción de paz y responsabilidad ciudadana

Desde el ámbito de los estudios de la cultura de paz se configura la urgencia de ciudadanizar la justicia (Cabello et al., 2016) y es crucial que en la cotidianidad se incorporen y practiquen valores orientados al fortalecimiento y reconstrucción del tejido social que dé paso a una sociedad pacífica. Asimismo, Cabello et al. (2016) refieren la incorporación de la inclusión social, la perspectiva de derechos humanos y la participación ciudadana, planteando algunas herramientas que permiten atender los conflictos, a los cuales denominan métodos alternativos (negociación, mediación, conciliación y el arbitraje). Sobre todo, actualmente donde los problemas socioculturales y los fenómenos asociados con las múltiples violencias parecen incrementarse o ser más visibles, al grado de estar naturalizados en las nuevas generaciones.

Los principios rectores de toda persona se deben aparejar con las conductas y estilos de vida que favorezcan la interacción social pacífica. Es ahí donde se considera importante sumar a las instituciones educativas para que, desde las aulas, también se fortalezcan las acciones en apoyo a la reducción de los actos que vulneran la integridad personal y comunitaria.

En ese sentido, desde la Secretaría de Educación Pública se ha implementado el eje orientado a la cultura de paz para incorporar líneas de acción en los diversos niveles educativos. En el caso de la educación superior mexicana, algunas universidades empezaron trabajos hace treinta años en relación con tal temática, según refiere

la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023). Sin embargo, esta iniciativa ha crecido y se ha configurado con la creación, en 2020, de una red colaborativa para el diseño de la estrategia nacional, centrada en cuatro aspectos: incidencia, vinculación, investigación y formación.

En 2023, desde la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, se ha solicitado a las Universidades Interculturales diseñar planes de trabajo que faciliten incorporar el enfoque de cultura de paz en la dinámica de trabajo académico-administrativo. Así, la institución en Tabasco creó su primer Programa Institucional de Cultura de Paz de la UIET:

con el objetivo de sumar, desde acciones transversales y/o actividades que coadyuvaran a la construcción de una cultura organizacional y considerando los valores institucionales... [y sustentado] en tres ejes clave: 1) Difusión; 2) Acciones de sensibilización, formación y capacitación; 3) Proyectos que promuevan la salud y el bienestar. (Negrín et al., en prensa)

Algunas habilidades para mejorar la convivencia en favor de la cultura de paz propuestas por Cabello et al. (2016) son la escucha activa, respeto a los límites y las opiniones, empatía, objetividad y despersonalizar el conflicto. Así, se habla de una comunicación no violenta que es necesario practicar en todos los ámbitos y que, desde la formación universitaria, también hay que propiciar. En el caso de las Universidades Interculturales el diálogo es uno de sus sustentos que favorece el entendimiento en el mundo multicultural.

Aproximación a la comprensión de la convivencia intergeneracional

Aprender a vivir en armonía, favorecer el entendimiento y transformar a la sociedad son algunos de los objetivos de la cultura de paz. Alcanzar un nivel de coexistencia libre de conflictos parece lejano en una sociedad hiperconectada y global, pero también donde se privilegia el consumismo y el individualismo por encima del bienestar social. Ello influye para que los privilegios cieguen la comprensión de las desigualdades excluyentes a determinados grupos. Y esta situación se torna más distante cuando las interacciones son entre personas de diversas edades. De ahí la urgencia de construir una convivencia pacífica e intergeneracional.

Bajo las premisas presentadas previamente, en este trabajo se entiende la convivencia intergeneracional como el proceso donde se interrelacionan personas que pertenecen a dos o más generaciones diferentes y que buscan alcanzar una meta común, aunque también sería importante fortalecer los vínculos (Salazar y Castro, 2019). Así, la interacción se gesta en múltiples situaciones y contextos y, desde 2015, en el caso de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UIET, se ha apostado en aplicarla con miras a observar las realidades, crear conciencia y empatía, y aprender desde la solidaridad.

Desde la literatura existente se refiere que el término intergeneracional se ha aplicado en poblaciones muy dispares, como las infancias y personas adultas mayores. Ejemplo de lo anterior, la propuesta de Albuerne y Juanco (2002) donde apostaban, desde la educación, fomentar la solidaridad intergeneracional como una forma de aprendizaje. Rodríguez y Vidal (2015) retomaron el término en Colombia. Por su parte, Belando (2015) escribía sobre fomentar con programas formales en niveles básicos, la construcción de una sociedad intergeneracional, pero en este caso, con miras a comprender la

vejez, con ello se pretendía la reducción de conflictos. En ese sentido, Cabrera et al. (2018) plantearon la urgente necesidad de elevar la formación del profesorado en la función orientadora, sobre todo en temáticas asociadas con las dinámicas familiares.

La categoría intergeneración también se ha aplicado en estudios donde se analizan traumas psicosociales (Faúndez y Hatibovic, 2020), el castigo (Bucheli y Rossi, 2021), ocupaciones de riesgo en adolescentes (Suárez y Caamal, 2022), las interacciones en comunidades rurales (Posada y Carrero, 2022) y los conflictos organizacionales (García y De la Garza, 2021). Como es notorio, este enfoque permite comprender e intervenir en distintas esferas donde se vinculan las personas y, por lo tanto, fue parte esencial para el abordaje de la experiencia que se plasma en este trabajo.

Así, se ha pretendido hacer visibles las barreras estructurales y culturales que impactan negativamente el acceso a los derechos por parte de distintos grupos en desventaja. Como Licenciatura en Comunicación Intercultural, hace ya algunos años se inició el proceso para diseñar trabajos con los cuales promover la responsabilidad social universitaria (Rodríguez, 2024) a través de la vinculación comunitaria. Desde 2019 que se formalizó el Cuerpo Académico Sociedad y Diversidad Cultural (UIET-CA-3) se han realizado acciones que permitan contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 5 y 16 de la Agenda 2030. Principalmente, como parte de la línea de investigación Género, identidad y derechos humanos, se han gestado actividades formativas y de investigación, así como de sensibilización en temas diversos.

La esencia de la intervención académico-comunitaria que se presenta en este texto se centró en que estudiantes de nivel universitario realizaran acciones en favor de otros grupos con los cuales comparten territorio. En este caso, infancias. Específicamente, se trabajó con niñas, niños y adolescentes indígenas con discapacidad, así como con

niñeces de educación inicial. El propósito fue favorecer el desarrollo de competencias blandas, como la resolución de conflictos, la creatividad, el trabajo colaborativo y liderazgo. Además, la adquisición de valores como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad social; en suma, provocar una transformación individual y colectiva. En ese sentido, con esta intención, también se promueve una formación integral entre el estudiantado, y, en consecuencia, se contribuye en la participación ciudadana y la generación de cultura de paz.

Metodología

Si bien en la UIET se ha atendido el llamado de crear un plan institucional en materia de cultura de paz, en este trabajo se presenta parte de la experiencia, basada en el aprendizaje-servicio, que se ha gestado desde la Licenciatura en Comunicación Intercultural, en la Unidad Académica Villa Tamulté de las Sabanas (UA VTS), como ejemplo de acciones positivas y buenas prácticas educativas.

En el semestre febrero-junio 2024 se planificaron en la UA VTS actividades enmarcadas en fechas significativas, a través de las cuales se promovieron temáticas orientadas a la igualdad de género y la cultura de paz y así, abonar en los objetivos de desarrollo sostenible. De ellas, se comparten dos que estuvieron basadas en el aprendizaje-servicio (AS). La primera se orientó a la población conformada por niñas, niños y adolescentes (NNA) indígenas con discapacidad que asisten al Centro de Atención Múltiple (CAM) 23. La otra fue dirigida a infancias que cursan educación inicial en la escuela Mis adoradas golondrinas; ambos planteles ubicados en Villa Tamulté de las Sabanas. Tales acciones —gestionadas y organizadas por la totalidad de la matrícula de LCI (47 personas)— se realizaron el 30 de abril, que es la fecha donde se celebra a las niñeces en México. Consistió en una

jornada de convivencia donde, a través de juegos, bailes, concursos y entrega de obsequios, por algunas horas intercambiaron tiempo para divertirse y aprender en conjunto.

El AS, “es una herramienta educativa que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión”, refieren Martínez et al. (2022, p. 60). Asimismo, se incorporan la adquisición de habilidades y la mejora en las actitudes. En el caso específico de las Universidades Interculturales el proceso educativo no se limita al aula, sino es importante el trabajo que se realiza en los entornos comunitarios para favorecer la formación integral y el desarrollo sociocultural. De ahí la importancia que en la disciplina de la comunicación el estudiantado pueda desplegar sus conocimientos, pero también asuman aptitudes y valores como la solidaridad, la empatía, el respeto y la inclusión, a través de actividades de intervención social y acciones de voluntariado (Franco y Cerquera, 2023; Pérez y Negrín, 2018). Con ello, adquieren responsabilidad ciudadana.

La relevancia de la experiencia se centró en la interacción entre dos generaciones distintas, que coexisten en el mismo territorio indígena, donde se buscó no sólo generar sensibilización en el estudiantado universitario al tener contacto con infancias de educación inicial o con las NNA con discapacidad, también construir aprendizaje colaborativo desde el servicio y en un ambiente de cordialidad e inclusión. Esta iniciativa obedeció a que en el ciclo 2023-2, en los distintos grupos que componen la Licenciatura en Comunicación Intercultural, se observaron actitudes negativas, críticas destructivas entre pares, rechazo hacia personas en situación de vulnerabilidad, desmotivación, intolerancia y falta de compromiso, entre otras. En generaciones previas este tipo de actividades facilitaron la integración social (Parrado, 2021) y la adquisición de valores a través del voluntariado (Pérez y Negrín, 2018); por lo cual se decidió retomarlas para dinamizar al estudiantado actual.

Como parte de la experiencia, se dio libertad a los grupos para decidir el tipo de actividades a realizar. Por parte del equipo facilitador se colaboró con la búsqueda de los espacios, en este caso, la escuela inicial indígena y el CAM 23.

También se diseñó un instrumento cualitativo en formato de sondeo que fue aplicado a una muestra de 20 estudiantes (11 mujeres y 9 hombres) como una manera de evaluar la utilidad y la eficacia del AS y su impacto en la adquisición de competencias blandas. El sondeo cualitativo es una herramienta de investigación que facilita conocer la opinión pública en determinada situación (Canales, 2003). Sin embargo, en el caso, se orientó a identificar los sentires y pensamientos respecto a la convivencia que tuvieron con infancias y si tal proceso contribuyó en su aprendizaje. En ese sentido, resultó conveniente porque permitió explorar las categorías de interés en el contexto universitario. La información se analizó a través de campos semánticos y desde la narrativa escolar. Así, se conformaron algunas categorías, de las cuales en el apartado de resultados se exponen tres: 1) aprendizaje significativo, 2) construcción de ciudadanía y 3) transformación personal.

Tamulté de las Sabanas, zona indígena Yokot'an

El territorio mexicano se identifica como pluricultural con 71 pueblos indígenas (Secretaría de Cultura, s.f.) que representan el 9.4% de la población total (INEGI, 2022) con una diversidad de 68 lenguas originarias (INALI, s.f.). Uno de estos grupos se autoidentifica como *yokot'an* o *yokot'anob*, aunque en el catálogo oficial se les conoce como chontales de Tabasco. Se ubican en cinco de los 17 municipios tabasqueños, uno de ellos, Centro. Este posee diversidad de localidades, una de ellas se denomina Tamulté de las Sabanas, que tiene categoría de villa. La región se integra por diez rancherías y otras localidades aledañas (figura 1).

Acorde con Hernández (2017), Tamulté de las Sabanas es uno de los territorios tabasqueños más antiguos, incluso previo a la irrupción de colonizadores españoles. Se ubica aproximadamente a 38 kilómetros de Villahermosa, capital de Tabasco, y donde el 80% de sus habitantes se consideran bilingües. En esta zona se creó la segunda Unidad Académica (UA VTS) de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco en agosto de 2014.

Figura 1. Zona indígena Yokot'an en Tamulté de las Sabanas



Nota: tomado de INEGI, 2024.

Este territorio también es relevante porque en Tabasco se les percibe como una localidad donde la solución de problemáticas se da gracias a las protestas, marchas, bloqueos y algunas manifestaciones que se consideran violentas, tales como las quemas y linchamientos. Es decir, las representaciones hacia la zona no son positivas, incluso, en años pasados, se les ha catalogado como “foco rojo” (Vidal, 2018) por los

conflictos que se suscitan. En consecuencia, se ha creado una imagen de discriminación hacia las comunidades y personas que habitan este contexto indígena tamulteco.

En cuanto a la población con discapacidad, el Censo 2020 señala que en Tabasco la población con limitación o discapacidad es de 413 mil 069 personas (196 656 hombres y 216 413 mujeres); de ese total, en Tamulté de las Sabanas se tiene registro de 278. En la tabla 1 se puede observar la clasificación por sexo y edad relacionado con las infancias y adolescencias tabasqueñas, donde los hombres (52.95%) representan la mayoría.

Tabla 1. Población infantil y juvenil en Tabasco con discapacidad

| Rango | Total | Hombres | Mujeres |
|----------------|---------------|------------------------|------------------------|
| 0 a 4 años | 10 832 | 6 000 | 4 832 |
| 5 a 9 años | 15 752 | 8 809 | 6 943 |
| 10 a 14 años | 18 053 | 9 717 | 8 336 |
| 15 a 19 años | 17 407 | 8 327 | 9 080 |
| TOTALES | 62 044 | 32 853 (52.95%) | 29 191 (47.05%) |

Nota: Censo 2020. INEGI, 2021.

Resultados

Una de las observaciones previas que se hicieron por parte del equipo docente fue que los grupos de estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural en la UA VTS manifestaban desconocimiento hacia determinados grupos en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se detectó ensimismamiento y opiniones con tonos de privilegio,

donde la otredad, lejos de ser un factor asociado con la identidad, pasó a ser una forma de exclusión. Así fue como se optó en sumar a la planificación académica esta alternativa del AS que fortaleciera la formación integral.

El proceso de presentar la propuesta al estudiantado inició en febrero de 2024. Se les explicó la importancia de realizar acciones en favor de otras personas y se plantearon diversas fechas con las cuales trabajar. Finalmente, se decidió realizar colaboración con infancias y se presentó el panorama de incluir a aquellas con algún tipo de discapacidad. Cada grupo determinó sus formas de trabajo y la planeación para obtener los recursos necesarios para realizar sus propuestas. Se optó por una jornada donde se visitaron dos escuelas: el Centro de Atención Múltiple 23 y el de Educación Inicial Indígena Mis adoradas golondrinas. Diseñaron distintas dinámicas integradoras con las cuales ocupar el tiempo asignado y procuraron realizarlas en un marco de respeto y seguridad, tanto para los de menor edad como para quienes viven con alguna discapacidad.

Cabe precisar que, en este momento, como parte del proceso formativo, se busca incorporar en las sesiones con los estudiantes y también en el desarrollo de eventos, el uso del lenguaje incluyente. En el caso específico del trabajo con NNA con discapacidad se hizo énfasis en evitar algunos términos que son violentos, que si bien se usan como práctica cultural (y en ocasiones hasta en la academia), son incorrectos. Por ejemplo: personitas con capacidades diferentes, o incapacitada/o, minusválida/o, especiales, inválida/o, anormales, cieguita/o, sordita/o, lisiada/o, paralítica/o, mongol, retrasada/o mental, loca/o, entre muchos otros.

Aprendizaje significativo

El proceso de gestión, planificación y ejecución de la jornada de integración requirió de dos meses de trabajo. A la par, desde los contenidos curriculares, se buscó acercar información de utilidad para la convivencia intergeneracional, así como para visibilizar las formas en que se limita a las infancias y cómo se gesta discriminación a quienes se encuentran en alguna situación de desventaja sociocultural, como NNA con discapacidad que, además, les atraviesa la categoría indígena, lo cual comparten con la mayoría del estudiantado universitario participante (en el caso de quienes respondieron el instrumento, 17 se identificaron como parte del grupo étnico *yokot'an*).

Otro aspecto relevante es que toda la matrícula participante ingresó a la universidad durante o posterior a la pandemia por la COVID-19, lo cual les ha significado algunas limitaciones en cuanto a la interacción social que se ha traducido en apatía académica.

Derivado de ello, la primera categoría analizada tiene que ver con los aprendizajes significativos obtenidos. Como se mencionó, interesó dotar de competencias blandas que fortalecieran la formación integral del estudiantado. Así, en las narrativas de la muestra sondeada, destacaron testimonios donde se identificaron palabras clave con las que se construyeron los campos semánticos que se muestran.

Figura 2. Campos semánticos asociados al aprendizaje obtenido



Nota: elaboración propia.

En el caso del aprendizaje basado en el servicio y, en este caso, donde cada grupo tomó decisiones, se organizó, planificó y ejecutó con el acompañamiento docente, es notorio que se logró un avance en la adquisición de conocimientos y actitudes. Se presentaron conflictos que debieron atender con las herramientas que poseían y, si bien, en algunos momentos surgían inconvenientes, buscaron alternativas de solución. El liderazgo asumido fue importante para la puesta en marcha de las actividades, con lo cual se logró también cierta autonomía.

En palabras de los estudiantes participantes, adquirieron conocimientos respecto al eje sociocultural que combinaron con las competencias disciplinares de la comunicación. Y la experiencia, en algunos casos, les motivó a desear sumar nuevos proyectos dirigidos a situaciones reales.

Tabla 2. Aprendizajes desarrollados con el AS

| Nivel de competencia | Testimonios |
|--|---|
| <p>Detección de habilidades hacia el servicio y el trabajo colaborativo.</p> | <p>Siempre he pensado que tengo potencial para ayudar a otros. En lo personal me llevo un aprendizaje muy hermoso y que quiero compartir, porque vi que al integrarnos aprendemos juntos, Así que estoy dispuesta a trabajar con diversas personas porque sé que existen muchas personas que necesito conocer (M/21. Comunicación personal, 2024).</p> <p>Con los talleres que he tenido ahora tengo más conocimientos y refuerza mi habilidad y mis cualidades de ponerme al servicio de los demás, y como profesionalista puedo mejorar para hacer un mundo mejor porque adquiero nuevas herramientas (H/34. Comunicación personal, 2024).</p> <p>Gracias a la licenciatura me he informado más y me he dado cuenta de las desigualdades y la exclusión que existe en mi entorno y es mucho. Aprendí que en el mundo existe mucha diversidad. Tengo herramientas con las cuales contribuir en el trabajo de equipo (M/19. Comunicación personal, 2024).</p> |
| | <p>Con los conocimientos de los maestros sé que puedo contribuir en aprender de varios temas como la diversidad. Cuando entré en la carrera tenía miedos y ahora sé que como comunicóloga puedo ser más abierta y la carrera me ha ayudado a perder nervios y ponerme a hablar ante una audiencia (M/25. Comunicación personal, 2024).</p> |

Utilidad de las competencias blandas con las disciplinares.

Yo no creía que iba a ser capaz de interactuar con niños porque me desespero cuando lloran. pero al estar con ellos me di cuenta que todos pasamos por esa etapa y pude verme en cómo era antes cuando tenía su edad. Y me enseñaron que son capaces de hacer muchas cosas. Aprendí a comunicarme con ellos y pude ver que puedo convivir con los demás y que aprendemos de ellas y ellos, de nosotros. Pude ver que podemos trabajar con lo que aprendemos en la carrera (M/20. Comunicación personal, 2024).

Desconocía ciertas cosas, pero tenemos como estudiantes el deber de aprender y ser capaces de generar confianza. Pude ver que en la comunidad los niños con discapacidad son muy hábiles y alegres y eso es de admiración. Entonces podemos usar la tecnología y las redes sociales para promover el respeto (M/29. Comunicación personal, 2024).

Apertura y disposición a nuevos aprendizajes.

Me gustaría aprender más sobre estos temas. Logré desenvolverme y aprendí mucho sobre mi persona. Me di cuenta que podemos tener una mejor comunicación en el aula (M/21. Comunicación personal, 2024).

No me sentía plenamente en confianza ya que no contaba con herramientas suficientes para estructurar y planear la convivencia. Como comunicadora para mi es importante saber términos que me permitan ampliar mis conocimientos y actitudes al momento de relacionarme con las personas. Aprendí que no todos pensamos igual y que a veces no entendemos algo, y eso significó un reto importante, pero abrió mi perspectiva (M/23. Comunicación personal, 2024).

Nota: elaboración propia.

Si bien los testimonios fueron obtenidos en muestra, podría afirmarse que la totalidad de la matrícula de LCI obtuvo algún aprendizaje significativo, ya sea desde fortalecer sus habilidades disciplinares, incorporar algún conocimiento o modificar alguna actitud. Derivado del intercambio dialógico con el estudiantado, se observó compromiso grupal para la realización de las actividades. Y en varios casos, les permitió recuperar la confianza para proponer y ejecutar alguna acción a partir de sus habilidades. Por ejemplo, el usar el dibujo o el baile para interactuar con las infancias, o realizar las piñatas con figuras adaptadas a las necesidades de NNA.

Construcción de ciudadanía

Otra área de interés que se buscó con el AS fue el fomentar responsabilidad social a partir de la detección de situaciones de exclusión que se pueden hacer a las personas en el mismo contexto de interacción. En el caso, una localidad indígena donde también hay presencia de infancias con discapacidad, las cuales no siempre son visibilizadas y, por lo tanto, su interacción se limita con sus familiares y con quienes comparten el espacio áulico. Así que de la experiencia y la convivencia se obtuvieron testimonios que se agrupan en la categoría construcción de ciudadanía, mismos que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Aprendizajes orientados a la responsabilidad ciudadana

| Nivel de competencia | Testimonios |
|-----------------------------|--|
| <p>Justicia social.</p> | <p>Ahora sí puedo cambiar un poco gracias a la universidad que nos apoya y podemos implementar el respeto hacia las personas, y más en situaciones de injusticia. Me da cuenta que es mejor trabajar en equipo sin importar cultura o género. (H/18. Comunicación personal, 2024).</p> <p>Mi sentido de la injusticia se amplió, no sólo para quienes sufren discapacidad sino por quienes trabajan de más y no han sido recompensados. Actuaría con iniciativa y defendería contra quienes están aplicando esa injusticia. Soy una persona empática que busca el bienestar común y el respeto. Ver que no soy el único me motiva. (H/19. Comunicación personal, 2024).</p> <p>Siento que en todos lados hay injusticias y durante la experiencia me da cuenta que todo se puede resolver con madurez y respeto porque todos somos iguales y no merecemos ser excluidos. Me gustaría seguir haciendo estas actividades porque fue satisfactorio. Así podríamos hacer que las personas convivan más sin importar en qué situación se encuentren. (M/23. Comunicación personal, 2024).</p> |
| <p>Inclusión y respeto.</p> | <p>No sabía qué era inclusión, ni sabía cómo expresar mi pensar. Ahora sé que debo ser prudente y respetuosa con todas las personas. Puedo decir que ahora soy más empática y me da cuenta de las injusticias que viven los niños con discapacidad y que también reciben otras personas por su religión, orientación sexual o su cultura. (M/20. Comunicación personal, 2024).</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>No sabía qué gestos o acciones eran las que provocan exclusión e inequidad. En mi comunidad se puede tratar con respeto a las personas con discapacidad y ahora tengo herramientas para compartir con otras personas (H/23. Comunicación personal, 2024).</p> |
| <p>Solidaridad y responsabilidad.</p> | <p>Antes pensaba que no tenía ninguna cualidad y ahora sé que soy capaz de muchas cosas. Ahora tengo oportunidad de enseñarle a otras personas. Me doy cuenta que puedo colaborar con otras personas y no quedarme callada e interactuar para lograr algo (M/22. Comunicación personal, 2024).</p> <p>Comprendí que no podemos pasar desapercibidos nada. Por un momento crees que mientras estés bien tú nada más importa. Me gustaría ayudar más. Creo que debemos ser más como ellos, a pesar de su discapacidad, tienen un enorme corazón (M/18. Comunicación personal, 2024).</p> |

Nota: elaboración propia.

Transformación personal

En el enfoque de cultura de paz se espera que haya una transformación que se refleje en los comportamientos y en las formas de percibir las realidades. Con estos cambios, es donde se pretende crear compromiso hacia la reducción de las situaciones de exclusión y los actos de discriminación y de violencias donde se atenta contra la dignidad de grupos en situación de vulnerabilidad. La transformación debe partir desde la experiencia personal y luego provocar una colectiva, que suena a utopía pero que es donde se debe incidir, sobre todo en las generaciones que pueden construir cambios, con miras a incorporar

la igualdad en sus dinámicas de convivencia y emplear métodos no violentos de atención de conflictos. Así, el diálogo intercultural puede ser una herramienta por aplicar en cualquier contexto.

En la tabla 4 se plasman algunos testimonios que fundamentan que, con la experiencia de trabajo académico-comunitario, a partir del diseño basado en el AS, sí es posible lograr una transformación personal. En este momento no se puede asegurar si ese cambio será permanente, pero sí hubo un (re)aprendizaje gracias a la colaboración y la interacción que realizaron estudiantes de nivel universitario con estudiantes de nivel inicial y con niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que se reitera, la mayoría forman parte del mismo territorio indígena, y ello es parte de la identidad que se debe fortalecer y desde la cual (co) construir el bienestar común.

Tabla 4. Cambios actitudinales percibidos

| Nivel de competencia | Testimonios |
|----------------------|---|
| Autoconfianza. | <p>Consideraba que no tenía habilidades, que no existía eso en mí y ahora me doy cuenta que tengo mucho que aportar a la sociedad y ponerme al servicio de las demás personas. Me gustó haberme involucrado con los niños para que pudieran convivir con nosotros. Verlos reírse y divertirse me da emoción y fue lindo haberles llenado su corazoncito de alegría (M/20. Comunicación personal, 2024).</p> <p>No quería ir porque siento que no soy buena para animar a niños. Pensaba que era una pérdida de tiempo. Tenía pena de bailar y jugar con los pequeños, pero fue mejor de lo que pensé. Al jugar con ellos me regresó las ganas de aprender más y tener empatía y trabajar en equipo (M/23. Comunicación personal, 2024).</p> |

Empatía
y bondad.

Después de estar en el evento me sentí bien. Significó que podemos generar confianza con los niños pequeños y también con las personas con discapacidad (H/18. Comunicación personal, 2024).

Aprendí que podemos convivir y aprender con personas de diferentes edades. Me gustó haber tomado en cuenta a los niños con discapacidad y haber convivido con ellos. Fue una experiencia muy linda que quiero se vuelva a repetir porque me deja aprendizajes (H/20. Comunicación personal, 2024).

Gratitud
y consciencia.

Creía que estar con ciertas personas no era adecuado para mí. Pude saber que soy capaz de interactuar con niños pequeños. Entonces, me gustaría hacer algo más para que el mundo sea un poquito mejor y estoy dispuesto a trabajar con distintas personas sin importar su edad, su sexo o su cultura porque me dio mucho gusto (H/20. Comunicación personal, 2024).

Solo me juntaba con mi grupito y todo me daba miedo. Me divertí, conviví con los niños, bailé y eso me ayudó a dejar los pensamientos negativos y disfrutar. Eso me permitió ver que soy sociable y que puedo interactuar con todos (M/18. Comunicación personal, 2024).

Creía que iba a ser difícil interactuar con niños de dos años y con necesidades diferentes a las mías, pero logré generarles confianza. En mi experiencia en el CAM he tomado en cuenta que todas las personas tienen cualidades y que las personas con discapacidad se debe aprender a conocerlas porque son muy amables. Y en la comunidad se les tiene miedo cuando los ven en la calle. Los bailes fueron divertidos y ver que los niños estuvieron felices me motivó más (M/24. Comunicación personal, 2024).

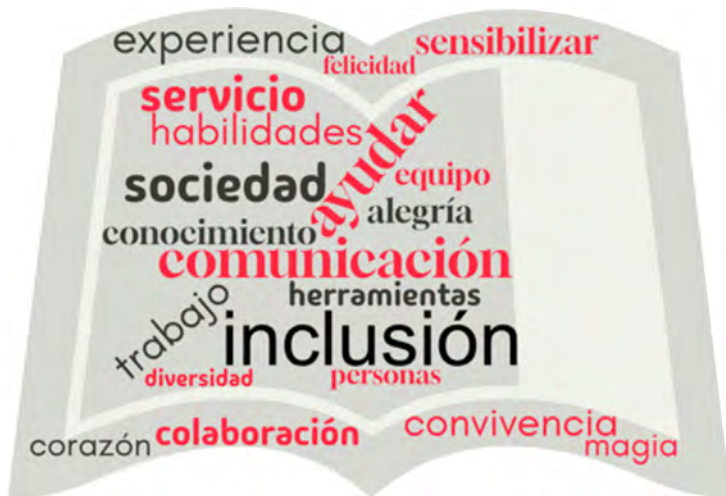
Motivación.

Pensaba en solo llegar y cumplir con la planeación que habíamos organizado. Fue toda una experiencia que hizo valer la pena los meses de planeación y estrés aún con los cambios repentinos. El hecho de sentir esa convivencia y esa cercanía me hizo poner más de mí mismo en las actividades. Participar con los niños de inicial me hizo ver lo bello que es hacerlos vivir esa alegría que de adultos es muy probable que la recuerden, los marca de buena manera. Salió mi lado paternal y de verdad me gustaría pasar por experiencias similares porque con adultos convivo todo el tiempo y me encantaría que el ambiente que se generó fue tan ameno, que se pueda repetir (H/19. Comunicación personal, 2024).

Nota: elaboración propia.

Finalmente, de ese proceso colaborativo y transformador, se elaboró un conjunto con las veinte palabras más recurrentes en los testimonios obtenidos, el cual se presenta en la figura 3. Como se puede notar, los conceptos se asocian con la cultura de paz, la responsabilidad ciudadana, los aprendizajes obtenidos a partir de las competencias blandas y las acciones institucionales que se realizan desde el Cuerpo Académico Sociedad y Diversidad Cultural, y que impactan a diversas personas. En este caso, con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, pero sin duda, también se sembró alguna semilla en cada niña, niño o adolescente con quien se interactuó, incluso con las madres y padres que estuvieron presentes en las dos jornadas realizadas el 30 de abril en los dos centros educativos.

Figura 3. Conjunto de palabras derivados de la experiencia de convivencia intergeneracional



Nota: elaboración propia en www.nubedepalabra.es

Conclusiones

Desde las universidades también se puede aportar en la construcción de cultura de paz donde participe el estudiantado como un ente activo y dinamizador “desde lo propio” (Santiago y Strickland, 2024) ante las patologías socioculturales, y debe constituirse como parte del currículo formativo de todas las disciplinas. En consecuencia, en un mediano y largo plazo, esta toma de conciencia de las diversas realidades permitirá contar con profesionistas formados con principios humanistas y solidarios que contribuyan al alcance de la cultura de paz.

Las actividades realizadas no sólo sirvieron como herramienta de convivencia entre dos generaciones que favorecieron el reconocer los privilegios, también facilitó la adquisición de competencias como la planificación, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la

sensibilización hacia la creación de responsabilidad ciudadana respecto a los grupos en desventaja. Esta primera acción constituye la base para iniciar y desarrollar nuevas formas de promover la convivencia con personas en situación de desventaja sociocultural, para fortalecer la responsabilidad ciudadana que dé paso a la reconstrucción del tejido social, libre de discriminaciones y violencias.

Desde la comunicación, como disciplina profesional, se debe apostar por visibilizar las problemáticas que afectan a nivel comunitario. De ahí la importancia de crear estrategias basadas en los procesos dialógicos, no sólo en el aula, sino en otros contextos donde se vincule al estudiantado a partir de experiencias como el Aprendizaje-Servicio. Así, no sólo se motiva al aprendizaje disciplinar, sino a una formación integral, donde se cultive la autoconfianza y la disposición al trabajo colaborativo. En suma, se disminuye la apatía académica y se fomenta el bienestar común.

Finalmente, hay que enfatizar sobre la transformación personal como una manera de contribuir en las acciones de visibilización de las problemáticas estructurales que conducen a las violencias, pero también como una forma de fortalecer las relaciones socioculturales y la dinamización con el objetivo de actuar con una mirada incluyente. Y las universidades no deben perder esa función porque ya no son espacios sólo para crear conocimiento, sino para aportar en el desarrollo sostenible, bajo los principios de responsabilidad social.

Referencias

- Albuerne, F. y Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: «trabajamos juntos, aprendemos juntos». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (45), 77-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404507>
- Aldeas Infantiles SOS Colombia (2022, 11 de mayo). *¿Qué es la infancia y la primera infancia? ¿Cómo acompañar estas etapas de la vida?* <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2022/que-es-la-infancia-y-la-primera-infancia>
- Alzate, L., Correa, K. y Valencia, M. (2012). *Una mirada a la infancia desde la pedagogía crítica Latinoamericana*. Universidad de San Buenaventura.
- Amariles, X. (2019). Interculturalidad crítica en América Latina: abriendo caminos. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (8), 227-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995015>
- Anáhuac Puebla (2022, 7 de noviembre). *Habilidades blandas: qué son y por qué son importantes* [blog]. <https://puebla.anahuac.mx/licenciaturas/blog/habilidades-blandas-que-son>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). *Estrategia para la construcción de una cultura de paz en las instituciones de educación superior*. Dirección General de Fortalecimiento Académico.
- Belando-Montoro, M. R. (2015). Conflicto intergeneracional y algunos caminos hacia la sociedad intergeneracional. *Prisma Social*, (14), 545-573. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744530017.pdf>
- Bucheli, M. y Rossi, M. (2021). Transmisión intergeneracional del castigo físico en la niñez. *Revista de Economía del Rosario*, 24(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.7519>
- Cabello, P., Carmona, S., Gorjón, F., Iglesias, E., Sáenz, K., Vázquez, R. y Medina, E. (2016). *Cultura de paz*. Univ. Autónoma de Nuevo León.
- Cabrera, F., De la Rosa, A. y Bandera, N. (2018). Diagnóstico de la formación de maestros primarios en orientación educativa para la convivencia intergeneracional. *EduSol*, 18(65), 14-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475756935002>

- Canales, M. (2003). *Propuesta de programa de televisión formativo para niños: Análisis de audiencia y producción*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Las Américas Puebla]. Colección de Tesis Digitales. Universidad de las Américas Puebla.
- Damián, S. y Negrín, G. (2024). Infancias indígenas con discapacidad invisibilizadas en contenidos de un diario tabasqueño. En Negrin, G. et al. (coords.). *Impacto de la comunicación en los contextos educativo y sociocultural* (pp. 13-28). Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.
- Durán, R.E., Juárez, M. y Raesfeld, L. (2021). Violencia y derechos de las niñas de origen indígena en el municipio de San Felipe Orizatlán, Hidalgo. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 56-68. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n3/2218-3620-rus-13-03-56.pdf>
- Faúndez A., X. y Hatibovic, F. (2020). El trauma psicosocial en las narrativas intergeneracionales. *Tópicos del seminario*, (44), 62-83. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/594/59464950005/59464950005.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Franco, C. y Cerquera, C. (2023). Internacionalización con impacto social: Voluntariado Internacional como estrategia de internacionalización. *Journal of International Students*, 13(S1), 71-95. <https://doi.org/10.32674/jis.v13iS1.6594>
- García, M. y De la Garza, M. T. (2021). Desarrollo y validación de la escala de conflicto intergeneracional en las organizaciones. *Psicumex*, 11(e401). <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i2.401>
- Hernández, D. (2017). *La Biblioteca Pública "José G. Asmitia" de Tamulté de las Sabanas, Centro, Tabasco* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2022, 8 de agosto). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas* [Comunicado de Prensa 430]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2024). *Espacio y datos de México. Tamulté de las Sabanas*. <https://bit.ly/4ewDrwW>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (s.f.). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. Consulta septiembre, 2024. <https://bit.ly/4dHTBm2>
- Janin, B. (2021). Infancia y contexto – Intervenciones subjetivantes. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 141-150. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352021000100009>
- Magistris, G. (2022). Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: Niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, 24(1), 155-171. <https://www.redalyc.org/journal/412/41275397008/41275397008.pdf>
- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Martínez, E., Burgos, A. y Pegalajar, M. C. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles educativos*, 44(177), 58-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653>
- Mejía, R. (2021). Niñez indígena trabajadora migrante en contextos urbanos: participación, poder y resistencia. *Linhas Críticas*, 27. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35051>
- Negrín, G., Pérez, A. y Jiménez, A. (En prensa). *Aproximación a la institucionalización de la Cultura de Paz en la UIET*. Red de Investigadores Universitarios.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas*. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Parrado, C. (2021). Integración social en el entorno construido: un abordaje desde Quito. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(1), 53-66. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n1.87802>
- Pérez, A. y Negrín, G. (2018). Voluntariado, complemento en la formación integral del modelo intercultural. Caso: Licenciatura en Comunicación Intercultural. *Revista Estudios en Educación*, 1(1), 57-78. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/2>

- Posada, J. J. y Carrero, S. A. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber*, 13(33), 105-120. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144>
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española* (23 ed.). Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rodríguez, A. (2024). Educación en valores: la responsabilidad social universitaria. *Praxis Educativa (Arg)*. 28(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280216>
- Rodríguez, M. C. y Vidal, C. (2015). Solidaridad intergeneracional: jóvenes y adultos mayores en estrecha colaboración. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (20), 261-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261384012>
- Salazar, M. y Castro, M. J. (2019). Soledad y convivencia intergeneracional: resignificar el cuidado en el ciclo vital. *Revista Reflexiones*, 98(2), 79-93. <https://doi.org/10.15517/rr.v98i2.34152>
- Saldaña, R. (2024). La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. *Revista Guillermo de Ockman*, 22(1), 23-39. <https://doi.org/10.21500/22563202.6653>
- Sánchez, J. (2008). La infancia en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 4(11), 23-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441103>
- Santiago, A. y Strickland, R. (2024). Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1559. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-019](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-019)
- Secretaría de Cultura (s.f.). *Sistema de Información Cultural. Pueblos indígenas*. Consulta septiembre, 2024 <https://bit.ly/3BzqluK>
- Suárez, J. F. y Caamal, C. G. (2022). Adolescentes en trabajos peligrosos: análisis bajo un enfoque intergeneracional. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, 31(61). <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.9>
- Vidal, A. (2018, 1 de mayo). Alerta en la zona de Tamulté de las Sabanas en Tabasco por linchamientos. *Tribuna de San Luis-OEM*. <https://oem.com.mx/tribunadesanluis/mexico/alerta-en-la-zona-de-tamulta-de-las-sabanas-en-tabasco-por-linchamientos-19534753>

Construcción de paz e investigación social: formas de lucha, participación y representatividad estudiantil en la conflictividad social de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (2022-23)

Pietro Ameglio Patella
Myriam Fracchia Figueiredo

Resumen

Describimos y analizamos, desde una mirada de la epistemología de paz y de la resistencia civil noviolenta, un proceso de investigación social realizada por estudiantes y profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL),¹⁵ en la Ciudad de México, que se aplicó

¹⁵ Los estudiantes y profesores que participaron en la investigación fueron: Alma Patricia Glower Avila, Amaury Grehe Abarca Cupich, Andrea Guadalupe Pacheco Uribe, Danna Cruz Ruiz, Dinora Ashley Orozco, Froylán Manuel Rascón Barajas, Jazmín Soto Bojórquez, Joan Maud Vivas Grediaga, Karla Muñoz Pacheco, Mavi Ethel Vázquez Pérez, Myriam Fracchia Figueiredo, Osvaldo Esaú Gerónimo Delgado, Pamela Ruiz Pérez, Paula Salazar Casillas, Pietro Ameglio Patella, Reyna Liliana Castillo Magaña y Roxanna Romero Román.

a la comunidad estudiantil, entre agosto del 2022 y septiembre del 2023, acerca de qué pensaba la comunidad estudiantil respecto a las tradicionales formas de representación estudiantil que operaban (asambleas y paros para el cumplimiento de pliegos petitorios), y qué sugerencias ofrecían para dinamizar y avanzar en las demandas y organización estudiantil.

El objetivo fue ofrecer ejes conceptuales y operativos de cómo en la academia es posible construir colectivamente dispositivos de investigación y conocimiento no violentos, que puedan ser desarrollados para la formación de los jóvenes activistas sociales que, además, permiten ejercer formas legítimas y científicas de presión hacia las autoridades o grupos de poder involucrados en las conflictividades internas, en la búsqueda conjunta de soluciones.

Se explora así un experimento concreto de investigación social y epistemología de la paz y la no violencia (Ameglio, 2019b) como una herramienta de construcción de paz, y también como un dispositivo de la acción no violenta; posible de reproducirse desde distintas formas y principios de realidad en otras instituciones de diverso tipo y nivel. Y asimismo es un ejemplo de construcción colectiva institucional entre alumnado y profesorado. Como antecedente, se realizó durante 2018-19 una investigación social acerca de las Violencias en la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM.

Palabras claves: construcción de paz, no violencia, investigación social, lucha estudiantil, representatividad, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Introducción

Un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (LDyGI-FFyL), que han cursado las materias de Cultura de Paz y Noviolencia I y II, impartidas por el Mtro. Pietro Ameglio Patella, al reflexionar acerca del conflicto social que existía en la facultad, decidió intervenir en el mismo en aras de involucrarse más directamente en la construcción de paz y justicia en el espacio donde pasaban la mitad, al menos, de su día, y por situaciones que también les afectaban directamente en su identidad de género, realizando una investigación exploratoria colectiva que les permitiera conocer más las diferentes formas de lucha y de organización estudiantil y su papel en los procesos de movilización dentro de la facultad, específicamente durante dos semestres: 2023-1 (agosto-noviembre) y 2023-2 (enero-mayo).

Resulta central leer este experimento aquí narrado, primero desde una mirada epistémica de la acción noviolenta, en sus caracterizaciones colectivas y de relación-enfrentamiento con la autoridad, y después, desde la mirada de la investigación social. O sea, es una acción colectiva noviolenta compleja, con muchas aristas, que va ante todo dirigida a reducir las violencias en un espacio académico y así cooperar en la construcción de paz; no es, por tanto, principalmente un ejercicio académico, estadístico o de investigación social, como debe verse, sino que estos aspectos son sólo herramientas de un proceso colectivo de lucha social para la construcción de paz, y la mejora de las decisiones tácticas y estratégicas acerca de cómo hacer avanzar ese proceso hacia una mejor convivencia comunitaria desde la "co-operación", la "igualación" y el "respeto mutuo" (Piaget, 1984).

Como antecedente, en la FFyL, entre noviembre 2019 y abril 2020, hubo una crisis institucional de violencia de género, enfrentada por las autoridades educativas generales de la UNAM y la propia facultad.

Lo que motivó primero un breve paro de 12 horas y luego la toma de las instalaciones por las “Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras” (MOFFyL),¹⁶ desde el 4 de noviembre del 2019 hasta el 15 de abril del 2020, sólo suspendida durante la epidemia por COVID-19 y el posible contagio (Ameglio, 2020). Así, esta lucha generó cambios importantes en cuanto a modificaciones en la legislación y reglamentos generales de la UNAM, la creación de una Comisión Tripartita (directivos, profesores y estudiantes) para tratar problemas de violencia de género y la obligatoriedad de una materia acerca de la cultura del respeto al género en el primer semestre.

La facultad se reabrió a lo presencial por completo en febrero del 2022, y se empezó a advertir la repetición y el agotamiento en las formas de lucha que tradicionalmente se habían llevado a cabo en la Facultad. Por su parte, la comunidad escolar trató de dar visibilidad a los conflictos sociales relacionados con la desigualdad, discriminación y exclusión social.

Con lo anterior, se obtuvo así la apertura de los baños neutros, así como la del Jardín de Los Cerezos y se implementó la “semana autogestiva” para la reflexión entre el alumnado y el profesorado, que se mantuvo durante siete semanas consecutivas durante el semestre 2023-1 (agosto-diciembre 2022). Asimismo, se llevaron a cabo 7 paros estudiantiles durante los semestres 2023-1 y 2023-2 —de aproximadamente dos días cada uno—, lo que constituye una forma de lucha noviolenta radical, dentro del terreno de la no-cooperación, y que amerita causas proporcionales a esta intensidad de la lucha social estudiantil.

En las dinámicas de la clase de Cultura de Paz y Noviolencia 1, se intentó de manera colectiva y continuamente, reflexionar y esclarecer

¹⁶ Inspiradas, en parte, en el anarquismo insurreccional (Illades, 2019).

cuáles eran las demandas proporcionales, centrales y más fuertes que justificaran los paros pues el profesor argumentó que la autoridad ya había concedido ciertas solicitudes clave desde el primer paro, y que las subsecuentes demandas podrían —tal vez— haberse logrado sin necesidad de un nivel de acción y atomización estudiantil tan alto, como implica un paro. Al respecto, se aclaró que nadie estaba en contra de los paros como forma de lucha social noviolenta que tantos derechos había logrado para las anteriores generaciones —sobre todo desde el siglo XI—, pero que sí era necesario reflexionar y tomar conciencia respecto a que la reiteración mecánica de este tipo de acciones radicales podría conducir a su banalización y consecuente pérdida de efectividad.

Esta discusión colectiva —fuerte y abierta— generó la necesidad de construir un mejor “principio de realidad” acerca de la lucha estudiantil en la facultad, a través de la investigación social. En ella participaron el docente y el equipo de la colectiva de Paz y Noviolencia de la facultad, creada a raíz de un Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (Papime) en el 2017,¹⁷ logrando obtener experiencia sobre cómo construir una investigación social acerca de algún tipo de violencia, que pudiera transformarse en una herramienta de conocimiento científico y fuerza moral noviolenta, con el objetivo de lograr cambios al respecto de estos temas, en ese espacio (Serpaj, 2009).

Gran parte de los colegios escolarizados y del Sistema Universidad Abierta (SUA) realizaron asambleas internas, como en el colegio de Desarrollo y Gestión Intercultural, donde algunos compañeros propusieron realizar una investigación social, que facilitara el diálogo entre las personas que en ese momento se pensaba que constituían

¹⁷ Papime PE 403820.

dos bandos, uno de 'los directivos' y otro de 'los paristas', para unificar a la comunidad y llegar a acuerdos en beneficio de todas y todos. Esto facilitaría encontrar una estrategia de articulación estudiantil dentro de la comunidad de la facultad recabando su opinión y obtener datos empíricos para contar con un "principio de realidad", como reflejo de la realidad observada y desde ahí, poder romper con la posible "espiral de violencia" abriendo nuevos canales de comunicación que recogieran la pluralidad comunitaria. Se trataría, así, de un proceso colectivo de conocimiento para la construcción de paz y convivencia en la facultad, centrado en un conjunto de hechos sociales objetivados empíricamente, y no a partir del "empirismo lógico" o la ideologización.

Así, el objetivo de la investigación exploratoria que se ha emprendido buscaba conocer cómo han funcionado los paros y las asambleas, cómo eran percibidos por la comunidad estudiantil y recoger las propuestas acerca de cómo construir mejores formas de lucha no violenta y espacios para el cumplimiento de las demandas dentro de la FFyL. Se trataría de devolver los hallazgos a la comunidad a través de foros abiertos y otras formas de comunicación social, para reinventar las formas de diálogo y de organización comunitaria.

Aproximación teórica-metodológica

La base teórica —con la consecuente metodología de investigación social— partió desde las principales categorías desarrolladas en las últimas tres décadas en diferentes espacios sociales y académicos, además en procesos colectivos de conocimiento en donde la toma de conciencia, reflexión y acción se ha ido conceptualizando como una "Paz desobediente" (Ameglio, 2019b). Estos "experimentos" (Gandhi, 1983) colectivos en aulas y espacios de resistencia civil teóricos y prácticos de acciones directas, han marcado el rumbo de esta larga

construcción epistémica basada en la construcción de “rupturas intelectuales, epistémicas y morales” que llevarán a construir formas sociales de justicia, paz y finalmente, de humanización del orden social en que se desarrollan. La acción universitaria que aquí describimos y analizamos es una demostración empírico-teórica de esto.

Desde nuestra concepción socio y psicogenética de que no hay individuo sin sociedad, ni viceversa, sino que la sociedad es un sistema de relaciones sociales históricas y en movimiento (Piaget, 1975; Elias, 1989), éramos conscientes que cada acción realizada —principal y observable— por cualquiera de los miembros de una comunidad impacta a ésta y viceversa. Desde ahí, se diseñó un sondeo que observara el conjunto de esas relaciones en torno a las acciones de lucha en los semestres 2023-1 y 2023-2. Se aplicó a 855 estudiantes, representativos del 10% del total de aquellos inscritos en el sistema escolarizado y en el SUA, de las 15 licenciaturas que se imparten en la facultad, entre abril y mayo del 2023.

El cuestionario aborda algunos aspectos sociodemográficos de los estudiantes y de sus condiciones de vida que se cree pudieran incidir en la organización estudiantil, sus opiniones sobre la asamblea estudiantil y el paro, y sus sugerencias acerca de formas de organización, participación y acción alternativas para construir comunidad.

Se han diseñado, para el procesamiento de la información obtenida, bases de datos en Excel y en el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), y se ha trazado un plan de análisis colectivo que se ha llevado a cabo desde las 75 variables en que se desagregó dicha información. Ésta se retomó textualmente de la participación de cada estudiante, dotando así también objetividad y fuerza moral a los hallazgos. Se construyeron categorías de análisis desde las frecuencias simples con la perspectiva teórica del colectivo. Un antecedente importante de esta investigación fue la que se había realizado también entre

estudiantes y profesores bajo la coordinación de Ameglio acerca de los Hechos de violencia en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (enero 2017-febrero 2018) (2019).¹⁸

Principales resultados de la investigación exploratoria

El perfil sociodemográfico del estudiantado

De los 855 estudiantes encuestados de la Facultad de Filosofía y Letras, 6 de cada 10 eran mujeres (479 personas, correspondientes al 56%); 310 (36%) eran hombres, 48 (6%) participantes, "no binarios" y 13 (2%) se identificaron como "otro". En cuanto a su edad, 6 de cada 10 estudiantes tenían entre 18 y 22 años (496 personas, correspondientes al 58% de los encuestados); 2 de cada 10, entre 23 y 30 años (23%); los restantes, más de 30. Tres cuartas partes del total (73%) cursaba en el sistema escolarizado y el restante cuarto, en el SUA (23%).

También se observó que la mayoría pertenecía al Colegio de Pedagogía (179 personas, 21% de encuestados). Importante presencia también se registró de parte de los Colegios de Letras Hispánicas (16%), Geografía (12%), Filosofía (11%) e Historia (11%); sumando entre estas 5 carreras un 69% del total de los estudiantes encuestados (tabla 1). Este sondeo se ha realizado durante un semestre par, por lo que 8 de cada 10 estudiantes encuestados estaba cursando el 2º semestre (33%); y casi la mitad (47%), los semestres 4º, 6º y 8º.

¹⁸ En un intercambio académico del 2023-2024 con la Universidad de la Amazonía de Florencia, en el Caquetá de Colombia, tuvimos la oportunidad de efectuar una tutoría acerca de dos investigaciones con metodología similar, de los estudiantes Andrés Espinosa Torres y Meliza García Escalante, como parte del Programa Embajadores de la Amazonía de la Facultad de Psicología (Espinosa, 2023; García, 2024b).

Tabla 1. Estudiantes encuestados según la carrera, FfyL-UNAM

| Licenciatura | Número de estudiantes | Licenciatura | Número de estudiantes |
|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| Pedagogía | 20% (179) | Letras inglesas | 3% (27) |
| Letras hispánicas | 16% (133) | Des. y ges. intercultural | 2% (16) |
| Geografía | 12% (103) | Letras francesas | 2% (16) |
| Filosofía | 11% (94) | Letras italianas | 1% (11) |
| Historia | 11% (90) | Letras alemanas | 1% (3) |
| Letras clásicas | 6% (54) | Letras portuguesas | 1% (3) |
| Literatura y teatro | 6% (49) | No contestó | 1% (2) |
| Est. Latinoamericanos | 6% (47) | TOTAL | 100% (855) |
| Bibliotecología | 3% (28) | | |

Nota: elaboración propia, mayo de 2023.

La gran mayoría de los estudiantes no trabajaba (55%) y el tiempo de traslado de sus residencias a la facultad variaba entre más de una hora (52%), hasta más de dos horas (30%); mientras que sólo el 18% de los encuestados tardaba menos de una hora en llegar. La pregunta que quedaría para profundizar en la investigación, es sobre si esta cantidad de tiempo necesario para sus traslados, afectaba en algo la posibilidad de participar más en las asambleas y paros.

La organización estudiantil en la facultad

Una inmensa mayoría de los estudiantes encuestados (799 personas, correspondientes al 94%) no pertenecía a ningún grupo organizado, ni dentro ni fuera de la facultad. Respecto a las principales formas masivas de organización actual en la facultad, 7 de cada 10 estudiantes (67%) han contestado que no se sentían representados ni escuchados con dichas formas, independientemente de su edad y del sistema escolar

que cursaban. Esto es importante debido a que la legitimidad de su “representatividad” y la capacidad de inclusión social, inicia con la “escucha”; en el esquema de la construcción de paz y la lucha social noviolenta estos dos conceptos se encuadran dentro de la variable de la “fuerza moral”, aspecto central para esta cultura y lucha social.

Respecto a las fuentes de información sobre lo que ocurre en la facultad, un tercio de los estudiantes (35%) recurrían simultáneamente a redes sociales, compañeros y comunicados oficiales. A la vez, 1 de cada 5 se informaba únicamente a través de las redes sociales (169 personas), el resto, a través de diversas fuentes o sólo con alguna de éstas (28%). Este aspecto es central en la construcción de la reflexión para crear un “principio de realidad” del estudiantado en la facultad.

Las asambleas

En los dos semestres considerados, 2 de 3 estudiantes asistió por lo menos a una asamblea, lo que demuestra —al menos— su interés inicial en conocer las problemáticas y socializar información con su comunidad. Sin embargo, el 72% de estudiantes nunca había hablado en la asamblea, 20% lo ha hecho pocas veces y sólo un 3% hablaba casi siempre o en todas.

En ambos semestres, 4 de 10 estudiantes permanecían en la asamblea dos horas, 3 de 10 estudiantes, menos de una hora y sólo 1 de cada 10 asistía a toda la asamblea. El 97% de los encuestados decía que “no hablaba”, lo cual evidencia que esta forma de lucha no ha sido una estrategia que haya generado confianza.

Decidimos profundizar en las razones de esta escasa participación a tomar la palabra en las asambleas, principal forma inicial de “meter el cuerpo” (Ameglio, 2019b) en el debate, intercambio y participación

estudiantil en general. El no hablar en la asamblea ha obedecido a diversos motivos: para agilizar la asamblea ("porque las asambleas son larguísimas y qué flojera alargarlas más"), por considerar que le faltaba información ("no he ido y no poseo toda la información necesaria para dar mi punto de vista") o por el ambiente hostil que existía ("me bastó con una hace muchos años para darme cuenta que el objetivo es alargar inmensamente las asambleas para que quienes se quedan, tomen la decisión final", "considero que mis ideas podrían tener o causar molestias a los compañeros que no aceptan otras ideas y la verdad tengo miedo de ser agredida", "no he sentido un ambiente seguro, siento que hacer cuestionamiento se tiende a ver como estar en contra"). Otro motivo para no hablar en la asamblea ha sido sentir pena o por neurodivergencia, es decir, por ansiedad, pánico y miedo ("me genera conflicto hablar en público", "sufro pánico escénico", "ansiedad al hablar").

Del 3% de estudiantes que hablaba en las asambleas, la principal razón es porque se ha sentido con confianza para ello ("siento que es mi espacio"), para disentir ("me enoja a veces lo que se expresa y me gusta apelar a la pluralidad", "es importante hablar cuando uno no está de acuerdo") o "porque es necesario que escuchen la opinión de todos los integrantes de la facultad".

Los que no han asistido a las asambleas han argumentado que "no tengo el tiempo para quedarme en la asamblea, duran muchas horas", "por distancia de mi casa a la escuela y trabajo, no puedo participar presencialmente" o porque "realmente no me interesa".

Respecto al conocimiento de las demandas del pliego petitorio, elaboradas en las asambleas, menos de 1 de cada 10 estudiantes ha asegurado conocer todas las demandas (68, 8%), mientras que 3 de 4 estudiantes han dicho conocer sólo algunas demandas (74%) y el resto ha expresado no conocer ninguna de ellas (14%). A su vez, respecto

a la mayoría de las resoluciones generadas en las asambleas, más de la mitad del estudiantado (54%) ha declarado no estar satisfecho con éstas. Este dato es significativo en cuanto a la legitimidad, ya sea del proceso de intervención, la discusión y la toma de decisiones en las asambleas sobre la resolución e implementación de las acciones acordadas.

Resulta importante también profundizar e investigar sobre el desarrollo y la lógica de las asambleas, donde reiteradamente se esgrime que las decisiones importantes se tomaban al final —luego de varias horas de discusión— cuando quedaba incluso menos de veinte personas. Además, otro aspecto tiene que ver en cuanto a la organización y el liderazgo en las asambleas, sobre la participación de organizaciones y personas —no siempre jóvenes— externas a la facultad y con larga trayectoria, al menos en la Ciudad de México.

Un tema central en la toma conciencia del grupo inicial de trabajo cómo se decidía qué estudiantes ocupaban la mesa de la asamblea, un espacio de mucho poder para dar la palabra, instalar la agenda y votar en la toma de decisiones. La inquietud de varios estudiantes giró en torno a qué estrategia no violenta se podía usar para que la mesa fuera un espacio plural e inclusivo, no autoritario, donde ellos también querían “meter su cuerpo”. Esta indagación se trató como una forma de aprendizaje y construcción de conocimiento estratégico y táctico acerca de cómo luchar mejor por “existir” y ser “observable”, desde una pedagogía de la no violencia.

Los paros

Para profundizar en las formas de acción directa sobre el conflicto social en la facultad, se exploró la principal forma de acción estudiantil por su “radicalidad” en la resistencia civil no violenta, así como las

“consecuencias” para la lucha y el tejido social comunitario: el paro, en su pertinencia y efectividad.

El paro es una acción que entra —teórica y prácticamente— en la categoría de las acciones de no-cooperación dentro la construcción de paz y de la resistencia civil noviolenta, donde se “deja de co-operar” en algún aspecto con el adversario o sus fuentes de poder, con el fin de romper la “normalización” de una injusticia o reducir el poder que el adversario acumula a partir de la “colaboración” (consciente o no) y “obediencia”. Se trata de una acción (al igual que las huelgas, boicots y ayunos, entre otros) con un alto grado de intensidad y confrontación, que exige siempre práctica e históricamente un proceso de consenso y participación social importante para que realmente sea efectiva, y no sea sólo una provocación que genere más violencia o lleve a una fractura comunitaria. Además, como en toda lucha social, debe guardar proporción de la intensidad en relación con el objetivo de la demanda por la que se lucha.

Se trata, por tanto —según la teoría y la experiencia histórica—, de una acción de alta intensidad y con un carácter estratégico importante, que debe construirse con mucho involucramiento y consenso social, y que además tiene, en la temporalidad en que se establece, un factor central en cuanto a su fuerza moral y legitimidad. La temporalidad (cuántos días de paro) determina y cambia totalmente el tipo de acción, este aspecto es comúnmente descuidado durante la reflexión y los consensos, porque se ignora que lo fundamental al decidir qué tipo de acción aplicar en una lucha social, no sólo es centrar la mirada en el tipo de acción, sino también -con igual nivel- focalizar la discusión en el lugar de la acción, los actores sociales que le otorgarán la direccionalidad y liderazgo, así como su duración. Estas tres variables cambian totalmente el tipo de acción, y el adversario históricamente lo sabe medir bien y con precisión para decidir sus propias acciones. Ésta se debe decidir en función de un análisis estratégico y en aras de

la mayor posibilidad de consenso y construcción de justicia, verdad, unidad y paz comunitaria.

En el sondeo realizado, lo primero observado sobre esta acción ha sido la aprobación-votación de los estudiantes encuestados sobre los paros estudiados. Durante el semestre 2023-1, sólo una tercera parte de la población (259 estudiantes) ha votado a favor de un paro de actividades, mientras que las dos terceras partes restantes (575 personas) han votado en contra.

Para el semestre 2023-2, en contraste, aumentó casi en un 20% más la respuesta de no estar a favor de un paro de actividades: 8 de a 10 estudiantes (711 estudiantes). El restante 17%, en cambio, votó a favor de un paro, casi la mitad que el semestre anterior. Esta amplia y creciente negativa al paro, ha llevado a examinar su relación con la asistencia a las asambleas: en el semestre 2023-1 la inmensa mayoría de los estudiantes que ha votado a favor del paro había asistido a alguna asamblea (90%). En cambio, poco más de la mitad (56%) de los que habían votado en contra del paro, habían asistido a alguna asamblea y el restante 44% (254 estudiantes) no.

En el semestre 2023-2 los estudiantes que votaron a favor del paro habían asistido a alguna asamblea: casi 9 de cada 10 lo habían hecho al menos una vez (108 estudiantes). Por su parte, de los que habían votado en contra 6 de cada 10 habían asistido a alguna asamblea (426 estudiantes) y 4 de 10 (426 estudiantes) no.

Con el fin de conocer el involucramiento del estudiantado en esta forma directa de lucha social con sus cuerpos, se ha indagado la participación directa que han tenido en los paros, independientemente del sentido de su voto acerca del mismo. Sólo el 11% (97 estudiantes) había participado activamente ("metido el cuerpo") en al menos un paro. Por su parte, 9 de cada 10 estudiantes no había participado

con alguna actividad en los días de paro, aún si votaron a favor en el semestre 2023-1, 30% y en el semestre 2023-2, 17%. Este tema es central porque plantea la relación entre apoyar algo y “meter el cuerpo”, en sostenerlo. Son dos tomas de conciencia diferentes y tienen detrás también una construcción moral diversa, algo clave de entender en la formación epistémica no violenta: ¡una cosa es tomar conciencia del propio poder y otra usarlo (con las consecuencias y enfrentamientos con la autoridad que conlleva)! Para nada son procesos mecánicos asociados, lo que genera desánimo en la lucha.

Respecto a la relación entre la participación activa en un paro, y su votación a favor o en contra, durante el semestre 2023-2, se encontró que de los que han participado alguna vez activamente en un paro (97 estudiantes) no habían votado a favor, 6 de cada 10 (59) y a favor 39% (38). Es algo paradójico observar y reflexionar: que la mayoría de los que han participado activamente en al menos un paro, no habían votado a favor, pero, una vez que se produjo, fueron capaces de actuar de manera solidaria. También ha resultado claro que la gran mayoría de los estudiantes que no ha participado activamente en un paro (733), no ha votado a favor ese semestre.

Profundizando en los resultados de este tipo de acción, se exploró también la relación entre el paro como forma de lucha con la percepción estudiantil acerca del logro de los objetivos que se buscaba obtener con ello. Para la mitad de los estudiantes (424) el paro no ha sido una forma efectiva para lograr las demandas del pliego petitorio, al contrario, para 4 de 10 estudiantes, sí ha sido una forma efectiva para lograrlas (347 estudiantes), independientemente de que, como se señaló más arriba, 63% votó en contra del paro en el semestre 2023-1 y 83% en el siguiente semestre.

Cabría entonces preguntarse si considerar al paro, relativamente efectivo, para lograr las demandas del pliego, tiene que ver más con

una práctica de “rutinización mecánica de los paros” o con no conocer otras formas alternativas de lucha que pudieran ser igualmente o más efectivas, y tal vez con un menor costo para el tejido social comunitario, considerando la polarización social.

Decidimos entonces ahondar en las razones del estudiantado para considerar al paro como una forma efectiva o no de lucha, en un deseo de explorar mejor la dimensión epistémica de esta forma de acción de la lucha social estudiantil. Sus respuestas han ayudado a analizar la acción directa como forma de lucha para la resolución de las peticiones estudiantiles, y que agrupamos en seis grandes categorías: 1) presión y visibilización; 2) referencia positiva a movilizaciones del pasado; 3) herramienta desgastada; 4) herramienta no benéfica; 5) a veces; 6) no respondió por no tener información suficiente.

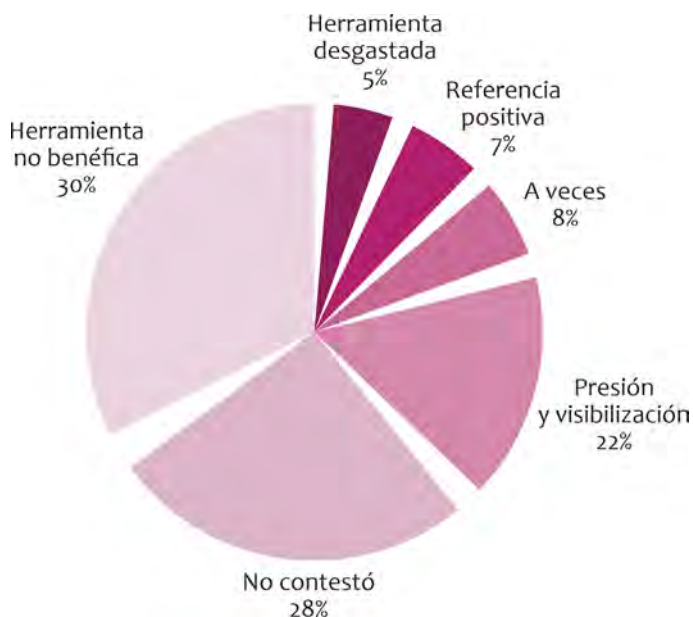
El 30% de los estudiantes (257) ha considerado al paro como una “herramienta que no beneficia a la comunidad” en el cumplimiento de las demandas del pliego petitorio: “porque se cierran a establecer diálogo”, “porque no se toma en cuenta todas las voces” y porque “no suelen ser bien organizados para lograr sus propósitos”. A esto se suma un 5% que ha percibido al paro como una “herramienta desgastada” debido a que “ha perdido efectividad por su uso continuo” y “se ha desgastado la forma de protesta”.

A su vez, uno de cada cinco estudiantes (22%) ha afirmado que el paro es una herramienta eficaz para exigir solución a las demandas del pliego petitorio porque visibilizaba las problemáticas y ejerce presión a las autoridades para su resolución (“presión y visibilización”). En esta misma línea, el 7% del estudiantado se refirió a “movilizaciones del pasado” y los logros que se obtuvieron,¹⁹ dando a entender que en ese momento también lo haría.

¹⁹ Por logros obtenidos los estudiantes se refieren a la “gratuidad de la

Un grupo minoritario de estudiantes ha considerado que el paro es efectivo “a veces”, “pero no siempre es necesario”, porque “en ocasiones resulta una medida pertinente, pero en otras ocasiones es tiempo suspendido que pierde su objeto por la apatía por la comunidad” dependiendo de “...cómo se ejerce el paro y las actividades” (figura 1).

Figura 1. Estudiantes según la efectividad del paro en el cumplimiento de las demandas del pliego petitorio



Nota: elaboración propia, mayo de 2023.

universidad producto de la huelga en 1999, la creación de la Comisión Tripartita y los protocolos de atención a violencia de género resultado de la toma de la FFyL en 2019, el cambio de administración en la cafetería y la adaptación de los baños neutros en 2023”.

Un tercio de la comunidad estudiantil ha considerado que el paro no era una forma efectiva de lucha (35%), mientras que el 29% lo ha respaldado. Al respecto, la polarización es evidente: casi un tercio de la comunidad está a favor, y casi otro tercio está en contra.

La comunidad estudiantil que no ha considerado al paro como un instrumento efectivo para el logro de los pliegos, ha expresado la necesidad de implementar nuevas formas de organización y de lucha social. Mientras que el tercio restante de estudiantes (28%) no respondió a la pregunta por falta de información o de interés.

Formas alternativas de lucha además del paro

El origen de la problematización del conflicto y la forma de lucha, en la clase de Cultura de Paz y Noviolencia 1, planteó la necesidad también de tener propuestas alternativas de acción y construcción social de la justicia y la paz. Gandhi decía que la desobediencia civil sin un Programa Constructivo era una simple bravuconada. De ahí que la última parte del sondeo buscó explorar qué alternativas de acción y construcción de paz los estudiantes proponían o tenían, desde su conocimiento previo. En estas respuestas sería interesante profundizar y teorizar desde el observable social acerca del conocimiento previo acerca del tipo de acciones y sobre la construcción de paz, a partir de sus experiencias históricas de conflictividad y acción social. Es decir, qué bagaje cultural tiene el estudiantado en este terreno... incluso en qué y cómo la experiencia del paro enriquece esa cultura.

Así, el 51% de los estudiantes (437) ha propuesto formas alternativas de lucha además del paro, que se han agrupado en las siguientes categorías: 1) diálogo y negociación; 2) marcha y protesta; 3) acciones creativas y culturales; 4) paro en instalaciones; 5) denuncias.

La mitad de los estudiantes sugirió formas de “diálogo y la negociación” entre alumnos, maestros y administrativos: “abrir círculos/mesas de discusión entre estudiantes y profesores para escuchar ambas partes y abrirnos a nuevas alternativas para mejorar”; “un diálogo más amplio y razonable, y consensos, considerando a maestros, alumnos y administrativos”, o una “una mediación con los directivos” (figura 2).

A su vez, un tercio de la comunidad estudiantil (129) ha indicado que las “marchas y protestas” se pueden hacer en las inmediaciones de la facultad y dirigir las a los directivos de la FFyL y de Rectoría. Asimismo, uno de cada 10 ha propuesto las “acciones creativas y culturales”, como formas que favorecen un mejor acercamiento a la comunidad: “clases, talleres, eventos culturales”.

Sólo un 6% consideró al paro en las instalaciones como una única forma de lucha, haciendo referencia principalmente, tanto a paros activos como paros simbólicos. Y el 2% de los encuestados consideró importante “denunciar” (figura 2).

El 55% de los estudiantes (470) externó los motivos de sus sugerencias para otras formas de lucha, además o en lugar del paro, ubicando las categorías: 1) porque se necesita mayor escucha, conocimiento y difusión; 2) para fomentar la organización estudiantil; 3) porque el paro afecta; 4) porque el paro es efectivo.

Figura 2. Sugerencias de otras formas de lucha además del paro

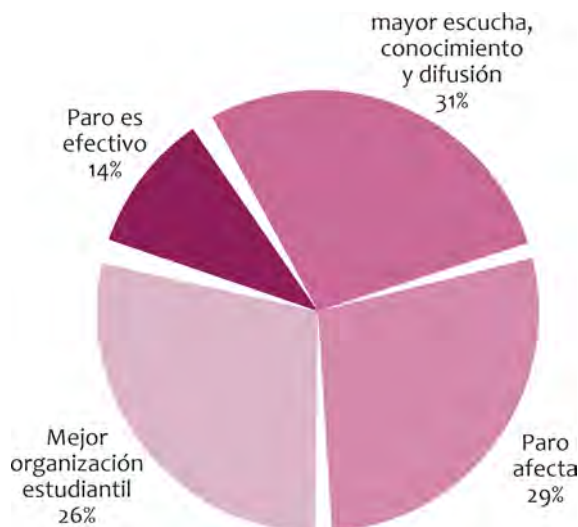


Nota: elaboración propia, mayo de 2023.

El 31% de los estudiantes marcó que estas formas de lucha son necesarias para atender la necesidad de ser escuchados y atendidos como parte importante de la institución, lo que además “permitiría hacer peticiones conscientes y concisas”, se podría estar “informados y se podría reflexionar”, “para conocer todas las participaciones de la comunidad”.

El 14% sostuvo que la escucha y visibilización sólo lo han obtenido cuando se ha generado presión, por lo que “el paro es efectivo”, “es una forma de ser escuchados”, “puede que sea la única forma en que hacen caso”. En cambio, 29% argumentó que: “la comunidad está muy desgastada con los paros”, “afecta demasiado a toda la comunidad”, “representa un cierre al diálogo”. Por otro lado, 26% ha propuesto mejorar la organización estudiantil para hacer frente a sus necesidades, buscar el “fomento a la unión y el apoyo entre la comunidad”, “más democracia y solidaridad” (figura 3).

Figura 3. Sugerencias de otras formas de lucha



Nota: elaboración propia, mayo de 2023.

Acciones alternativas de construcción comunitaria

Finalmente, el estudiantado que contribuyó en esta investigación, más allá de reflexionar sobre los paros como forma de lucha, ha buscado conocer sugerencias de acciones que ayudaran, específicamente desde la cultura de paz y la no violencia, a construir un tejido social y comunitario con más escucha activa, diálogo, justicia y horizontalidad.

Al respecto, ha llamado la atención la gran cantidad de propuestas y respuestas recibidas por los encuestados, indicador de un deseo de mayor participación e involucramiento, y se han agrupado en las siguientes categorías: 1) mayor diálogo, escucha y respeto; 2) mejorar la comunicación, la información y la difusión; 3) aumentar la organización y la participación activa (organización y mejoras en la facultad, asambleas, demandas académicas); 4) impulsar el activismo

estudiantil (semana autogestiva y votaciones, paros, acciones directas, asambleas, denuncias); 5) no respondió, no sé.

Del 65% de estudiantes (556) que aportaron sus sugerencias, 35% (197) priorizó la necesidad de la “escucha”, con empatía y respeto entre los integrantes de la comunidad: “entre profesores, alumnos y directivos”. El 24% (132) han apuntado hacia la “organización y la participación” para “fomentar la unidad entre la comunidad”, sugiriendo: “buzones para conocer las necesidades de todos los miembros de la comunidad”, “monitorear el trabajo de directivos”, “resolver conflictos para construir la paz” y “elaborar pliegos concisos y claros”. También el 22% (124) propuso el “impulso del activismo estudiantil”: la realización de asambleas estudiantiles, por colegios y carreras, con representantes permanentes, así como “agilizar y mejorar la dinámica” de dichas asambleas.

Finalmente, los estudiantes han sugerido que se mejoren los canales de “información, comunicación y difusión” en toda la comunidad (19%), también recurrir al “uso de recursos digitales para mayor comunicación”, “crear un medio oficial de comunicación por el cual se den a conocer las propuestas y resoluciones” y “boletines mensuales sobre los problemas de la facultad”.

Conclusiones

Después de la “toma indefinida” -como se denominó por el grupo que la ejerció- de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM durante noviembre del 2019 y abril del 2020 por grupos, sobre todo del feminismo anarquista insurreccional, para combatir las violencias de género existentes, sumada a dos años del aislamiento provocado por la pandemia, y el posterior regreso a clases presenciales, parecía predominar la sensación de que las formas de representación estudiantil que operaban ya no tenían el mismo ímpetu que antes.

La necesidad de explorar y construir nuevas formas de organización y lucha estudiantil, aunada a la “pandemia de todo tipo de violencia de género” normalizada e impune que se ha ido visibilizando en todos los espacios y niveles académicos del país, hizo que una incipiente organización estudiantil —interna y externa— de la facultad estallara con mucha fuerza, dinamismo, receptividad inicial comunitaria y necesidad de experimentar formas de movilización social juveniles y estudiantiles después de dos años de encierro.

Entre agosto del 2022 y mayo del 2023, se registraron en esa facultad 7 jornadas de paros, entre 2 y 3 días cada una, sin que existieran —en palabras de los propios estudiantes de nuestros cursos— en la mayoría de ellos —a partir del segundo paro y de lograr los “baños neutros” demandados en el primero— causas proporcionales a ese tipo de acción no violenta, de un alto nivel. Esto debido a que se había ido instalando un proceso de negociación y diálogo —más o menos abierto y/o recíproco— con las autoridades de la facultad, que sí eran conscientes de la necesidad de implementar más acciones contra la violencia de género.

Ante la posibilidad de que pudiera repetirse un proceso de lucha social que construyera un nuevo “encierro” de la facultad, y otra vez una posible fractura de su tejido social comunitario, como sucedió en 2019-20 —según nuestra experiencia, donde un paro se transformó en pocas horas en una toma radical²⁰—, decidimos —con estudiantes de

²⁰ El paro es una acción de resistencia civil no violenta que corresponde al nivel de la no-cooperación (Gandhi, 1985), mientras la toma es una acción perteneciente al nivel de la desobediencia civil, lo que conlleva desobedecer una ley o reglamentación oficial. La preparación y toma de conciencia de los actores sociales que participarán y darán direccionalidad a este tipo de acciones de lucha social es muy diferente (Sharp, 1986).

la clase de Cultura de paz y no violencia 1 y 2 y maestras invitadas al proyecto— investigar qué pensaba al respecto la comunidad estudiantil, qué grado de legitimidad, fuerza moral y validez estratégica tenía esta acción social, a su vez, qué sugerencias se ofrecían para dinamizar y avanzar en las demandas y organización estudiantil.

Para ello, decidimos colectivamente, estudiantes y profesores, realizar un sondeo al 10% de los estudiantes de dicha facultad (855). La gran mayoría rondaba entre los 18 y 22 años, cursaba el sistema escolarizado, principalmente el segundo semestre; 3 de cada 5 eran mujeres, 3 de cada 10 eran hombres y 1 era no binario u otro. Casi ninguno pertenecía a alguna organización y la vía predominante de información que tenían era a través de las redes sociales; además la mayoría no se sentía ni escuchado ni representado por la organización imperante en ese momento. Sin embargo, casi dos tercios de los estudiantes encuestados había asistido por lo menos una vez a la asamblea estudiantil de los dos semestres mencionados, pero un 72% nunca habló en una asamblea debido al “ambiente hostil”, o porque no se animaba a hablar en público, por pena, neurodivergencia, desinterés o falta de información. A la vez, más de dos tercios de los encuestados sólo conocía algunas demandas del pliego petitorio, construido en las asambleas durante el primer semestre estudiado, y sólo el 8% conocía todas las demandas.

Respecto al principal instrumento no violento de lucha, el paro, encontramos que en ambos semestres —con mayor intensidad en el segundo— la gran mayoría no votó a favor (dos tercios en 2022-2 y 83% en 2023-1), y sólo el 11% participó activamente en tareas del paro.

La mitad de los estudiantes no consideraba el paro como un instrumento efectivo para lograr las demandas del pliego petitorio, mientras que 41% consideraba que sí, debido a que visibilizaba las problemáticas y ejercía presión a las autoridades.

¿Se recurría entonces al paro por rutina o por no saber qué formas alternativas de lucha proponer que lograran responder a las problemáticas estudiantiles? Nuevamente, la mayoría de los estudiantes propusieron formas alternativas al paro, como: el diálogo y negociaciones entre ellos, maestros y administrativos, marchas y protestas, así como acciones creativas y culturales.

Los estudiantes también propusieron acciones “para el cumplimiento de nuestras necesidades, para la construcción del diálogo y comunidad dentro de la facultad”, la escucha y el diálogo bajo diferentes formas, “organización y participación en actividades de la comunidad y fomentar la unidad e inclusión”, así como el “impulso al activismo estudiantil”, que incluye la celebración de diferentes tipos de asambleas y de votaciones, para finalmente la mejora de los canales de “información, comunicación y difusión” en toda la comunidad, para conocer en tiempo real que sucede en él y en las asambleas.

En cuanto a la teoría y práctica de la cultura de paz y noviolencia, la experiencia de años ha demostrado que la investigación social es una herramienta importante para construir objetos culturales con suficiente fuerza moral y material para lograr que las partes en conflicto tomen conciencia de sus posturas, y que puedan construir el necesario consenso social comunitario respecto a las formas de la lucha social con la finalidad de lograr avanzar en el cumplimiento de la justicia de las demandas legítimas planteadas.

El rigor científico de la investigación social —cuantitativa y cualitativa, basada en el respeto a la textualidad de las respuestas estudiantiles— permite evitar el “empirismo lógico” o la ideologización en las disputas, y centrarnos en los datos objetivos planteados, a partir de una mayoría de opiniones mucho mayor a la representatividad que ostentan las partes enfrentadas.

Por ello, los resultados de esta investigación fueron devueltos en el semestre posterior (agosto-diciembre 2023), en un foro público y en redes sociales a toda la comunidad; también se entregó el *Informe investigativo* a las autoridades de la facultad y a los grupos directamente involucrados en la organización de las asambleas, paros y pliego petitorio, con el objetivo que se puedan socializar y discutir en torno a los “observables sociales” encontrados, para que permitan la construcción de paz y no violencia en el tejido social comunitario, antes de decidir qué otro tipo de acciones se volverán a impulsar.

Esta acción de “entrega” a la comunidad, a las autoridades y grupos organizados estudiantiles de la facultad le da a la investigación un carácter también de construcción de paz y acción no violenta, pues entraña la posibilidad de construir un diálogo más amplio y plural en la comunidad, con todos sus actores —incluidos los trabajadores y administrativos— para consensar colectivamente estrategias y acciones más humanizantes —en el sentido de incorporar las miradas de los otros en la totalidad (Marín, 2014)— y justas para el tejido social comunitario que nos atraviesa a todas y todos.

Referencias

- Ameglio, P. (2020, 13 de marzo). Conflicto en FFyL-UNAM: entre lógicas opuestas y un mismo fin. *Desinformémonos*. México. <https://desinformemonos.org/conflicto-en-ffyl-unam-entre-logicas-opuestas-y-un-mismo-fin/>
- Ameglio, P., Durán, M., Romero, R., Alfaro y Fracchia, M. (2019). Avance exploratorio sobre los Hechos de violencia en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (enero 2017- febrero 2018), PAPIME-407518. En *Cuaderno Núm. 2*. FFyL-UNAM. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7464>

- Ameglio, P. (2019b). Paz desobediente: no-cooperación hacia las órdenes inhumanas. *Polisemia*. Bogotá, Uniminuto. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/2155>
- Ameglio, P. (coord.) (2018). *Tejiendo alternativas: hacia una cultura de paz y noviolencia*. FFyL-UNAM, Papime PE 403820. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/91
- Colectiva de Cultura de Paz y Noviolencia- PAPIME- 407518. (2018) *Ampliación del avance exploratorio en hechos de violencia de género y abuso de poder en la facultad de Filosofía y Letras (2017-2018)*. FFyL-UNAM.
- Colectiva Cultura de Paz y Noviolencia (2019). Campaña Gráfica #juntxsnoscuidamosmejor. UNAM-FFyL-Papime PE 403820. https://www.serpajmx.org/_files/ugd/6e3166_5604778c70d946fbfbabc0337ec6645.pdf?index=true
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, A. (2023). *Procesos de identificación y visibilización de violencias en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante la metodología "Paisajes Circulares de la Memoria, Verdad y Esperanza"*. Florencia, Colombia. Universidad de la Amazonía, Facultad de Psicología.
- Fracchia, M. y Ameglio, P. (coords.) (2019). *Aportes socio y psicopedagógicos para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencia en diferentes espacios educativos*. FFyL-UNAM, Papime PE40382. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/2539
- Galtung, J. (1989). *Violencia cultural. [Cultura violence]*. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratz.
- Gandhi, M. (1983). *Mis experiencias con la verdad. Autobiografía de Mahatma Gandhi*. Madrid: Eyras.
- Gandhi, M. (1985). *En lo que yo creo*. México: Dante.
- García, Meliza (2024a). *Funcionamiento familiar y su relación con el estrés académico en estudiantes de media académica de institución educativa pública o privada de Florencia, Caquetá*. Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonía, Facultad de Psicología.

- García, Meliza (2024b). *Funcionamiento familiar y su relación con el estrés académico en estudiantes de tercer y quinto semestres del curso 0922 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México: Un estudio comparativo internacional*. Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonia, Facultad de Psicología.
- Illades, C. (2019, 1 diciembre). El fuego y la estopa. El anarquismo insurreccional en México. Nexos. México.
- Lederach, J. P. (1985). *Educación para la paz*. Fontamara.
- Marín, J. C. (2014). *Conocimiento y desobediencia a toda orden inhumana*. Prólogo de Myriam Fracchia. Cuernavaca: UAEM.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la Epistemología Genética*. Paidós.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Servicio Paz y Justicia (2009). *Consulta ciudadana en Cuernavaca. ¿Qué opina la ciudadanía sobre las modificaciones al artículo 129 del Bando de Policía y Buen Gobierno de Cuernavaca, acerca del trabajo en la calle?* Cuernavaca: SERPAJ.
- Sharp, G. (1986). *Política dell'Azione Nonviolenta. 2-Le tecniche*. Turin: Edizioni Gruppo Abele.

Las artesanías zacatecanas con enfoque de Paz Territorial

Juana Elizabeth Salas Hernández
Margil de Jesús Canizales Romo
Rut Guadalupe Miramontes Cabrera

Resumen

La paz territorial ha surgido como una categoría conceptual para analizar los procesos de restitución de tierras y sanación de procesos de despojo de territorios, como es el caso de Colombia. Sin embargo, también se entiende como la explicación de la relación de las comunidades con su tierra, de ahí que la visualización, valorización y salvaguardia de los saberes ancestrales y el patrimonio biocultural sean algunas rutas para la construcción de la paz y la noviolencia. Así, este texto surge con la intención de contribuir a la reflexión, partiendo de uno de los retos de la paz territorial, la vuelta al Buen Vivir. Con el estudio de la situación actual de las artesanías en el estado de Zacatecas, a partir de los saberes comunitarios y procesos de resistencia de las y los artesanos, se hará una propuesta de construcción de la paz en clave territorial.

Palabras clave: paz territorial, saberes comunitarios, territorio artesanal, territorio, artesanía.

Introducción

En los diversos procesos de construcción de paz se han establecido estrategias, metodologías y conceptualizaciones, por lo que ha habido un consenso en la academia de que es mejor hablar de “pases”. No existe una paz, sino pases. Es importante señalar, que también en ese consenso, se ha revalorizado la paz positiva propuesta por Johan Galtung, que se considera es el proceso que rescata, visibiliza y propone posibilidades de construir pases sostenibles, y algún día llegar a la paz estructural.

En ese sentido, en los estudios de las pases, la teoría de Johan Galtung sigue siendo utilizada en los planteamientos y los diálogos académicos. Por supuesto también la aportación de los estudios de la *ahimsa* (noviolencia), una tradición filosófica que nos ha regalado la India, y que en México hemos aprendido de los postulados de Mahatma Gandhi.

A partir de este marco conceptual, consideramos que es importante estudiar, analizar y aprender de las propuestas comunitarias para la construcción de las pases. Es el caso de la paz territorial, la cual surge en Colombia en el contexto del acuerdo de paz y en propuesta del cumplimiento del Pacto de la Habana (2014); a 10 años de lo anterior se sigue dialogando y construyendo la paz con enfoque territorial. Se ha creado un extenso estado de la cuestión que la explica, la discute y plantea posibilidades de aplicación. Por su parte, Alicia Cabezudo propone hablar de pases territoriales (Cabezudo 2023, p. 130) y su aplicación en los procesos pedagógicos.

La paz territorial ha surgido como una categoría conceptual para analizar los procesos de restitución de tierras y sanación de procesos de despojo de territorios, como ya se mencionó, en el caso de Colombia. Sin embargo, también se entiende como la explicación de la relación de las comunidades con su tierra, de ahí que la visualización, valorización y salvaguardia de los saberes ancestrales y el patrimonio biocultural son algunas rutas para la construcción de la paz y la noviolencia. En este contexto surge la propuesta del presente texto que tiene como objetivo explorar la aplicación del concepto de la paz territorial al sector artesanal de Zacatecas y proponer algunas acciones que contribuyan a la construcción de las paces en este estado.

El estudio de caso es sobre el sector artesanal que nos permitirá explorar los saberes ancestrales y cuál es la aportación a los procesos de paz en los territorios. El texto está dividido en tres partes: Paz territorial; Contexto artesanal de Zacatecas y Saberes artesanales con enfoque de paz territorial.

Metodología

El capítulo está realizado con una metodología sobre los estudios de las paces, centrándose en la paz positiva y la noviolencia. En la primera parte, Paz territorial, se hace un estado de la cuestión de esta categoría. En la parte del Contexto artesanal de Zacatecas se analizan algunas de las políticas públicas en el estado, en relación al sector artesanal; también se hace una descripción de las ramas artesanales. En la tercera y última parte, Saberes artesanales con enfoque de paz territorial, se hace una propuesta de ideas para coadyuvar a la construcción de la paz con el enfoque territorial.

Paz territorial

La paz territorial es un concepto teórico que surgió en Colombia, a partir de 2016, con la firma del convenio de paz entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo. Sin embargo, la bibliografía especializada coincide en marcar el inicio de su aparición pública en el 2014 con el discurso, en la Universidad de Harvard, de Sergio Jaramillo, Alto Comisionado para la Paz.

Recordemos algunos de los puntos más importantes de ese discurso: El Alto Comisionado recordó que los acuerdos de paz planteaban, en materia de desarrollo rural, transformar las condiciones del campo y cerrar la brecha entre el mundo urbano y el rural, este último escenario del conflicto (Jaramillo 2014, p. 3). Se planteó realizar una campaña para construir la paz, en la que se consideraba “una planeación participativa de abajo hacia arriba” en los territorios (Jaramillo 2014, p. 4). Es así que es uno de los primeros lineamientos de la paz territorial, dicho de otra manera, que surja desde las comunidades. “Se trata de hacer valer los derechos y las capacidades de la gente, que sientan como propio el esfuerzo de reconstrucción” (Jaramillo 2014, p. 4). Él mismo aclaró que se trataba de hacer la justicia en el territorio y satisfacer los derechos de las víctimas.

Sin justicia no hay paz, por lo que se aclara en el discurso los tres pasos para lograr la denominada paz territorial: primero, oír la voz de las víctimas; segundo, encontrar una solución que incluya a todos los partícipes del conflicto; y tercero, diseñar un sistema de programa de reconstrucción y medidas de justicia transicional. Se puso como ejemplo concreto la restitución de tierras: “es una medida de elemental justicia en una transición. El gobierno ya puso en marcha un ambicioso programa de restitución, que será mucho más efectivo si la tierra se restituye en el marco de los programas de desarrollo con enfoque territorial que acordamos en La Habana” (Jaramillo, 2014, p. 7).

En este programa político de la paz territorial, se encuentra el marco que llevó a pensar y crear esta categoría desde diversos ámbitos, entre ellos la investigación académica. Es así que Eneida Puerto Henao de la Universidad de Antioquia, Colombia, realizó el trabajo *Revisión integrativa. Perspectivas teóricas en la construcción de paz territorial en Colombia*, en el que, al hacer un estudio del estado de la cuestión del tema, lo conjuntó en tres grupos: en el primero encontró investigaciones que enfatizaron la categoría y construcción de la paz territorial valiéndose de prospectivas teóricas como la paz liberal, la paz crítica y la decolonial. El segundo grupo es un “conjunto de textos que hizo referencia a los actores protagonistas en la construcción de paz territorial y a las prácticas que implementan y favorecen sus desarrollos conceptuales” (Puerto Henao, 2023, p. 180) en este grupo se ubicaron los trabajos liderados por organizaciones sociales que plantearon propuestas alternativas para la construcción de la paz territorial, por ejemplo la Asociación de los Trabajadores Campesinos del Carare, la Organización Indígena de Antioquia, la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, la Comunidad de Paz de San Francisco de Asís y la Asamblea Municipal Constituyente de Mogotes.

En el tercer grupo del estado de la cuestión se encuentran aquellos textos que presentan diversas definiciones de paz territorial, y que exponen “desafíos teóricos que se deben superar para que se garanticen los propósitos de la paz territorial en Colombia” (Puerto Henao 2023, p. 180).

Los estudios críticos enfatizan que la construcción de la paz territorial debe crearse desde elementos ecológicos, que involucren, no sólo a los humanos que habitan el territorio, sino a los diversos seres vivos y no vivos (Puerto Henao, 2023, p. 186). Es decir, va más allá de la restitución de tierras a víctimas, se convierte en un proceso de “fortalecimiento o recuperación de lazos sociales fragmentados a raíz de la guerra” (Puerto Henao. 2023, p. 186). Ejemplo de este tipo de textos es

Experiencias campesinas por la Paz: agricultura familiar y construcción de paz territorial en Colombia, en el que se realizó un estudio de las relaciones profundas de campesinos con su tierra, la naturaleza y el medio ambiente a través de la práctica de la agricultura familiar.

Así, en el presente texto se entiende a la paz territorial como una dinámica que en espacios locales y regionales se ha utilizado para lograr la recomposición de las condiciones de vida de los colombianos, en un proceso de auto-reconocimiento de sus derechos, y aquí un elemento importante en relación con el medio ambiente, reconocer “la inventiva tradicional y la organización-participación local, y también poner a disposición de todos los estratos de agricultores alternativas tecnológicas (muchas de ellas originadas por los propios campesinos que sean compatibles con los recursos de que ellos disponen y capacitación para que sepan aplicarlas y difundirlas para el escalonamientos de la agricultura sostenible” (Altieri y Nicholls, 2000, p. 10). El análisis de la dimensión ambiental en la paz territorial ha permitido observar la interrelación entre los saberes comunitarios, “el manejo adecuado de los recursos para la producción agrícola y los procesos participativos que estos generan” (Rodríguez Prada, Quijano Mejía y Rojas Betancour, 2019, p. 335).

Las relaciones medioambientales y la economía son intrínsecas para la construcción de la paz territorial; por supuesto que la diversidad cultural es un elemento fundamental para comprenderla y construirla. En Colombia ha sido un elemento en la conceptualización de campesino, y se ha observado la presencia de comunidades afrodescendientes e indígenas, por lo que es importante comprender la relación particular de cada una con la propiedad de la tierra. Sobre esto, la información oficial de la propiedad de la tierra es la que arroja el Fondo Nacional Agrario donde se encuentra la relación de predios asignados a familias campesinas, así como solicitudes de Zonas de Reserva Campesina (ZCR) registradas en el Instituto

Colombiano de Desarrollo Rural (INCODER). “Echar una mirada a la historia y presencia de las organizaciones campesinas puede ser útil para sortear esa dificultad en la disponibilidad de información” (Ante Meneses, 2019, p. 38).

La complejidad de comprender la paz territorial ha sido la misma que entender la construcción histórica de los territorios. Las epistemologías decoloniales han aportado ideas para conceptualizar las paces, y en el caso que nos ocupa, la paz territorial, es a partir del pensamiento local, pero “implica reconocer los conflictos y las violencias actuales que no pueden analizarse sin tener presente la historia colonial y los diferentes desenlaces” (Puerto Henao, 2023, p. 186).

Desde la perspectiva decolonial, entonces es importante revalorar los saberes locales y la relación con espacios y territorios, por supuesto los agentes que los resguardan, que en muchas ocasiones ha sido en procesos históricos de resistencia. En el caso de la construcción de la paz territorial, y a partir del estudio del estado de la cuestión, Puerto Haro identificó a los actores protagonistas en cuatro grupos: en el primero se constituyó por los estudios de Estado y se formularon políticas públicas como la Ley de Víctimas y la Restitución de Tierras, así como programas de desarrollo con enfoque territorial. El segundo formado por excombatientes con un compromiso pacifista materializado en los acuerdos de paz. “Este grupo definió la paz territorial como un medio para llegar al *‘sumak kawsay* o al buen vivir” (Puerto Henao, 2023, p. 188), este concepto determina a la naturaleza como principio de todo bienestar y un medio para escuchar la voz de los grupos históricamente excluidos (Puerto Henao, 2023, p. 188); y en el cual se profundizará más adelante.

En el tercer grupo de actores protagonistas se encuentran las comunidades indígenas, “quienes ante las acciones violentas de los grupos armados impulsan iniciativas pacíficas de construcción de

paz, desde abajo, mediante la resistencia activa y simbólica, y del acercamiento al buen vivir como una filosofía de vida" (Puerto Henao, 2023, p. 188).

Con lo analizado hasta el momento se puede observar que la construcción de la paz territorial en Colombia ha sido compleja en la conceptualización teórica, como por supuesto en la práctica, pero que ha permitido observarla como un ejemplo para retomar una idea de la tan anhelada paz, o mejor dicho, paces comprendidas en su multidimensionalidad, multifactorialidad y, por supuesto, territorialidad, con las diversas conceptualizaciones del territorio.

Para los términos del presente texto nos es necesario hacer una pausa para reflexionar sobre la decolonialidad en la paz y el buen vivir.

Victoria Fontan ha realizado un proceso de reflexión y propuesta para decolonizar la paz con la intención de buscar nuevas formas de empatía con lo local, y mirar desde abajo las categorías conceptuales de las paces; "decolonizar la paz 'deriva parcialmente de una decolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional, donde el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias'" (Cruz, 2014, p. 269). Dicho de otra manera, decolonizar la paz es comprenderla, vivirla y construirla desde procesos personales y comunitarios en espacios y territorios particulares. Parafraseando a Fontan, podemos decir que es aprender y enseñar la Paz desde las pedagogías del sur y no las del Norte, con todos los retos que esto implica.

El buen vivir y la paz territorial

La paz territorial implica en sí la vida en comunidad y las estrategias para el bien común, y una prioridad es el cuidado y defensa de la vida. Las

comunidades indígenas y afrodescendientes que nos han enseñado que la vida en territorio no separa a la humanidad de la naturaleza, dicho de otro modo, no hay una visión antropocéntrica. Sin embargo, las visiones dicotómicas llevan a territorialidades en disputa, “en tanto para algunas comunidades es un ser vivo y para algunas empresas multinacionales es un escenario para el extractivismo” (Puerto Henao, 2023, p. 195).

Mencionábamos líneas arriba, cómo algunas conceptualizaciones de la categoría de la paz territorial han demostrado la importancia del buen vivir en la construcción de ésta.

Por otro lado, la cantante Natalia Lafourcade acaba de ser nombrada embajadora musical de la paz por la Secretaría Permanente de la Cumbre de Premios Nobel de la Paz; en el evento de entrega del nombramiento la cantante mencionó que la música es un lenguaje universal que no tiene fronteras. Queremos utilizar una analogía recordando una de sus canciones titulada Hasta la raíz, para decir que el buen vivir de las comunidades históricamente ha estado en la raíz de éstas, en la identidad, en la cosmovisión, en el respeto de la vida y en la defensa de sus territorios.

Gabriela Fuentes González, nos recuerda que el buen vivir ha tenido diversos nombres entre ellos, *Suma Quamaña* o *Sumak Kawsay*, término aymara que significa vida en plenitud; Vida Armoniosa, Vida Dulce, Camino Noble, Vida Buena, Tierra sin Mal, “es un viejo-nuevo paradigma que se construye desde una resistencia al modo de la vida occidental impuesto por el capitalismo y patriarcalismo durante los últimos siglos” (Fuentes González, 2021, p. 106). El origen como forma de vida y concepto es la región andino-amazónica de Sudamérica, “también podemos encontrar propuestas similares como la *comunalidad* de los mixes, en México, la norma de vida ética *ubuntu*, en África, el *swaraj* de Gandhi, en India, entre otras” (Fuentes González, 2021, p. 107). El

hilo comunicador e integrador entre estas formas de vida es el anhelo de vivir en una colectividad con perspectiva de vida en comunidad.

“El buen vivir complementa la idea de desarrollo sostenible porque implica mayores elementos que conforman un equilibrio en la vida del ser humano, son su entorno y consigo mismo” (Sáenz, 2021, p. 129). Gudynas destaca que el origen del concepto conlleva a una vida en armonía con la cultura, y la relación con los demás en los principios morales y la naturaleza (Sáenz, 2021, p. 129).

El poner en una posición protagónica al buen vivir, ayuda a construir la paz territorial desde abajo hacia arriba, desde la horizontalidad, desde la visión holística, desde la unidad a la diversidad y, por lo tanto, desde la territorialidad y la desterritorialidad.

Contexto artesanal de zacatecas

Líneas arriba se explicaron las conceptualizaciones y la multidimensionalidad de la paz territorial, lo que lleva reflexión y acción en la diversidad social y cultural, y que, por tanto, es posible que tenga un aporte importante en la educación y cultura para la paz. En ese sentido, Alicia Cabezudo propone una pedagogía innovadora territorial que conlleve a procesos de deconstrucción, construcción y relevamiento de saberes, existentes así como un análisis territorial (Cabezudo, 2023, p. 129)

Construir la paz territorial, como ya se ha reiterado, debe comprender una construcción histórica, multifactorial, y por supuesto multi, inter y transcultural, sobretudo, teniendo en papel protagónico a las y los artesanos. Escuchemos sus voces.

Se ha planteado el reto de analizar el contexto artesanal del estado de Zacatecas, con los lentes de la paz territorial, lo que implica varios retos a la vez, entre ellos poner en el escenario a las artesanas, artesanos y a sus artesanías como actores en la construcción de la paz en la categoría territorial, lo que implica comprenderles en sus territorios y en sus saberes comunitarios, incluso nos atrevemos a decir, a profundizar en sus estrategias de resistencia y de buen vivir.

Así, ¿de qué hablamos cuando hablamos de artesanías? En América Latina y en México hay una tradición importante de investigaciones académicas sobre el estudio de artesanas y artesanías, que ha ido evolucionando en enfoques teóricos y conceptuales. Para el caso de México, el estudio de las artesanías fue encabezado por la antropología, se consideran los trabajos de Victoria Novelo que en la década de los ochenta del siglo XX puso en la escena académica la idea de comprender las artesanías como trabajo. En los 2000, Novelo ya hacía una crítica a la concepción del arte popular, con la que aseguraba había un monopolio cultural sobre los valores de su propio trabajo creativo, y que ha sido catalogado con palabras como étnico, primitivo, *naïve* o popular (Novelo, 2003, p. 12)

También, en la década de los ochenta se publicó el libro *Cómo acercarse a la artesanía* de Marta Turok, en el que planteó la idea de que la producción artesanal estaba relacionada con el medio ambiente, dado que los materiales “—plantas, minerales, animales, piedras, metales— que ofrece el entorno físico, para los procesos de descubrimiento y experimentación del hombre que resulta en su transformación” (Turok, 1988, p. 32).

Para hablar de las ideas que ha otorgado el mundo académico para comprender no es totalizante, hemos decidido solo citar a Victoria Novelo y a Marta Turok como reconocimiento a sus investigaciones, y que han sido pioneras para comprender el mundo artesanal en México.

Hace 15 años hubo una coyuntura en los estudios de las artesanías, la nueva generación de investigadores sociales comenzaron a estudiar a las artesanas y artesanos en el contexto que estaba surgiendo, ejemplo de ello son las aportaciones de Vanessa Freitag, que ha estudiado la relación entre las artesanías y el arte, con la intención de comprender que las primeras son una creación artística que históricamente fue calificada como menor a las “bellas artes”, sin embargo es necesario cuestionar esa idea y comprender al trabajo artesanal con gran riqueza estética y conceptual, y no ser vistas como simple artesanado (Freitag, 2014).

Las artesanías zacatecanas vistas desde la academia

En 1998, se creó el Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ) (Decreto 112 de Creación del Instituto de Desarrollo Artesanal del Estado de Zacatecas [Dec IDEAZ], 1988) cuyos objetivos eran:

1. Promover el aumento de la producción y de la productividad en el trabajo artesanal en la entidad, y la comercialización interna y externa de estos artículos.
2. Favorecer, con el desarrollo de esta actividad los siguientes procesos económicos y sociales:
 - a) El uso y aprovechamiento de recursos naturales de la región para aprovechar las ventajas comparativas.
 - b) Estimular la demanda de insumos en la entidad.
 - c) Agregar valor a los productos primarios y diversificar la oferta.
 - d) Favorecer la organización comunitaria con fines productivos y de comercialización.
 - e) Contribuir a la ocupación de un fragmento de la población sin empleo regular, y constituirse en una fuente de ingresos permanente.
 - f) Propiciar el ahorro en las unidades productivas de tipo artesanal y su expansión, y captar inversiones foráneas.

- g) Vincular esta actividad con otras de la entidad para conformar cadenas productivas.
- h) Aprovechar la infraestructura disponible.
- i) Arraigar a la población en su lugar de origen.
- j) Elevar el nivel de vida de la población en la entidad.
- k) Difundir la cultura popular a nivel nacional e internacional.
- l) Estimular el mercado interno y participar en el mercado exterior.
- m) Coadyuvar al desarrollo regional sustentable (Dec IDEAZ, 1999, p. 18 y numerales).

Los objetivos del IDEAZ iban relacionados con la intención de difundir el trabajo artesanal en el estado de Zacatecas, y de ahí que una de las acciones fue la creación de una tienda de artesanías. La historia de este instituto da para una investigación aparte, porque como pasa con muchas instituciones públicas, ha dependido de los intereses políticos de cada sexenio. Para los alcances del presente texto, y en esta parte, se quiere enfatizar la publicación de libros que desde el IDEAZ se promovieron y que permitieron conocer mejor a las y los artesanos; por supuesto que las investigaciones tuvieron diversos tintes y enfoques, así como los alcances que dieron los grupos de investigación y los autores individuales.

Se realizaron memorias sobre arte popular de algunos municipios entre ellos: Huanusco, Jalpa, Loreto, Tabasco, Valparaíso, Fresnillo, Trancoso y Mazapil. También un proyecto coordinado por Arturo Burciaga en el que no se abarcaron los 58 municipios que conforman al estado de Zacatecas, pero lograron hacer notas sobre el arte popular de los lugares que se visitaron y con ello registraron algunas tradiciones, por ejemplo, la gastronomía, las fiestas populares, y por supuesto las artesanías.

Se hicieron otras publicaciones, como *Manos en Armonía* publicado en el 2008; en el que se escribieron historias de vida de artesanas y artesanos que representaban dicha tradición. Es un testimonio

histórico de sus enseñanzas, además muchos de ellos ya no están en este plano terrenal. Por respeto y honra de su trabajo a continuación se les nombra:

Santos Beltrán Loera, cestero (El Carrizo, Jiménez del Téul, 1933), Javier Buendía Díaz de León, escultura en papel de China (San Gabriel, Villa Hidalgo, 1942), Eliberto Chávez de la Rosa, cestero (Atotonilco, Jiménez del Téul, 1965), Modesto Chávez Martínez, textil (Tacoaleche, Guadalupe, 1922), Carlos Manuel del Río Villaneda, talabartero (Jerez, 1954), Ramón Delgado Santos, textil (Villa García, 1928), María Bricia Fabela Astraín, elaboración de flores de fibra de maguey (Juan Aldama, 1931), Plutarco Flores Márquez, forja de hierro (San José de los Márquez, Huejúcar, Jalisco, 1943), Aurelio García Colmenares.

Joyería de arracada jerezana (Jerez, 1917), Arturo Gómez Morones, labrado en cantera (Zacatecas, 1944), José Gómez Ontiveros, textil (Villa García, 1935), Francisco y José de Jesús Gardiano Torres, talabartería y piteado (Colotlán, Jalisco, 1952 y 1954), María del Carmen Inchaurregui Bernal (Guadalupe, 1927) y Esteban Baltazar Robes (Nochistlán, 1916), elaboración de dulces típicos, Ramón Murillo Salas, alfarero (Huejúcar, Jalisco, 1942), Félix Muro Arena, labrado en cantera (Genaro Codina, 1951), José de Jesús Núñez Estrada, joyería en plata (La Coronilla, Mezquital del Oro, 1968), Jaime Ortiz Domínguez, cerámica (Guadalupe, 1961), Benjamín Puente Torres, talla de madera (San Juan de la Casimira, Fresnillo, 1932), María Valdivia Ruvalcaba y Rodrigo Roque Perales (Jalpa, 1928-1999).

Alfareros, J. Encarnación Ruelas Padilla, textil (Guadalupe, 1926), Cecilio Ruiz Hernández, alfarero (Tabasco, 1917-2007), Eusebio Salas Ramírez, textil (Guadalupe, 1928), Rubén Salmón Álvarez (Ciudad de México, 1921), Jesús (Guadalupe, 1926) y Carlos (Guadalupe, 1933), marquetería, Juan Solís Castillo, labrado en piedra volcánica (La

Cantera, Fresnillo, 1924), (*Manos en armonía. Historias de vida en el arte popular zacatecano*, 2008).²¹

Detrás de cada historia de vida se encuentra la historia ancestral de amor y resistencia en la elaboración de cada rama artesanal. A 16 años de la publicación de este libro sería importante realizar una nueva en la que se reflejen las historias de vida de las y los agentes de la tradición artesanal zacatecana.

Al acompañar el nombre de cada artesana y artesano con su rama de trabajo se puede dar cuenta del primer mapeo que se hizo de éstas, es así que se registraron: alfarería y cerámica, labrado de cantera, labrado de piedra volcánica, joyería en plata, marquetería, cestería, escultura en papel de china, elaboración de textiles de lana y talabartería.

Siguiendo la división en ramas artesanales se publicaron entre 2008-2010 algunos libros especializados en algunas de ellas, se eligieron 5: marquetería, platería, talabartería, alfarería y cestería. En este punto, se hace el exhorto para que se realicen segundas ediciones de estas obras y, por supuesto, publicaciones actualizadas de estas ramas y de otras, como la cartonería y la alfarería, que han tomado relevancia entre la generación de jóvenes artesanos, ejemplo de ello es el trabajo del taller Espina de Papel y Machihuero, donde realizan alfarería en miniatura.²²

²¹ El año indica la fecha de nacimiento, se tomó tal cual lo registrado en el libro *Manos en armonía* (2008).

²² Se pueden visitar los sitios de los talleres:

<https://www.facebook.com/Espinadepapel/>

https://www.facebook.com/p/Machihuero-100069966691169/?_rdr

En las publicaciones especializadas en el arte popular en Zacatecas, también están las aportaciones que se han realizado por los proyectos apoyados por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC). Estos han consistido en publicaciones y en proyectos para el rescate y salvaguardia de algunas manifestaciones artesanales. No podemos precisar los datos porque no contamos con un catálogo de publicaciones y de proyectos beneficiados por este programa, así que queda la veta para explorar las aportaciones que sin duda han sido de suma relevancia.

Los autores de este texto han podido contar con el apoyo de este programa, actualmente se encuentra en prensa un libro resultado del proyecto: *Memoria histórica de mi comunidad: tejiendo redes de paz a través de la cultura popular*, en el que se hizo un ejercicio de educación para la paz en dos secundarias de la ciudad de Zacatecas; se contó con el apoyo de dos artesanas y un artesano: Mónica Velázquez, Apolonia González y Alejandro Flores, quienes contribuyeron con la impartición de talleres de sensibilización artesanal a estudiantes de las Secundarias Técnica No. 48 y la de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es un primer intento de trabajar con las artesanas y artesanos, y conocer sus saberes y obras con el enfoque de las paces.

Para concluir este apartado sobre las publicaciones relacionadas con el contexto artesanal zacatecano, es importante volver a aclarar que no es totalizante, son solo algunas menciones para ir ubicando lo que se ha dicho desde la academia.

Se termina esta parte con la mención de las aportaciones que se han hecho con las tesis para titularse de algunos programas académicos, tanto de licenciatura como de posgrado, se mencionan tres: *Tejedores de historia. Auge y decadencia de una tradición (1970-1990): Estudio comparativo del oficio y las artesanías textiles en Guadalupe, Villa García y Zacatecas* (Noriega Caldera y Cervantes Ramírez, 2012),

La crisis financiera del sector artesanal en la municipalidad de Villa García (1900-2020) (Cruz Badillo, 2023) y *Educación patrimonial para la salvaguardia del patrimonio artesanal. La transmisión de saberes en talleres familiares alfareros del estado de Zacatecas, México* (Velázquez Roque, 2024).

Con este breve recorrido por el estado del contexto artesanal zacatecano se destacan los esfuerzos por explicar y reconocer la labor ancestral de artesanas y artesanos que contribuyen a la identidad cultural y a la construcción de territorios de paz.

Saberes artesanales con enfoque de paz territorial

Para fines de este apartado, usamos la definición de paz territorial de David González Cuenca Douglas, E. Molina O. y Ana María Montes: "Concepto que tiene como base la construcción de paz y la participación ciudadana, elementos que son la base para la transformación de conflictos y para Colombia son necesarios para generar condiciones de paz sostenibles a largo plazo" (Puerto Henao, 2023, p. 192). Si bien, como se explicó, el desarrollo de esta categoría conceptual se ha dado en el contexto colombiano, por lo que, con el debido cuidado, y con la contextualización territorial y particular de cada comunidad, se pretende trasladar al contexto artesanal de Zacatecas.

Se focaliza en la definición que comprende a la paz territorial como una construcción que pone al centro la participación ciudadana, pero también es importante señalar que otras definiciones señalan "las acciones institucionales eficientes y garantes de derechos" (Puerto Henao, 2023, p. 192)

Para la paz territorial que ha sido multidimensional y multifactorial, como se explicó en el primer apartado, es importante recordar uno de los

retos que se han planteado los teóricos, entre ellos comprender el Buen Vivir y la relación íntima que tienen las comunidades indígenas y afrodescendientes con la naturaleza. También nos es necesario explicar que la paz territorial se construye en comunidades interculturales y transculturales. Es así que, al hablar de saberes comunitarios, y para el caso que nos ocupa, los saberes artesanales comunitarios. Comprendemos la categoría saberes como la práctica intrínseca de una actividad que ha sido formada por tradiciones familiares y comunitarias de forma ancestral.

Para una mejor exposición se ha dividido este apartado en dos: contexto institucional de las artesanías zacatecanas, y saberes artesanales en territorio zacatecano y la posible paz territorial.

Contexto institucional de las artesanías zacatecanas

El Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ) estuvo en funciones de 1998 al 2013, cuando pasó a ser la Subsecretaría de Desarrollo Artesanal sujeta a la Secretaría de Economía del Gobierno del estado de Zacatecas. Esta reestructura institucional trajo consecuencias, sobre todo al presupuesto otorgado a la Subsecretaría. Ha pasado ya más de una década desde este cambio, y han surgido diversas políticas y acciones que han beneficiado al sector artesanal, pero que en un sentido crítico se debe decir que no han sido suficientes y que hay artesanas y artesanos en el estado que no han sido contemplados por estas políticas.

Antes de seguir hay que recordar lo planteado por Alicia Cabezudo de que "llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia de la paz" (Cabezudo, 2023, p. 119), esta frase dolorosa, pero contundente, puede reflejar muchos contextos históricos de América Latina, México, y por supuesto

Zacatecas, para este último basta ver las estadísticas de aumento de la violencia directa y las manifestaciones de violencia estructural en el decretado “2024 Año de la Paz” por el Gobierno de Zacatecas. En esta realidad es en la que también se desarrollan las y los artesanos.

Volviendo a las políticas institucionales, es importante centrarse en la legislación que ha habido en materia de artesanas, artesanos y artesanías. El 29 de agosto de 2020 fue publicada en el periódico oficial del estado de Zacatecas la Ley de desarrollo, protección y difusión de las actividades artesanales del estado de Zacatecas y sus municipios, que sigue vigente.

Está formada por XII Capítulos, 45 artículos y 6 artículos transitorios. En el artículo 9 del Capítulo I, Disposiciones generales, se define:

Artesanía: La actividad realizada manualmente en forma individual, familiar o comunitaria, que tiene por objeto transformar productos o sustancias orgánicas e inorgánicas en artículos nuevos, donde la creatividad personal y la mano de obra constituyen factores predominantes que les imprimen características culturales, folklóricas o utilitarias, originarias de una región determinada, mediante la aplicación de técnicas, herramientas o procedimientos transmitidos generacionalmente, y que manifiestan la herencia histórica y expresiones artísticas que constituyen el patrimonio cultural de Zacatecas (Ley de desarrollo, protección y difusión de las actividades artesanales del estado de Zacatecas y sus municipios. [LDPDAAEZM], 2020, artículo 9)

Mientras que se entiende como *artesano*: aquellas personas cuyas habilidades naturales o dominio técnico de un oficio, con capacidades innatas o conocimientos prácticos o teóricos, elaboran bienes u objetos que reflejen la belleza, tradición y cultura del estado.

Y la *producción artesanal*: como la actividad económica de transformación, cuyo proceso se realiza con materias primas de origen natural o artificial, con el objeto de producir un bien determinado mediante la utilización de habilidades manuales y conocimiento de la historia del lugar o región donde se elaboran (LDPDAAEZM, 2020, art. 9)

En el capítulo IV Artesanías, artículo 19, se clasifican en tradicionales y contemporáneas. La primera, "aquellos productos que reflejan la historia, tradiciones y cosmovisión de la comunidad en que son elaborados"; la contemporánea, "aquellos productos innovadores que, respetando las técnicas tradicionales de producción, expresan principalmente la sensibilidad y estética de sus creadores" (LDPDAAEZM, 2020, art. 19)

La Ley en el capítulo IX, Proceso de producción artesanal, artículo 33, considera que las ramas de producción artesanal son: alfarería y cerámica; cantería, lapidaria; metalistería, talabartería; textiles; mascarería; fibras vegetales; arte huichol; miniatura; juguete tradicional; artes de la madera; joyería de plata; cartonería y papel; varios (hueso y cuerno, arte plumario, pirotecnia) (LDPDAAEZM, 2020, art. 33).

Como se puede observar, los criterios para la clasificación de las ramas artesanales fueron varios, es así que se encuentran nombres de la práctica, como alfarería y cerámica, cantería, lapidaria y talabartería; por materia prima o material utilizado: fibras vegetales, artes de la madera y joyería de plata. Y el caso del arte huichol, se refiere a las artesanías realizadas por la población *wixaritari* que vive en el estado. En el *Manual de definición de ramas artesanales del estado de Zacatecas* (MDRAEZ, 2019), se especifica la definición de cada rama y las técnicas; pero tampoco en este documento encontramos el catálogo de artesanas y artesanos que se dedican a ellas (tabla 1).

Tabla 1. Ramas artesanales del estado de Zacatecas

| Rama | Definición | Técnicas |
|----------------------|---|---|
| Alfarería y cerámica | <p>La alfarería es la elaboración de objetos a base de arcillas extraídas de los suelos del entorno local, cuya cocción alcanza hasta los 900°C. Las piezas elaboradas en esta rama son generalmente para uso utilitario y de ornato, macetas, vajillas y utensilios de cocina, juguetería, alcancías, comales, molcajetes, canaletas, esculturas, murales y máscaras, entre otros.</p> <p>La cerámica es la elaboración de objetos a base de pasta cerámica, una aleación semi-industrial cuya cocción alcanza los 1 250°C. Generalmente las piezas que se elaboran son vajillas, utensilios de cocina, macetas, joyería y objetos encaminados a las artes plásticas como esculturas y murales de gran formato, entre otros.</p> | <p>Modelado Moldeado Torneado En placas En churros Alta temperatura media temperatura Baja temperatura Alisado Pastillaje, bordado Esgrafiado Vidriado Engobado Bruñido Pintado</p> |
| Cantería | <p>Es la elaboración de piezas labradas en piedras duras como la cantera (riolita) y piedra volcánica. Se realizan esculturas de varios formatos sobresaliendo la Cruz del Sur, figuras zoomorfas y antropomorfas, macetas, joyería y porta lapiceros; es un recurso arquitectónico con el que se realizan fachadas, balastos, columnas, cornisas y pisos, entre otros. Con piedra volcánica son característicos los molcajetes, metates, esculturas, y macetas, entre otros objetos.</p> | <p>Debastado Cincelado, tallado Labrado Pulido</p> |
| Lapidaria | <p>Es el labrado de piedras preciosas y semipreciosas. En su mayoría se elaboran objetos ornamentales como joyería, fruteros, lámparas y accesorios para el hogar. Las piedras que se encuentran en Zacatecas son cuarzos, piritas, geodas, ónix y mármol.</p> | <p>Debastado Cincelado, tallado Labrado Pulido</p> |

| | | |
|---------------------|---|--|
| <p>Metalistería</p> | <p>Se refiere a la transformación de metales para la elaboración de piezas como cuchillos, muebles, esculturas y accesorios para el hogar, entre otros.</p> | <p>Martillado Soldadura Fundido Hojalatería Cuchillería Herrería forjada Esmaltado Pintado Pavonado</p> |
| <p>Talabartería</p> | <p>Es la elaboración de piezas mediante la transformación de pieles o cuero, principalmente relacionadas con la charrería, entre ellas las monturas, chaparreras, cintos, cuartas y algunos accesorios como sombreros, cintos, bolsos, carteras, pota navajas y huaraches.</p> | <p>Curtiduría Repujado Entresacado Troquelado Bordado Tejido Pintado Huarachería Pirograbado Remachado</p> |
| <p>Textiles</p> | <p>La textilería en telar de pedal. Se define como la elaboración de objetos tejidos con fibras de origen natural, como la lana, el algodón y sintético como el acrilán. Se realizan productos utilitarios y decorativos como gabanes cobijas, tapices, tapetes, capa ruana, bolsos, carteras y mantillas, entre otros.</p> <p>La textilería de labores de aguja es la elaboración de piezas aplicando diversos tipos de puntadas tradicionales como son el deshilado, bordado y tejido, mediante el uso de materias primas de origen natural como el algodón. En estas piezas se plasman elementos iconográficos como la flora o fauna regionales. Se realizan rebozos, blusas, manteles y servilletas, entre otras.</p> | <p>Lavado Cepillado Teñido Hilado Tejido Confección Anudado</p> <p>Tejido Deshilado Bordado Rapacejo</p> |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| <p>Mascarería</p> | <p>Se elaboran máscaras hechas con diferentes materiales, que por su significado en fiestas populares y religiosas son representativas del estado, como la máscara del viejo de la danza de los matlachines, la máscara tastoana, la máscara de los morenos de Teúl de González Ortega; la máscara de monarcas de la danza de la pluma y de la palma; máscara de la Judea de Jiménez de Teúl.</p> | <p>Modelado Tallado Tejido Ensamblado Pintado Barnizado Pulido</p> |
| <p>Fibras vegetales</p> | <p>Es la elaboración de piezas con fibras de origen vegetal, duras o semiduras, como carrizo y otate, soyate, palma, ixtle, tule, hoja de pino, palma y pita. Con estos materiales se elaboran canastos, flores de cutícula de maguey, bases para muebles, figuras zoomorfas, máscaras, petates, sombreros, cintos, morrales y productos de jarciería como cepillos y estropajos, entre otros.</p> | <p>Extracción Hilado Torcido Tejido estrella Tejido llano Tejido cruzado Pintado</p> |
| <p>Arte huichol</p> | <p>Es el conjunto de objetos producidos exclusivamente por el grupo indígena huichol o <i>wixárika</i>, como se autodenominan, en los que se reproducen elementos de su cosmovisión a manera de imitación de los símbolos sagrados. Se elaboran esculturas figurativas de fauna como venados, jaguares, serpientes; también ojos de dios, <i>niérikas</i>, jícaras, flechas; indumentaria tradicional como blusas, camisas, pantalones, cintos, morrales, sombreros, joyería y máscaras.</p> | <p>Talla en madera Confección Cera de Campeche Bordado Telar de cintura Engarzado</p> |
| <p>Miniatura</p> | <p>Este grupo integra objetos de pequeñas dimensiones, no mayores a 7 cm de alto, que corresponden a diversas ramas, técnicas y materiales. Se elaboran piezas de barro natural como vajillas, trasteros, macetas, molcajetes, esculturas de piedra volcánica, máscaras de madera, figuras de canteras, piezas de hojalatería, muebles de madera y de fibras vegetales con figuras zoomorfas, entre otras.</p> | <p>Alfarería Cerámica</p> |

| | | |
|------------------------|---|---|
| Juguetes tradicionales | Elaboración de juguetes realizados con distintas técnicas y materiales. Se elaboran muñecas de trapo y de cartón, títeres, trompos, baleros, carritos, camiones, trenes, carretas, instrumentos musicales, vajillas, muebles, ruedas de la fortuna y carruseles, entre otros. | Cartonería Tallado de madera Alfarería Cerámica Cestería |
| Artes con madera | Es la elaboración de objetos a base de maderas de distintas características. Se elaboran muebles, cofres, baúles, esculturas religiosas y figurillas, máscaras, torteadoras, marcos, bastones, bateas, utensilios de cocina y sillas, entre otros. | Tallado Ebanistería Torneado marquetería Ensamblado Pintado |
| Joyería de plata | Es la elaboración de objetos ornamentales a base de plata. Se destaca la elaboración de arracada jerezana, arete, pulsera, anillos, collares y dijes, entre otros. | Fundición Moldeado a la cera Filigrana Martillado Repujado Pulido Pavoneado |
| Cartonería y papel | Se elaboran piezas a base de papel y cartón que dan lugar a objetos de arte popular como los alebrijes, judas con alma de carrizo, calaveras y diablos, títeres, muñecas, máscaras y piñatas tradicionales, entre otros. | Tallado Ebanistería Torneado marquetería Ensamblado Pintado |
| Varios | Hueso y cuerno, arte plumario, pirotecnia y escultura de melcocha. | Tallado Dulces Pirotecnia Arte plumario |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Nuevas manifestaciones artesanales</p> | <p>Se refiere a los objetos artesanales que son elaborados a partir del dominio de una técnica tradicional, pero con la particularidad de que presentan innovación en su diseño como respuesta a la demanda del mercado o bien por iniciativa del propio artista popular, tazas de cerámica en forma de tuna y nopal, muñecas de hoja maíz, joyería de cantera, indumentaria en tejido de gancho como blusas, trajes de baño y bolsos, entre otros. Talabartería en huaraches con nuevos colores y plataformas, porta celulares, gorras, monederos y estuches en la rama del arte huichol. Cosmetiqueras, bolsos y morrales, entre otros, con la técnica de telar de pedal.</p> | <p>Tallado Ebanistería Torneado marquetería Ensamblado Pintado</p> |
|---|---|--|

Nota: elaboración propia con base en el Manual de definición de ramas artesanales del estado de Zacatecas de la Subsecretaría de Desarrollo Artesanal (2019).

En cuanto a los derechos de los artesanos, el Capítulo III, artículo 17, contempla ocho derechos:

- I. Recibir un trato digno por parte de los servidores públicos de las instituciones gubernamentales que los atienden.
- II. Conocer en tiempo y forma, a través de las reglas de operación y convocatorias respectivas, la información necesaria para participar y recibir los beneficios de los programas y acciones de apoyo al sector artesanal.
- III. Recibir la orientación necesaria por parte de los servidores públicos, para tener acceso a los beneficios y apoyos de los programas de fomento artesanal.
- IV. Respeto al buen manejo de los datos personales proporcionados, conforme lo marca la normatividad en la materia; ser incluidos en el Registro, una vez constatada, por las instancias correspondientes, su condición de artesano.

- V. Ser incluidos en el Registro, una vez constatada por las instancias correspondientes su condición de artesano.
- VI. Solicitar y obtener audiencia en las instancias gubernamentales competentes.
- VII. Conocer y hacer uso de la información pública concerniente a la situación y resultados que guardan las políticas públicas de apoyo al sector artesanal.
- VIII. Realizar quejas y sugerencias, así como proponer cambios y mejoras a las políticas públicas de apoyo al sector artesanal. (LDPDAEZM, 2020, art. 17)

Este marco legal es el que sigue vigente, pero se encontró que el registro de artesanos y artesanas no ha sido actualizado.

Saberes artesanales en territorio zacatecano y la posible paz territorial

Para hacer una propuesta de paz territorial en relación al sector artesanal del estado de Zacatecas es necesario contemplar todas las comunidades y elementos que le conforman: artesanas, artesanos, artesanías, procesos de enseñanza-aprendizaje de las técnicas artesanales, materias primas, técnicas de elaboración, así como las personas que compran y/o coleccionan artesanías.

Partiendo de que las artesanías y el arte popular constituyen saberes tradicionales, técnica de elaboración y expresiones del sector de alfareros como oficio en riesgo de desaparecer, es evidente lo necesario que es hoy en día conservar esos conocimientos y saberes de los creadores, así como conocer, difundir y valorar los diversos productos artesanales que son eje para la creación y recreación de la cultura popular. (Canizales, 2021, p. 200)

A continuación se proponen algunas ideas para la construcción de la paz territorial:

1. Escuchar las voces de las y los artesanos para conocer los procesos de amor, salvaguardia y difusión de sus artes.
2. Mapeos colectivos utilizando cartografía colectiva.
3. Difusión de la ley de Desarrollo, protección y difusión de las actividades artesanales del estado de Zacatecas y sus municipios.
4. Promoción y difusión de la creación de organizaciones de artesanías y artesanos.
5. Formación de artesanas y artesanos para que escriban sus auto-etnografías afectivas.
6. Escritura de historias de vida de artesanas y artesanos.
7. Mapeo territorial de ramas artesanales, artesanas, artesanos y materias primas, entre otros.
8. Formación de programas de territorios de paz.
9. Sistematización y continuidad del Archivo de la Palabra Fondo Zacatecas.²³
10. Sistematización de enseñanzas y conocimientos que las artesanas y artesanos otorgan en la construcción de la paz territorial.
11. Recordando que la paz territorial es de abajo hacia arriba y el centro nodal son las comunidades, proponemos foros territoriales donde los protagonistas sean las y los artesanos. Que puedan llegar a aquellas personas que al momento no han sido contempladas o beneficiadas por las políticas públicas relacionadas con el sector artesanal.

²³ En el 2019 se realizó el proyecto interinstitucional entre el Instituto Zacatecano de Cultura, Subsecretaría de Desarrollo Artesanal y la Universidad Autónoma de Zacatecas para desarrollar el fondo Zacatecas del Archivo de la Palabra. Archivo de la Palabra, Proyecto del Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Escuela Nacional de Antropología e Historia: <https://archivopalabra.inah.gob.mx/>

Estas propuestas están dedicadas para quienes tengan voluntad, capacidad de toma de decisiones e interés en la pacificación del estado de Zacatecas; consideramos que la construcción de la paz con enfoque territorial tiene mucho para aportarnos.

Estas ideas solo son una propuesta que hacemos a partir de años de estudio e investigación, con el respeto a los saberes ancestrales de artesanas y artesanos, y por supuesto comprometidos con la construcción de las paces.

Conclusiones

Este texto surgió con la intención de hacer un análisis de la situación del contexto artesanal de Zacatecas, y al utilizar la categoría de la paz territorial, poder proponer ideas para contribuir a su construcción.

Después de analizar el concepto, y comprender que surgió en el contexto colombiano en el último acuerdo de paz, y que se sigue dialogando en las comunidades, territorios, y teóricamente desde la academia. Es interesante la propuesta de Sergio Jaramillo, alto comisionado para la paz de Colombia, así como dar seguimiento al conocido Pacto de la Habana, que planteó que la paz territorial es de abajo y hacia arriba. Lo comprendemos como un reto ya que se trata de construir la paz desde los territorios, y por supuesto hacer un proceso de sanación para las víctimas de la violencia, que implica a la justicia restaurativa y restitución de tierras. Por ello desde su planteamiento original, la paz territorial se concentra en el sector campesino.

Siguiendo esas ideas, y después de la participación en los dos encuentros interinstitucionales de saberes en la construcción de paz con enfoque territorial, en el que durante el 2023 y el 2024 se han intercambiado experiencias colombianas y mexicanas, dio la

posibilidad de escribir este texto que pudiera dar algunas ideas de cómo construir la paz en el sector artesanal, que es uno de los sectores históricamente olvidados en México.

Tomamos como estudio de caso el contexto artesanal zacatecano, por ser el más cercano territorial, histórica y académicamente hablando, ya que se ha tenido la preocupación y la ocupación, desde hace varios años, en la investigación de algunas ramas artesanales, en particular la alfarería, la cerámica y la cestería. Pareciera obvio que la labor artesanal ha sobrevivido por la resistencia y amor de sus creadores; pero en el proceso de decolonización de los discursos es importante realizar análisis profundos para comprenderlos desde otro lugar.

A lo largo del texto se recogieron algunas de las políticas públicas y la legislación en torno al mundo artesanal, reconocemos que desde la creación del Instituto de Desarrollo Artesanal ha habido un empeño para apoyar a artesanas y artesanos. Por su parte, la Subsecretaría hace un esfuerzo importante en la difusión de las artesanías, ejemplo de ello son los concursos anuales y el nombramiento, por parte de la LXIV Legislatura del estado de Zacatecas de Patrimonio Cultural Intangible del estado de Zacatecas, a los diseños, ornamentos, patrones, procesos, técnicas y características de los tejidos, bordados y deshilados, creaciones artesanales realizadas por mujeres tejedoras de Huiscolco que conforman la asociación civil Innovación y Desarrollo Equitativo para Huanusco y Tabasco A. C. (Periódico oficial del estado de Zacatecas. Núm. 46, 2024)

Se sostiene que para construir la paz territorial es necesario colocar en un papel protagónico a las comunidades, es primordial evitar el enfoque académico-centrista y aprender de éstas el cómo, en diversos momentos de su historia, han creado estrategias para vivir con paz y con *noviolencia*. Es decir, crear comunidades dialógicas con enfoque intercultural e inter-territorial.

Referencias

- Acuerdo #394 (2024). En *Periódico oficial del estado de Zacatecas*, Núm 46, 8 de junio de 2024. <https://periodico.zacatecas.gob.mx/visualizar/e293dddb-3876-4764-a5a6-389bf42df81a;1.2>
- Altieri, Miguel y Nicholls, Clara I. (2000). *Agroecología. Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Cabezudo, Alicia (2023). Acerca de la identidad y particularidad de la educación en clave de la Construcción de Paz: aportes para Colombia. En Calderón Ríos José Luis y Álvarez Rodríguez Irene (coord.). *Cultura de derechos humanos para un futuro de paz. Experiencias en México y Colombia*. Fondo de Cultura Económica.
- Canzales Romo, Margil (2021). Entre la tradición y la modernidad: políticas públicas en torno a la alfarería y cerámica en el estado de Zacatecas (2000-2020). En Medina Lozano Lidia, Gamboa Duarte Sofía, Salas Hernández Juana Elizabeth y Gaytán Ortiz Inés del Rocío (coord.). *Estudios sobre Zacatecas. Arte, cultura y urbanismo*. Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Coahuila.
- Cruz Badillo, Lisandro (2023). *La crisis financiera del sector artesanal en la municipalidad de Villa García (1900-2020)*. Monografía para obtener el grado de Licenciatura en Historia, Licenciatura en Historia. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cruz, Juan Daniel (2014). Reseña Descolonización de la paz de Victoria Fontan. En *Ra-Ximhai*. Vol. 10. Núm. 2, pp. 265-269.
- Decreto 112 de Creación del Instituto de Desarrollo Artesanal del Estado de Zacatecas [Dec IDEAZ], (1999). <https://sic.cultura.gob.mx/documentos/780.pdf>
- Freitag, Vanessa (2014). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. En *El artista*. Núm. 11, pp. 129-143.
- Fuentes González, Gabriela (2021). Buen vivir: Legado para la felicidad y el bienestar integral personal y comunitario. En Gorjón Gómez, Francisco Javier (coord.). *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.

- Jaramillo, Sergio (2014). La paz territorial. Conferencia en la Universidad de Harvard, Reino Unido. <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>
- Ley de Desarrollo, Protección y Difusión de las Actividades Artesanales del Estado de Zacatecas y sus Municipios (2020). <https://www.congreso Zac.gob.mx/64/ley&cual=332>
- Burciaga Campos, José Arturo, (2008). *Manos en armonía. Historias de vida en el arte popular mexicano*. Gobierno del estado de Zacatecas. Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas.
- Subsecretaría de Desarrollo Artesanal del estado de Zacatecas (2019). *Manual de definición de Ramas Artesanales del estado de Zacatecas*.
- Noriega Caldera María Guadalupe y Cervantes Ramírez Claudia (2012). *Tejedores de historia. Auge y decadencia de una tradición (1970-19909: Estudio comparativo del oficio y las artesanías textiles en Guadalupe, Villa García y Zacatecas*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Novelo, Victoria (2003). El trabajo artesanal mexicano, un sistema productivo y cultural. Ponencia presentada en el 51 Congreso de americanistas. http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/bitstream/cidap/1478/1/El%20trabajo%20artesanal%20mexicano%2C%20un%20sistema%20productivo%20y%20cultural_Victoria%20Novelo%20O..pdf
- Puerto Henao, Eneida (2023). Revisión integrativa. Perspectivas teóricas en la construcción de la paz territorial en Colombia. *Estudios Políticos*. Núm. 66, pp. 177-201. En: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a08>.
- Rodríguez Prada, Ángela, Quijano Mejía Claudia Milena y Rojas Betcancur Héctor Mauricio (2019). Experiencias campesinas por la paz: agricultura familiar y construcción de paz territorial en Colombia. *Palabra*. Vol. 19. Núm. 1, pp. 322-338. doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2485
- Rodríguez Triana, Tania E., Ante Meneses Rodrigo A., y Giraldo Quijano Isabel C. (coord.) (2019). *Construir paz territorial. Una mirada al norte del Cauca, sur de Tolima, serranía de Perijá y Montes María*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Sáenz Karla, (2021). La dignidad y la armonía son principios consustanciales de una educación disruptiva para lograr la paz y el buen vivir. En Gorjón Gómez, Francisco Javier (coord.). *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.

Turok, Marta (1988). *Cómo acercarse a la artesanía*. Plaza y Valdés.

Velázquez Roque, Mónica (2024). *Educación patrimonial para la salvaguardia del patrimonio artesanal. La transmisión de saberes en talleres familiares alfareros del estado de Zacatecas, México*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas.

*Construcción de paz y atención a las violencias.
Reflexiones desde contextos interculturales*
se terminó de producir en
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas,
el 10 de febrero de 2026.

Corrección de estilo, diseño y formación: Tania Bautista

En un contexto global marcado por la desigualdad, la violencia y la exclusión, Construcción de paz y atención a las violencias. Reflexiones desde contextos interculturales emerge como una obra colectiva que reúne reflexiones, investigaciones y propuestas que buscan construir alternativas para un mundo más inclusivo, justo y humano.

Este compendio multidisciplinario aborda problemáticas sociales desde diversas perspectivas, integrando experiencias, análisis y soluciones que invitan a repensar nuestras estructuras educativas, culturales y políticas.



editorial

Fray Bartolomé de Las Casas A.C.