



La investigación científica y humanística hacia una cultura de paz

Juan Antonio Fernández Velázquez
Coordinador



La investigación científica y humanística hacia una cultura de paz



uaim



astra
editorial

La investigación científica y humanística hacia una cultura de paz

Juan Antonio Fernández Velázquez
Coordinador



La investigación científica y humanística hacia una cultura de paz. **Coordinador:** Juan Antonio Fernández Velázquez —*Sinaloa, México. 2025.*

172 P. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2025. Juan Antonio Fernández Velázquez.

ISBN: **979-13-88142-41-3**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20259051>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Ejemplar adquirido con recursos del programa S247, ejercicio 2025.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Contenido

Presentación..... 9

Juan Antonio Fernández Velázquez

Capítulo 1

Paz en el entendimiento de la cultura yoreme 15

Juan Romero Morones

Capítulo 2

Propuesta para la construcción de cultura de paz desde la Historia ... 39

Manuel Alejandro Hernández Ponce

Andrea Paulina Santiago González

Capítulo 3

Hacia una convivencia en la diversidad: interculturalidad y
cultura de paz en el siglo XXI..... 63

María del Rosario Romero Castro

Capítulo 4

Violencia psicológica y emocional: transiciones y
continuidades en el estudio de factores condicionantes y
sus aportes a la cultura de paz..... 79

Thalia Abarca Morales

Karen Ramírez González

Capítulo 5

Factores individuales y familiares asociados a la dinámica
de violencia escolar de alumnos de secundaria..... 101

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

José Ángel Vera Noriega

Capítulo 6

El rol del docente ante la educación inclusiva. El rescate
de sus experiencias a través de historias de vida 117

Yarlín Angélica Gutiérrez Hernández

Olía Acuña Maldonado

Capítulo 7

Reinserción social y laboral de los grupos organizados al
margen de la ley en Colombia 143

Yadira Esther García García

Juan Mateo Andrade Ayala

Laurent Massiel Barros Lara

Yiseth Paola Ospino Julio

Presentación

La paz es uno de los pilares fundamentales para el bienestar y el desarrollo humano. A lo largo de la historia, este concepto ha evolucionado y ha sido entendido de diferentes maneras, dependiendo de las circunstancias sociales, políticas y culturales de cada época. Tradicionalmente, la paz se ha visto como la simple ausencia de guerra, pero las últimas décadas de estudio y reflexión han demostrado que esta definición es insuficiente para abordar las complejidades de los conflictos contemporáneos. En este sentido, los estudios sobre la paz han ido más allá, distinguiendo entre paz negativa, paz positiva y una posible paz neutra, conceptos que permiten una comprensión más profunda de cómo se construye y se mantiene la paz en una sociedad.

La importancia de este tema radica en que la paz no es solo la falta de violencia física, sino un proceso que implica la creación de condiciones justas, equitativas y democráticas para todos los individuos. A medida que el mundo enfrenta desafíos como la violencia estructural, los conflictos armados, las crisis económicas y las violaciones de derechos humanos, entender las distintas dimensiones de la paz se convierte en una necesidad urgente para promover la estabilidad, el desarrollo sostenible y la convivencia armónica entre los pueblos.

A partir de la historia de la cultura grecolatina hasta la actualidad, la concepción de paz se encuentra inmersa en la sociedad; por lo tanto, es inevitable no relacionarse con los conceptos de conflicto, violencia y guerra. Reflexionar sobre la paz en el siglo XXI representa recorrer un camino en la historia donde los escritos, ideas y conceptos de Johan Galtung están presentes en todo el recorrido, al ser considerados como uno de los pilares fundamentales en los estudios de la paz, encaminados en las definiciones y prácticas para educar para la paz y también en la paz. Según este autor, “la paz es creatividad, no violencia y empatía” (Galtung, 1993). La paz es considerada también como aquellas accio-

nes donde no está inmersa la violencia y que ayuda a las personas a ser felices (Jiménez, 2011). Vivir sin violencia es la clave para suscitar la paz; por lo tanto, los planes de acción y las teorías de la paz deben ser revisados continuamente.

La paz como concepto se origina en la cultura grecolatina, donde la paz (Eirene) es la ausencia de guerras o una pausa entre dos conflictos. Para los griegos, la paz es un estado de raciocinio que nace en la interacción entre las personas. El término Eirene está relacionado con la paz mental, exterior y anímica que produce sentimientos de calma y armonía (Jiménez, 2007). La paz puede concebirse como un objetivo, una meta a alcanzar, un estado ideal, un derecho fundamental, una obligación, una tregua o un valor esencial para la convivencia.

En el ámbito internacional, este concepto ha evolucionado hacia una visión más amplia e integral. En septiembre de 1999, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, en la que se define este concepto como:

El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modos de vida sustentados en el respeto a la vida, la erradicación de la violencia y la promoción activa de la no violencia mediante la educación, el diálogo y la cooperación [...] La cultura de paz supone, asimismo, el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos, la satisfacción de las necesidades de desarrollo, la protección del medio ambiente para las generaciones presentes y futuras, y la adhesión a principios como la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el pluralismo, la diversidad cultural y el entendimiento mutuo en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones. (Acta 53/243)

La paz como concepto integrador, en diálogo con la cultura, permite establecer el camino hacia la resolución de conflictos. Sin embargo, consideramos necesario el acercamiento con estudios realizados desde disciplinas afines como las humanidades, que posibiliten un enfoque de investigación que estudia las dimensiones de la experiencia humana, la cultura y la sociedad, en la búsqueda de un justo equilibrio entre la reflexión teórica y la observación empírica. Este tipo de investigaciones

busca no solo adquirir conocimiento, sino también comprender el sentido de los actos sociales y las relaciones humanas.

Este libro titulado *La investigación científica y humanística hacia una cultura de paz* es el resultado de la confluencia y el diálogo interdisciplinar de académicos interesados en realizar el análisis y comprensión de problemáticas en las cuales la paz en el entramado de relaciones con la cultura representa un punto de encuentro. Se trata de siete ensayos que comparten el objetivo de promover el intercambio teórico-empírico en el abordaje de temáticas concernientes a entender la cultura de paz como una alternativa para la discusión de problemáticas comunes en el contexto social y cultural desde una visión humanística.

El primer capítulo, de Juan Romero Morones, expone el concepto de paz desde una visión humanística para comprender la forma en la que viven y apropian los pueblos originarios, como una necesidad humana. La paz en el entendimiento yoreme permite establecer un diálogo entre la filosofía, la historia y la cultura yoreme. Es en esta última en la cual las festividades y sus celebraciones, el sentido de pertenencia a la etnia y el respeto a la naturaleza encuentran una forma de manifestación de experiencias y prácticas en convivencia armónica.

El segundo capítulo, de Manuel Alejandro Hernández Ponce y Andrea Paulina Santiago González, propone establecer un diálogo abierto entre la disciplina de la Historia y la Cultura de Paz, desde una perspectiva de las humanidades y su enseñanza. Los autores realizan una revisión crítica en torno a la labor del historiador docente y su labor formativa en las funciones sustantivas de la disciplina de la historia; en este marco de posibilidades, encuentran en la cultura de paz una alternativa para que la dinámica de enseñanza-aprendizaje responda a nuevas preguntas en relación con las necesidades que demandan los contextos sociales y culturales en la actualidad, en la lógica de que el estudiante se enfrentará a desafíos y problemáticas que permitan la comprensión de los procesos históricos y su relación con el presente.

El tercer capítulo, de María del Rosario Romero Castro, nos da cuenta de la importancia que representa la intersección de los conceptos de interculturalidad y cultura de paz. La autora aborda los fundamentos teóricos y epistemológicos de la interculturalidad y la cultura de paz y

explora estrategias para la transformación de conflictos y la construcción de paz en sociedades multiculturales que respondan a las necesidades humanas en contextos de diversidad y atiendan las problemáticas de los entornos sociales y educativos.

El cuarto capítulo, de Thalia Abarca Morales y Karen Ramírez González, presenta una revisión de los estudios que abordan el tema de la violencia psicológica y emocional en sus diferentes contextos sociales, a manera de revisión sistemática o “estado del arte”. Las autoras analizan las implicaciones estructurales y culturales que provocan la violencia; de tal forma que esta no se genera a partir de hechos aislados e individuales, sino por prácticas de socialización que influyen en la conducta humana. En este contexto, la cultura de paz es una alternativa para promover el diálogo, la igualdad y la justicia social como una necesidad humana para trascender hacia la prevención y resolución de conflictos.

Por su parte, en el quinto capítulo, Claudia Karina Rodríguez Carvajal y José Ángel Vera Noriega destacan la importancia que tienen las variables individuales y familiares en la dinámica de la violencia escolar en el nivel secundaria; los autores argumentan que el entorno social de los agresores influye en el nivel de violencia, así como la pertenencia a grupos de pandillas y el consumo de drogas, como una condicionante para ser generadores de violencias escolares.

En continuidad con la discusión y análisis de las problemáticas que emergen en contextos escolares, en el sexto capítulo de Yarlín Angélica Gutiérrez Hernández y Olia Acuña Maldonado, se abordan las experiencias docentes frente a la educación inclusiva en el nivel básico, específicamente en alumnos que presentan barreras para el aprendizaje. En este texto, a través del relato de profesoras de escuela primaria, podemos conocer las dificultades a las que se enfrentan para llevar a la práctica una educación inclusiva que permita la aceptación de la diversidad y un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Por último, en el séptimo capítulo de Yadira Esther García García, Juan Mateo Andrade Ayala, Laurent Massiel Barros Lara, Yiseth Paola Ospino identifican los mecanismos utilizados frente a la reinserción social y laboral de los grupos organizados al margen de la ley en Colombia. De este modo, en el marco de una revisión bibliográfica e historiográfica-

fica, se examinaron algunos elementos históricos y sociales en torno a la integración de los desmovilizados de los grupos armados al margen de la ley en Colombia.

A manera de cierre, podemos decir que este libro reúne investigaciones de autores que encuentran como punto de partida la cultura de paz como alternativa para la mediación y resolución de conflictos. Los textos presentados desde un enfoque interdisciplinar permiten ampliar el escenario académico para motivar la reflexión y discusión en contextos que involucran a México y América Latina.

Juan Antonio Fernández Velázquez

Referencias

- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz, en Rubio, Ana (ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*. Editorial Universidad de Granada, 15-46.
- Jiménez, F. (2007). Nuevas «paces» para la paz, en id. y López Martínez, M. *Hablemos de paz. Pamplona*. (Colombia), Universidad de Pamplona, 47-97
- Jiménez, F. (2011). Racionalidad pacífica. Una introducción de los Estudios para la paz. Dykinson.
- UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución A/RES/53/243 de la Asamblea General de la ONU.

Capítulo 1

Paz en el entendimiento de la cultura yoreme

Juan Romero Morones¹

<https://doi.org/10.61728/AE20259068>



¹ Universidad Autónoma Indígena de México. E-mail: juanromero@uaim.edu.mx

Introducción

Las culturas por su propia naturaleza son diversas, se constituyen a partir de su situación geográfica donde se ubican, de su historia, de su origen y del proceso constitutivo como grupo diferente a los otros, en el que se configura una forma concreta de vivir la humanidad diferente a otros pueblos. Se puede afirmar, siguiendo a Panikkar (2006), que la cultura representa para los seres humanos una segunda naturaleza en la que se concretiza una forma de humanidad, en la que viven sus valores, principios, costumbres, normas y modos de satisfacción de sus necesidades y, desde luego, también formas diversas de vivencias de Paz, que no están asociadas necesariamente a la violencia, sino a los valores, a los principios y a la vida de la comunidad (Muñoz, 2001). Es precisamente este ejercicio de identificar la paz, en las prácticas cotidianas, a lo que se llama construcción de espacios de paz.

En cualquier cultura, aun y con sus diferencias, la vulnerabilidad es una característica de los humanos, lo que revela que estos son seres de necesidades y que de acuerdo con su forma de satisfacerlas dice del tipo de existencia de los individuos, las comunidades y la sociedad. Una sociedad que logra satisfacer las necesidades de sus ciudadanos es una sociedad sana y solidaria que se preocupa de que sus habitantes vivan con tranquilidad, garantizando su subsistencia y seguridad, que tengan bienestar y calidad de vida, además de satisfacer todas las dimensiones humanas y que todos sus ciudadanos las vivan.

Si el humano es un ser de necesidades es lo que constituye su naturaleza, de acuerdo con el pensamiento de Max Neef et al. (2010), por lo que cabe preguntarse ¿Qué se entiende por necesidades humanas? Cuestión fundamental para responder y contextualizar la descripción de cómo satisfacen las necesidades en la cultura yoreme.

El tema de las necesidades humanas es central en toda disciplina social y en los ámbitos de investigación que estudian las actividades y

manifestaciones humanas. Todo centro de estudios sea de universidades o no, de una o de otra manera plantean directa o indirectamente esta temática. De igual manera en la práctica de la política y en otros campos de la actividad humana está presente. Todos los que tienen alguna responsabilidad social, sea en lo económico, en lo educativo o en cualquier ámbito, tienen el propósito, al menos así lo expresan, de que los seres humanos y no humanos logremos satisfacer o vivir las necesidades, que como seres vivos requerimos.

En este trabajo únicamente se considera la necesidad humana de entendimiento o de saberes, tal y cómo se satisfacen en la Cultura yoreme, aún y cuando en el estudio realizado, presentado como tesis de doctorado (Romero, 2024) se analizaron todas las necesidades humanas, de acuerdo a la teoría del Desarrollo a Escala Humana de Max Neef et al. (2010), en la que se proponen 9 necesidades constitutivas de lo humano, a saber, la participación, la subsistencia, la protección, el entendimiento, la identidad, la libertad, el ocio, la creatividad, la afectividad. Ese fue el fundamento teórico utilizado para interpretar la manera de cómo satisfacen las necesidades en las fiestas culturales-culturales. Y cómo al vivirlas se identifican espacios de paz.

En consonancia con lo anteriormente dicho, en el presente capítulo se plantean 3 temas: 1. Las Necesidades para un Desarrollo a Escala Humana; 2. El concepto de paz imperfecta; 3. La satisfacción de la necesidad de entendimiento en la cultura yoreme, de modo particular en las fiestas de Cuaresma, Semana Santa y de las Colgazones y como corolario se reflexiona cómo en la vivencia de esta necesidad se construyen y se viven espacios de paz en esta comunidad étnica.

1. Necesidades para un desarrollo a escala humana

En el ser humano se pueden identificar muchas dimensiones en su existencia, dimensiones que han servido para definir su naturaleza a lo largo de la historia por algún pensador, así para Aristóteles (2018), el ser humano es un animal político; de acuerdo a Platón (2014) el alma es lo que define lo humano; para Ernst Cassirer (1968) lo simbólico es lo que lo explica; el Cuidado para Leonardo Boff, 2002), etcétera.

En este escrito se consideran a las necesidades humanas como la característica esencial de lo humano, entendidas como carencia y potencialidad (Neef, 2010 et al.), en el marco de la teoría de Desarrollo a Escala Humana, integrada por tres pilares: la satisfacción de las necesidades humanas, la autodependencia y la articulación de lo humano con la naturaleza y la tecnología, considerados como la vía metodológica para viabilizar las posibilidades de desarrollar lo humano de modo integral, aunque en este escrito se plantea únicamente el tema de las necesidades humanas.

En esta teoría las necesidades humanas al concebirse como carencia y potencialidad, se parte de la carencia humana, aunque lo realmente importante es que se potencian las capacidades humanas para crear satisfactores y bienes lo que favorece vivir las necesidades de forma individual y grupal. Esta forma de concebir a las necesidades humanas ofrece la oportunidad de revisar cómo se satisfacen la necesidad de entendimiento en la cultura yoreme o, más propiamente, como afirma el autor chileno, de analizar cómo viven esta necesidad, en el contexto de esta comunidad originaria y las formas como la satisfacen en las fiestas tradicionales.

Para comprender el alcance de lo que entiende este autor por Necesidades humanas y la forma de satisfacerlas, es importante describir epistemológicamente la diferencia entre necesidad, satisfactor y bien, que, aunque diversos, se conceptualizan como un todo orgánico, de tal modo que no se entiende uno sin la presencia de los otros (Max Neef y al, 2010).

Antonio Elizalde, uno de los colaboradores de Max Neef, en una entrevista periodística, contextualiza la razón de tales diferencias, de las necesidades humanas afirma que son pocas y constantes a lo largo de la historia humana, lo que es diferente en cada etapa —afirma— son los satisfactores, lo que complementa y hace la diferencia con los otros dos, son los bienes, estos son lo que se materializa en una cultura (Fernández Casadevante, 2014, p. 177).

A diferencia de esta forma de concebir a las necesidades, en la concepción tradicional, —aseguran Max Neef et al.— las necesidades son infinitas y diferentes en cada cultura, la identifican con los satisfactores y con los bienes, lo que origina un error conceptual, por lo que es menester

distinguir las epistemológica y metodológicamente. Epistemológica, por la forma cómo se conciben e identifican en la realidad humana y, metodológica, por el proceso que sigue para ubicarlas y operarlas en el vivir humano. Lo humano es el centro del desarrollo y no las cosas, afirman, lo que lleva a considerar que el propósito es atender las múltiples dimensiones que posee el humano y que las necesidades tengan el mismo valor; así es tan importante atender el ocio, como la libertad, la subsistencia y seguridad, de ahí que un economista —aseguran Max Neef et al.— ya no solo se puede preocupar de los asuntos económicos, debe considerar lo ético, lo social, lo político, por eso esta propuesta debe tener una nueva forma de interpretar la realidad, de evaluar el mundo, a las personas y que sus procesos sean distintos a los convencionales.

Esta nueva manera de ver la realidad, de acuerdo con Elizalde (2016), diferencia la forma como se perciben las necesidades, los satisfactores y los bienes, a los que se les considera como subsistemas del sistema de necesidades, que son parte de un todo que se afectan mutuamente. Concebirlas de esa manera tiene consecuencias importantes, además de su mutua influencia, cada subsistema no se explica de manera independiente, ni cumple su función, incluso pierde sentido al margen de los otros subsistemas. Así, “Las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en las que las mismas se interrelacionan e interactúan. Simultaneidades, complementariedades y compensaciones” (Max Neef et al., 2010, p. 17).

Las necesidades como primer subsistema se ubican en el interior y solo se viven de modo subjetivo, en un plano personal, son lo que nos constituye como humanos, están impresas en nuestra naturaleza, son nuestra naturaleza (Elizalde, 2016). De acuerdo a esa lógica, si lo humano se integra por las necesidades, al satisfacerlas, se está desarrollando plenamente lo humano en todas sus dimensiones: en lo material, espiritual, moral, social, es decir, se tendrá mejor calidad de vida y el desarrollo será integral, será a escala humana.

Los satisfactores o necesidades según categorías existenciales, son el segundo subsistema del sistema de necesidades, ocupan un lugar intermedio o interfaz, vinculan a las necesidades con los bienes, es decir, lo interior que es la necesidad y lo exterior, que son los bienes. Son las

formas culturales e históricas de vivir las necesidades. “Constituyen las formas mediante las cuales, en cada cultura, en cada sociedad, en cada circunstancia histórica se buscan y diseñan las mejores formas de actualizar las necesidades de sus integrantes” (Elizalde, 2016, p. 02).

El tercer subsistema del sistema de necesidades se refiere a los bienes, que son todos los artefactos materiales de la cultura que están a nuestro alrededor y que pueden describirse, como “objetos o cosas que potencian la capacidad de los satisfactores para poder dar cuenta de la necesidad. Vivimos rodeados de bienes. Bienes son todos los elementos producidos por nosotros que están fuera de nuestra propia piel” (Elizalde, 2016, p. 2). Estos tres subsistemas se implican y se necesitan para que el desarrollo del ser humano sea el conveniente e integral, además de requerir que su relación sea permanente y pertinente a la función que cada subsistema realiza.

En conformidad con lo anterior, de igual manera se concibe a cada necesidad (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, creación, participación, ocio, identidad y libertad), como un subsistema de las necesidades, las que a su vez son un subsistema dentro del sistema de necesidades humanas, razón por la que, a diferencia de otras propuestas –por ejemplo, la de Maslow (1991)– se reconoce el mismo nivel de importancia, cada una representa una dimensión, que, al no ser satisfecha, se empobrece la condición de lo humano. No hay ninguna necesidad de menor categoría que otras (Elizalde, 2016). Por tanto, es tan significativa la subsistencia, como la participación, el entendimiento, la identidad o cualquier otra necesidad.

Comprender epistemológicamente la diferencia de estas 3 categorías clarifica la interpretación de cómo se satisfacen las necesidades y de manera especial, favoreció identificar los satisfactores en la cultura yoreme, en el contexto de la celebración y vivencia de sus fiestas y de cómo desarrollan su vida en la cotidianidad, así mismo, identificar los satisfactores de las necesidades en esta cultura, permite identificar espacios de paz, en consonancia con lo que se entiende por paz imperfecta, que a continuación se describe.

2. Paz imperfecta

Esta tipología fue propuesta por Francisco Muñoz de la Universidad de Granada, cuyo propósito fue aclarar y alentar el difícil camino para construir la paz desde todas las disciplinas y vivencias sociales (Romero, 2024). Su aportación a la reflexión de este tema inicia con la posibilidad, no solo de reconocer la presencia y vivencia de la paz en la historia de la humanidad, sino reconstruir la historia de la paz como una forma de revisar los acontecimientos humanos en su deseo de vivir en concordia y armonía en todos los ámbitos de su existencia (Muñoz, 2001).

La paz imperfecta se debe ubicar como una extensión y síntesis de las diversas formas de concebir y explicar la paz en la vida social. Muñoz, después de hacer un recorrido por diferentes formas de entender la paz, de modo especial al revisar las que se denominan como paz negativa y positiva, plantea la fenomenología de la paz en la que ubica experiencias diversas tal como aparecen en la historia, en la que identifica y esboza, esta tipología, a la que él denomina paz imperfecta.

Señala como en las experiencias humanas, los conflictos se han regulado pacíficamente, en las que se ha facilitado la satisfacción de necesidades, sin que nadie lo haya impedido, por lo que se pregunta: “¿Puede ser la paz imperfecta entendida como un proceso entre la paz negativa y la paz positiva? ¿Entre la ausencia de violencia y la preeminencia de la justicia? ¿O, en su caso, de paces positivas a pequeña escala interaccionadas?” (Muñoz, 2001, p. 30). Esas preguntas lo llevan a concluir que, en cualquier experiencia humana, sea individual o colectiva, donde se satisfagan las necesidades, se estará viviendo y construyendo la paz imperfecta.

El concepto de paz imperfecta se ha ido enmarcando en las diferentes formas de concebir la paz, así lo expresa Harto de Vera (2016), al describir cómo se construye la paz, es decir, cuando existen posturas diferentes en cuanto a la forma de concebir la paz y se reconocen los argumentos de la otra parte, se puede considerar como una manifestación de las formas diversas de plantear la paz imperfecta.

Por su parte, el propio autor de la paz imperfecta, la interpreta como una posición que procura mediar la existencia de una paz positiva, vista

como proceso para construir un mundo de justicia y bienestar, diferente a la concepción de paz negativa entendida únicamente como ausencia de violencia, o como lo expresa Muñoz (2001), entre la violencia y la preeminencia de la justicia.

Desde otro ángulo, Fernández Herrería (2001), al considerar la trascendencia de la paz imperfecta, la referencia a las formas y experiencias de vivir la paz, en las que siempre será factible mejorarla, asegura, además, es precisamente la realidad de la paz imperfecta la experiencia más común de personas, de grupos y sociedades. Esta idea de lo mejorable de la paz, hace factible identificar espacios de paz en los múltiples escenarios de la vida, lo que permite comprender cómo se vive y experimenta entre los pueblos indígenas en sus contextos y espacios, en sus interacciones y en la relación con la naturaleza (Romero, 2024).

Fernández Herrería enfatiza: “Lo que sí me parece importante es que este concepto se inscriba en un estilo de percepción (epistemología) que niegue las dualidades, absolutizando los términos de esa oposición (paz o violencia)” (2001, p. 99). Forma novedosa de percibir, a diferencia del modo como lo hace la mayoría que reconocen que paz y violencia se oponen, afirmando la existencia de la dicotomía bipolar. Diferente a la concepción de paz imperfecta en la que se acepta que pueden coexistir ambos fenómenos, como en realidad sucede y que el esfuerzo reside en posibilitar que cada vez haya menos violencia y más paz (Romero, 2024).

“De esta forma no es tanto “paz o violencia” como “paz conviviendo con violencia”. Y en esta situación “imperfecta” hay que saber amar tanto a la paz como para aun siendo imperfecta, sepamos verla como “paz” (Fernández Herrería, en Romero, 2024 p. 73). No se trata de ser indiferente ante su presencia, por el contrario, si es cierto que conviven, es necesario saber distinguir lo que es fruto de los esfuerzos por acrecentar la paz y las consecuencias de vivir en situación de violencia. Es importante comprender las dos realidades al momento de observarlas.

Con todo lo que representa sus circunstancias, sus valores, representaciones, condicionamientos, formación, referentes teóricos, etcétera, que pueden orientarlo a observar la realidad desde una perspectiva violenta como el aspecto central para mirar e interpretar el mundo y la historia, o por el contrario –como afirman Francisco

Muñoz y Vicent Martínez— considerar el giro epistemológico, es decir, mirar la paz desde la paz, sin que por ello se niegue la presencia de la violencia. (Romero, 2024, p.74)

Son varias las situaciones que ayudan a entender, al asumir como categoría analítica la paz imperfecta, se rompe con visiones que consideran a la paz como una realidad perfecta, utópica; ayuda a identificar prácticas pacíficas en el lugar donde ocurren, ayuda a planificar unos tiempos futuros conflictivos y siempre incompletos (Muñoz, 2001), y se identifica su presencia, aun cuando no se nombre, como sucede en la cultura yoreme, en la que se identifican espacios de paz en su práctica de transmitir los saberes ancestrales de esta étnica.

Como síntesis de la importancia de la paz imperfecta, se enumeran 5 razones para identificarla y valorarla en cualquier realidad, desde cualquier contexto y de modo especial en la cultura yoreme en la se describe cómo se satisface la necesidad humana de entendimiento.

En primer lugar, nos permite una comprensión global –no fraccionaria– de la paz. En segundo lugar, facilita el acceso a todas sus realidades. En tercer lugar, abre mejores y mayores posibilidades de investigación; las explicita; las explica; les da mayor relevancia; las hace más accesibles. En cuarto lugar, posibilita una mejor promoción de ideas, valores, actitudes y conductas de paz. Y, por último y no menos importante, nos sirve de guía de la práctica de la paz, de su puesta en valor, del avance de su poder. (Muñoz, en Romero, 2024, p. 76)

3. Entendimiento del saber yoreme

Los saberes tradicionales para las culturas originarias son un legado invaluable plasmado de diferentes modos en las comunidades étnicas de México. Esos saberes expresan la sabiduría de los antiguos, su forma de vivir, sus celebraciones festivas tradicionales, además de cuándo y cómo celebrarlas. En el caso de la comunidad yoreme, los saberes expresan su cultura, cómo se perciben a sí mismo como yoremes, además de expresar sus creencias, el ciclo de la vida, principios, tradiciones, vinculación con

la naturaleza y cómo su cultura está unida al símbolo del venado. Todos esos aspectos son formas como el yoreme satisface y vive la necesidad de entendimiento y, lo que, a continuación, se describe al interpretar los significados identificados en esta categoría.

3.1 Se aprende desde la cultura yoreme

El yoreme al pensar en su cultura, la orienta a sus tradiciones que celebra en sus fiestas tradicionales, que vive como acontecimiento central de su etnia, por eso las piensa, vislumbra y prepara. Melitón (uno de los entrevistados) explica como el yoreme piensa en lo positivo y ve hacia adelante, de esa manera preparan sus fiesta para “tener una visión más adelante, más próspera, decir, ya viene mi fiesta, la del santo patrón, la celebración y uno se va preparando” (Melitón).

Saber de su fiesta, cuándo se celebra, dónde y cómo se celebra es esencial para venerar al santo de la comunidad. Son tradiciones que viven desde niños como elemento básico de la cultura de sus antepasados, de los mayores y, son estos, los que se encargan de compartir y transmitirlo de padres a hijos, de abuelos a nietos, así lo dijo Antonio: “Mi abuelo siempre nos decía, nos aconsejaba nuestras tradiciones, nuestra cultura, así estuvimos practicando mi hermano y yo y toda la familia y todos los yoremes”.

Lo que se vive en familia y después se comparte en comunidad fundamentan sus saberes lo que a la postre les trae beneficio; aprender y conservar lo que le es propio se puede considerar como una satisfacción sinérgica al satisfacer a varias de sus necesidades; lo que se colige a partir de lo que comparte uno de los informantes, al comentar la forma como aprendió lo que ahora le sirve para participar en las fiestas de su cultura. "A los niños, nosotros, a mí en mi caso como músico, aprendemos sin pagar un maestro, sin tener una escolaridad, sin ir a una academia o escuela especial, para nosotros conocer o aprender esa parte cultural, tradicional" (Antonio). Con sus recursos, no solo satisfacen formas de aprender, también se hace presente la identidad cultural y el afecto al estar cerca de la familia, y como bien lo dice el entrevistado, para nosotros "aprender esa parte cultural", es decir, se aprende desde, para y en la cultura.

Ese aprender y crecer en familia garantiza transmitir la filosofía yoreme, así lo reconoce uno de los entrevistados

Nos vemos inmersos en los procesos ceremoniales y rituales de nuestra misma cultura yoreme, tenemos una perspectiva mucho más amplia en sí, de cómo es en esencia el yoreme, porque basamos nuestros argumentos de una forma filosófica muy sensible y a veces queremos reivindicar al yoreme desde esa sensibilidad del mismo yoreme. (Moisés)

El yoreme, por tanto, no solo comunica ideas y comparte saberes, también forma a sus miembros en la sensibilidad cultural de ser integrantes de un grupo con principios y valores expresados y vividos en sus interacciones, con los suyos y con los de otras culturas, de modo especial con los mestizos, con los que comparte tiempos y espacios en su cotidianidad.

Parte de la sensibilidad desarrollada la orientan para aprender las tradiciones de su pueblo con el propósito de vivirlas en sus fiestas anuales. Algunos de esos aprendizajes son artísticos, además de promesas, como lo comenta Luis: "Todas esas danzas (de) que estamos hablando son la danza del judío (que) es una promesa, las pascolas eran como una promesa, el venado es una promesa". Aparte de aprender y ejecutar danzas tradicionales también se habilitan en el canto, en tocar instrumentos, en la participación en los diferentes roles en distintas fiestas del pueblo yoreme. Los aspectos y dimensiones que se enseñan y transmiten de generación en generación, con el propósito de continuar viviendo y participando en las distintas fiestas culturales de su cultura yoreme, constituyen una dimensión muy importante del significado de ser yoreme.

3.2 Se aprende a ser Yoreme

Algunas de las cuestiones fundamentales en la vida social alrededor de esta cultura, tanto hacia dentro, como hacia fuera de ella, son: ¿qué significa ser yoreme? ¿Qué dicen de ellos? o ¿cómo han vivido su pertenencia a esta cultura? ¿Cómo son sus vivencias y sus interacciones en la comunidad? Esas preguntas se responden con las enseñanzas recibidas desde niños y cuando están jóvenes, les explican de modo más acucio-

so sus costumbres y sus valores. Antonio afirma que al estar "con los jóvenes, platicamos de nuestras costumbres, el respeto, de ahí viene el yoreme, viene de dos vocablos, *yore*, el respeto; yoreme es el que viene haciendo, yoreme, me, se junta con yore, así yoreme quiere decir el que respeta". Ser yoreme, es ser respetuoso de las costumbres, de la cultura, de las personas, expresión que sintetiza la naturaleza del yoreme.

Se asume el nombre de yoreme, no solo porque de esa manera se le denomina a esta etnia sinaloense, sino también, porque desde niños aprenden a respetar y vivir la tradición, lo que hace necesario establecer estrategias –de acuerdo con el pensar yoreme– que favorezcan a las nuevas generaciones vivir las fiestas de acuerdo a la tradición de sus antepasados; una de esas estrategias es la participación de líderes que durante muchos años han celebrado las fiestas de la comunidad yoreme.

Al interior hay un reglamento para el grupo de judíos y también para los matachines, el compañero alférez mayor, nosotros, yo y él, hemos iniciado en esto de la tradición hace más de 40 años, entramos a los 13 o 14 años a danzar matachines y a ir combinando la cuaresma a la vez. (Luciano)

La experiencia y participación de integrantes que han vivido las fiestas por muchos años, le da solidez a las tradiciones y costumbres yoremes, participar y tener la preocupación por enseñar y establecer reglas a las nuevas generaciones, es lo que favorece, que ser yoreme, no solo sea por haber nacido en esa etnia, sino porque viven desde muy jóvenes las tradiciones, que los identifica como integrantes de esta cultura.

En el yoreme existe la conciencia y la convicción de que, al participar en las fiestas con roles distintos, expresa su pertenencia a un pueblo originario, que vive sus tradiciones y sus costumbres y, al mismo tiempo, se sabe miembro de la iglesia católica. "Porque esto que hacemos la matachinada y la fiesta, a nosotros, nos está formando para ser buenos católicos, nosotros que andamos en esto, todos estamos bautizados en la Iglesia Católica" (Melitón).

Afirman la diferencia de ser un yoreme al que llaman "común", por no participar en las fiestas, del que sí las celebra y vive, "nos damos cuenta de que un yoreme común, me refiero a aquel que no se ve inmerso en

ceremoniales y rituales, no tiene la misma perspectiva de un yoreme que participa constantemente en las fiestas tradicionales" (Moisés). Con esas palabras se corrobora lo dicho en párrafos anteriores, la participación en las fiestas constituye al yoreme y hace que este tenga perspectivas distintas de la vida cultural de esta comunidad y de las actividades que realizan a lo largo del año.

Además, de vivir las costumbres y las tradiciones, hablar la lengua es un elemento esencial para declararse yoreme, se constituye al hablar la lengua de su comunidad étnica. Ellos saben que practicar su lengua les da identidad, aunque también están conscientes que viven en interacción permanente con otras personas que no hablan su lengua, por lo que consideran pertinente aprender el habla yoreme y el español. De esa práctica, hace reminiscencia uno de los entrevistados:

Mi abuelo era un experto, muy bueno para hablar español y sobre todo la lengua [] y allí aprendimos, cuando llegábamos a la casa teníamos que hablar en español, porque él nos decía de a poquito, porque no sabíamos hablar español. (Antonio)

Antonio reconoce que la lengua es un factor esencial en la identidad yoreme al recordar la conversación de su abuelo, que además de pedirles aprendieran español, también practicaba con ellos el yoremnokki, de esa forma su abuelo, les enseñaba la importancia de conservar su lengua materna y, al mismo tiempo, aprender el idioma español, para comunicarse con los mestizos.

Ser yoreme, lo han aprendido, se constituye y se vive al celebrar y participar en las fiestas, cuando se trasgreden o se tiene dificultades para celebrarlas, se atenta contra la misma naturaleza del yoreme, por eso las defienden y agradecen solucionar todas las dificultades que puedan obstruir vivirlas tal como ellos las heredaron de sus antepasados.

3.3 Saber del más allá en el más acá

Los yoremes han aprendido que sus fiestas culturales-culturales tienen una larga tradición. Saben que inician en un tiempo determinado del año civil y que existe una forma concreta de celebrarse, incluso, saben

que sus costumbres están vinculadas no solo con el pasado, sino con el más allá, con lo que está fuera de la historia, lo que es el principio y fin, la vida y la muerte. El más allá es una dimensión muy importante de su cosmovisión, de su sabiduría y sus convicciones. Y así lo expresan los informantes, cuando explican el inicio de una fiesta importante en la comunidad de Charay. Uno dice: "Estas festividades que se realizan en el pueblo, vienen desde el primer domingo de noviembre después del día de muertos, viene la fiesta de las Colgazonas, de los kokopa, dicen en yoreme" (Antonio).

Otro de los entrevistados, habla del inicio de la fiesta:

Lo principal es después del día de muertos, porque según el monarca de los matachines es cuando se abren las puertas del cielo, entonces dice que todos los espíritus que vienen de allá, que traen la buena nueva de Dios, que traen un mensaje (no dice mensaje, lo dice en su lengua) cuando ya llegan aquí, entonces el yoreme debe de empezar a hacer la actividad, a hacer el renacimiento. (Melitón)

Las palabras de Antonio hacen alusión a lo significativo que es para los yoremes el día de muertos, es el más allá que viene al más acá, es decir, lo que existe fuera de la historia, se trae al tiempo y al espacio. La segunda cita es central para entender lo que viven los yoremes en sus fiestas, principalmente al inicio de la fiesta de las Colgazonas, "afirman" vienen los espíritus del más allá, a traer la buena noticia de Dios, con lo que el yoreme empieza una nueva vida, un renacimiento. "Después de la muerte que hay que volver a nacer, entonces el único que lo tiene es el niño Dios, el yoreme le dice nuestro hermano" (Melitón).

Saber y aceptar que la vida del yoreme está vinculada al más allá y, que sirve de inspiración para estar en continua renovación de la vida, hace que el yoreme celebre con mucho sentido y devoción las diferentes fiestas, lo que le permite satisfacer todas sus necesidades, sin importarle que esté acompañado de cansancio, dolor y sufrimiento.

3.4 El ciclo de la vida

Los yoremes aprenden a comprender y a vivir sus tradiciones, a celebrar y participar en las fiestas a lo largo del año mediante la interacción con la familia, con sus padres, sus abuelos y lo que se vive en la comunidad. Una idea central en la cultura yoreme, es que las fiestas en el año son cíclicas. La fiesta, como la misma vida, tiene su inicio y su fin. Solo que el inicio y el fin de la vida del yoreme, es un fin de la vida terrenal, que luego de cumplir su ciclo histórico, tiene otro rol más allá de la muerte.

El ciclo anual para el yoreme tiene un inicio concreto, el 24 y 25 de junio, sin explicar, ni decir las razones de elegir esa fecha, tal vez lo consideren por la celebración del nacimiento de San Juan Bautista. “El 25 de junio empieza el ciclo de vida de todos nosotros, la naturaleza, que es nuestra creencia así, nuestros abuelos nos transmitían ese conocimiento” (Melitón).

Quizá, porque es la fecha del nacimiento del precursor de Cristo, que en sus palabras y su vida expresó “es necesario que yo venga a menos para que él aparezca”. Sea por la razón que sea, ellos aprenden de sus antepasados, que en esta fecha se inicia una etapa de vida. Y así lo corrobora otro informante al decir:

Los papás y nuestros abuelos, ellos también crecieron con esa promesa, con esa creencia, es su vida, es su transición en la vida, las etapas de vida, a nosotros nos dijeron que después del 24 de junio, el 25 de junio para adelante viene una etapa de vida para nosotros. (Antonio).

Y así lo creen y celebran llevando a San Juan al río, para que, con él, también el yoreme, inicie una nueva etapa en su vida. Una de las fiestas más significativas para la cultura yoreme es la celebración de la Semana Santa, es con la que cierran el tiempo central del yoreme, porque al final ellos celebran su propia resurrección con la fiesta de la Resurrección de Jesucristo. El mismo informante, luego de hablar de la importancia de la Semana mayor, hace de nuevo alusión al inicio del ciclo de vida y lo sitúa el día de San Juan.

Entonces después de Semana Santa vienen meses, abril, mayo, junio, entonces en esta fecha viene la primavera, que es el nacimiento de las flores, crecimiento de las plantas, las frutas que sé, qué bonitas se ven cuando empiezan a florecer, entonces viene el ciclo de vida nuestro, esperamos la fiesta del 24 de junio. (Antonio)

En esas palabras vale la pena notar la alusión que hace a la primavera, a lo que sucede en la naturaleza, el renacer de las flores, de las plantas, de los frutos y después de eso nuevo, viene el ciclo de vida del yoreme.

Las fiestas se vinculan al ser parte de un todo, y ese “todo” es el ciclo de la vida yoreme. Cada celebración es un momento de ese “todo” y en cada uno, se fortalece y se pide para llegar al otro, por eso en cada fiesta se hace un recorrido en círculo al que le llaman Conti, porque cada vez que dan vuelta –se afirma– esperan llegar a otra fiesta más. Si bien es cierto, que la vida es cíclica que inicia y termina, lo mismo sucede con la participación de los diferentes actores en cada fiesta, el matachín, el judío, el pascola, todos tienen su función y todos saben que la vida yoreme y sus actividades terminan en fiesta.

El yoreme reflexiona que su vida es inicio y es fin. Que todos tienen una función en la vida, en la cultura y en la fiesta. La vida inicia y termina, es un ciclo, aunque saben que esa vida no termina en la historia, que incluso después de muertos siguen realizando una tarea, mueren y al morir dan vida a otros. Es el sentido de un mito yoreme, descrito así:

Los cantos del venado aluden a un mito, es el mito de sewua yolemne que dice que un animal o nosotros, que también somos animales, morimos, la visión es: el que muere aquí abajo le entierran y arriba van a nacer plantas y, esas plantas van a florear, y esa flor es sewua, por lo tanto, como es vida, es muerto hombre o muerto animal, se convierte en sewua, entonces el venado, él, que anda arriba caminando que es el venado es sewua yolemne y todos los demás son sewua y allí está el ciclo de la vida. (Luis)

Este mito, tiene varias enseñanzas, por lo menos se identifican tres: primera, señalar que la vida de todos los seres vivos tiene un ciclo, nace y muere y, de esa manera es su existencia, cíclica; Segunda, al morir, se convierte en vida para los demás, vino a la vida y al irse de la vida

histórica, va a cumplir otra tarea, dar vida a otros seres y la tercera, es que, el yoreme, realmente no se muere, solo cambia su modo de existir, antes se vivía como sewua, es decir, vivían en el tiempo y el espacio y ahora son sewua yolemne, con lo que se trasciende en un doble sentido: se vive en otra dimensión de vida o de otra manera y, también, se vive dando vida a los que aún no han muerto.

3.5 La Madre Naturaleza

Una de las convicciones de todos los pueblos originarios, es que son parte de la naturaleza, están vinculados estrechamente a ella, porque ella los protege y les da lo necesario para existir; le agradecen porque les da vida, alimentos, sol, aire, agua; de ahí el cuidado y el amor que le tienen, hasta reconocerla como “madre tierra”, “madre naturaleza”, es quien les da todo lo necesario para su vida. Reconocer que son parte de la naturaleza y que ella es su origen, los lleva a tratarse con mucha delicadeza.

Los yoremes saludan de esa manera sensible, desde el entendimiento de que nosotros somos parte de la naturaleza, de la madre tierra y como parte de ella, somos frágiles y sensibles y como consideran al otro igual, también lo consideran frágil y sensible (Moisés).

El respeto y la sensibilidad para tratar al otro, viene del reconocimiento de tener el mismo origen y de ser parte de la misma tierra, a la que llaman madre. Por eso en los rituales de las diferentes fiestas, la petición se hace a Jesucristo y a los santos y, con la misma intensidad a la juyyaánia, “el ruego, interviene en la petición al juyyaánia y, también, a Jesucristo y a todos los santos, le piden a los dos, hay una dualidad, en Sinaloa está muy marcada” (Luis), entre los yoremes existe una dualidad en sus creencias; la juyyaánia, en la que ellos creían antes de la llegada de los españoles, que es la madre naturaleza y, la creencia en Jesucristo y los santos que les trajeron los jesuitas.

La madre naturaleza, es la que da vida mediante la lluvia, la tierra, la que les da comida, el sol que les da calor y mediante ellos la posibilidad de una buena cosecha, es entonces natural, que pidieran y pidan todo lo necesario para la vida diaria, que les ayude a subsistir y que el ciclo de vida no se detenga.

3.6 El venado

Los pueblos originarios tienen una fuerte vinculación con la naturaleza, como se describió e interpretó en el punto anterior. El monte (La madre naturaleza) les da vida, es donde crecen los árboles, la milpa, donde nacen los diferentes animales que les sirven de alimento, entre todos los animales, el más apreciado es el venado, no solo para la cultura yoreme sino para varias culturas de México (La maya, wixarica, yaquis, mayos). Para el yoreme tiene muchos significados es el que comunica vida, sabiduría, es el dador de paz y armonía, es quien siempre acompaña en las fiestas, es de los símbolos más importantes en la cultura yoreme.

El venado es reconocido como un animal inteligente y representa al monte, al juyyaáña [...] representa a la flor blanca, a la flor yoreme; ese venado, por cierto, en las fiestas es la parte positiva, la parte buena, como le digo en todas partes hay bondad y maldad; los que representan el mal, en este caso son las pascolas. (Melitón)

Además de representar al bien y el que lucha contra el mal en los rituales, también es dador de vida. “Si el venado representa la parte positiva, también es el dador de vida porque el venado no mata, no traiciona como el coyote, porque es nobleza, es paz, porque da vida, da armonía” (Luis).

Las razones para comprender la trascendencia del venado en la cultura, que comparte Luis, son muy significativas, es dador de vida, primero porque no mata, no traiciona, es decir, para vivir o sobrevivir, no necesita estar matando, ni traicionando, además de nombrar otros aspectos relacionados con la vida: la nobleza, la armonía y la paz. De ahí la relevancia de la presencia del venado en las fiestas del yoreme.

El venado siempre se relaciona con la paz, cuando en la enramada puede haber una algarabía, quien calma es el venado cuando empieza la danza, el venado los paraliza, los tranquiliza. El concepto del yoreme dice, él los hechiza, el venado es parte del juyyaáña es cuidador, el venado hace el proceso de juyyaáña cuando termina el mito de los montes, porque él es parte del juyyaáña y es cuidador del juyyaáña (Luis).

Además, de significar la paz, armonía, tranquilidad, dador de vida, se introduce un nuevo concepto, el venado es cuidador del yoreme, porque es parte del juyyaánia, de los montes. El que cuida, es el que se preocupa para que no pase nada negativo, por eso al inicio de la danza, tranquiliza a todos y provoca armonía en todos los participantes de la fiesta. Se podría afirmar, que, en la cosmovisión de esta cultura, el venado es símbolo de lo mejor del yoreme, el que les da vida, paz, armonía y cuida del mal.

La presencia del venado es imprescindible en la cultura yoreme, la fiesta sin el venado no es fiesta, la que toma mucho sentido cuando el venado empieza a participar, porque controla a los malos y lo hace, como lo señalaba Luis, paralizando, tranquilizando, no solo a los actores en la fiesta, también a los espectadores, con ello se reconoce que la fiesta es para vivir el bien y alejar el mal, que también está presente y debe ser dominado. Este pensamiento de bondad-maldad es central en su cultura para comprender todos los rituales que realizan a lo largo del año.

En la fiesta el venado es signo de lo bueno y su presencia no puede faltar, sin embargo, el venado no puede estar sin los pascolas, ellos “representan la parte social de la vida del yoreme, porque eso es lo que habla el pascola eso representa cuando va diciendo el sermón y el venado no habla, transmitiendo calladamente algo” (Melitón). Son dos formas de existencia, la parte reflexiva, atenta a lo que sucede, representada en el venado y la parte externa, lo social, los que hablan, los que cantan, representado en los pascolas.

De nueva cuenta aparece la idea de armonía unida a la presencia del venado, el que calma, tranquiliza. Es decir, cuando el venado percibe el mal, simbolizado en lo que hace el pascola, lo hechiza, lo domina y una vez tranquilizado, entonces participa otro compañero para regresarlo a la fiesta.

Finalmente es cazado, se mata, y es así, porque solo al morir puede seguir cumpliendo su misión de dar vida, alimentar y garantizar la continuación de la fiesta.

Si lo matan y tienen esa piedrita que tiene el alma, el espíritu de ese animal, así de manera subjetiva, entonces eso es lo que hacen que puedan continuar viviendo haciendo fiestas, que haya alimento, que haya todo por el lado del venado (Melitón).

El venado se sacrifica para que continúe la tradición de la fiesta, que es como decir, para que “sigamos existiendo” como cultura, como comunidad yoreme y para que alimente al pueblo. En este punto el mismo entrevistado refiere que no cualquiera puede matar al venado, solo el pascola mayor, “Es el encargado de hacer este ritual y es el único, porque solo él puede encontrar lo que está dentro del venado para que siga la vida y paz de esta cultura” (Melitón).

El venado es fundamental en la cosmovisión yoreme, es la síntesis de toda su cultura, él está en los momentos más importantes, en la vida, en las fiestas, en la guerra, en el trabajo, para alimentarse y en general en todas las actividades que realizan en su vida, le dan el significado de comunicar vida, sostenerla, producir armonía y construir la paz para vencer al mal con el bien, que es el fin fundamental del venado.

Conclusión

Para la cultura yoreme vivir en armonía es una aspiración esencial, la busca realizar de muchas formas, lo que se puede entender y traducir en prácticas y vivencias de Paz. Se distingue en sus concepciones y esfuerzos cognitivos, nombrado en este escrito como entendimiento yoreme, en el que tienen presente la importancia de vivir en concordia, de vivir en el bien, simbolizado en la forma como realizan y viven sus fiestas tradicionales. Son varios los signos que expresan la forma como viven y construyen la paz. Por ejemplo, vivir las fiestas, pertenecer a esta etnia, el respeto por la naturaleza y el lugar que ocupa el venado en sus vidas y tradiciones.

Ser yoreme, significa el que respeta las tradiciones, y estas significan vivir en concordia, vivir las fiestas para vencer el mal y lograr el bien. Vivir en paz, representa vivir alejado de todo lo que le hace mal a la comunidad y realizar positivamente lo que le hace bien, aunque de acuerdo al pensamiento yoreme conviven el bien y el mal, que traducido y expresado en términos de paz imperfecta, se diría que la violencia y la paz conviven aunque siempre con el deseo y la esperanza de que disminuya la primera y prevalezca la segunda; eso es lo que viven en el desarrollo de la fiesta, en ella se pretende que el mal disminuya y que

cada vez tenga más presencia el bien, que es garante de la armonía necesaria para existir y celebrar las tradiciones de sus mayores, lo que en expresiones de Paz, significa que está presente porque al mal y todo lo que le representa se le ahuyenta mediante los oficios celebrados en cada fiesta yoreme y, además, se busca que el bien predomine siempre, tanto en la fiesta, como en la vida de la comunidad, que reine la armonía, la justicia y todo lo bueno requerido para tener una existencia comunitaria pacífica (Trifu, 2018).

Celebrar las tradiciones de los antepasados, beneficia y simboliza lo que es ser yoreme; en ellas el yoreme comprende que, al colaborar para su celebración, de acuerdo a sus posibilidades o asumiendo un rol en la fiesta, expresa la esencia de su cultura y, por ende, la concreción cultural de una forma de ser humano: el que vive y respeta sus tradiciones.

La Paz, en el entendimiento yoreme, es el bien que sintetiza su existencia, signo de todo lo bueno que viven. Es cierto que la nombran poco, la palabra no está en su vocabulario, sí lo que busca, armonía, respeto por las tradiciones y que triunfe el bien en toda su vida, no solo en la vida de cada yoreme, sino en la comunidad, que es la garantía de que todo lo que realiza tiene sentido y respeto por la tradición.

Vivir las fiestas o no vivirlas, representa una definición fundamental para reconocer su pertenencia a este grupo originario. De ahí, que para ellos, preparar las fiestas y saber preparar las fiestas, es vivir de manera permanente lo que aprendieron desde niños; es saber que las fiestas les ayudan a ser “más yoremes”, porque respetan no solo sus tradiciones, sino también, aprenden a convivir en armonía con los integrantes de su comunidad y con los que no pertenecen a ella, lo que en definitiva favorece la satisfacción de la necesidad de entendimiento de su tradición, del sentido de pertenencia a su cultura y de la identidad yoreme, lo que se vincula directamente con la paz positiva al estar relacionada con el desarrollo de las potencialidades humanas se orientan a la satisfacción de las necesidades básicas (Herrero, en Trifu, 2018).

Saben que como yoremes deben respetar la naturaleza, respetar a la madre tierra, porque ella les regala los alimentos que llevan a su mesa, les da la lluvia, el sol con lo que pueden cosechar los frutos de la tierra para que nada les falte en su vida personal y comunitaria. Reconocen lo

que la madre tierra o la juyyaáña, les ha regalado a los animales para alimentarse, de manera especial al venado, que representa el bien, la vida y el que los cuida para celebrar las fiestas.

La forma como se vive la Paz en este aspecto, en el que buscan armonizar con la naturaleza, es lo que Dietrich (2006) llama Paz energética, que tiene como principal característica la armonía que el ser humano tiene con la naturaleza a partir de lograr la paz en su interior, que luego lleva a su cotidianidad comunitaria; no existe separación entre lo cultural y la naturaleza, tal y como se concibe en esta cultura, en la que las tradiciones heredadas y aprendidas de sus antepasados, deriva del vínculo que han tenido con la naturaleza, de la que son parte y a la que le deben su existencia.

Es la propuesta de Panikkar, en los nueve sutras de la Paz, en los que la vida o el animus, se cultiva en la cotidianidad de una forma de vivir. “Cuando el *animus* está en armonía con la realidad, “cultiva” espontáneamente una filosofía que conduce a la paz, una filosofía que no solo es pacífica, sino que refleja y al mismo tiempo lleva a cabo la armonía de la realidad” (2006, p. 149). Es precisamente lo que se identifica en el esfuerzo de esta comunidad por armonizar su práctica comunitaria con el ritmo de la naturaleza, a la que respetan y agradecen todo lo que les regala, a la que en su entendimiento (saberes) la reconocen y la asumen como la madre naturaleza, de la que surge la vida y la que les da todo lo necesario para subsistir como cultura ancestral.

Referencias

- Aristóteles (2018). Política. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra. Madrid: Editorial Trotta
- Cassirer, E. (1968). Antropología filosófica. México: Fondo de Cultura Económica
- Comins, I. (2009). Filosofía del cuidar. ePUB
- Elizalde, A. (15 de octubre de 2016). Flacsochile.org. Obtenido de Flacsochile.org: <http://www.flacsochile.org/wp-content/uploads/2016/10/DesarrolloLocal.pdf>
- Fernández Casadevante, J. L. (2014). Entrevista a Antonio Elizalde Hevia. Papeles, 177-186.
- Fernández Herrería, A. (2001). Paz imperfecta y enfoque transpersonal. En F. Muñoz, La paz imperfecta (págs. 95-122). Granada: Universidad de Granada.
- Harto de Vera F. (2016). La construcción del concepto de paz, paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de Estrategia # 183. Págs.119-146.
- Martínez, V. (2009). Filosofía para hacer las paces. Barcelona: Icaria, editorial, s.a.
- Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Max-Neef, M. Elizalde, A. y Hopenhayin, M. (2010). Desarrollo a escala humana. opciones para el futuro. Madrid: Biblioteca CF+S.
- Muñoz, F. (2001). La Paz imperfecta ante un universo en conflicto. En F. Muñoz, La Paz imperfecta (págs. 21-66). Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2001). La Paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y. (2000). Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores. Granada: Universidad de Granada.
- Panikkar, R. (2006). Paz e interculturalidad. Barcelona: Herder.
- Platón (2012). Obras completas. Epublibre

Romero (2024). Paz y Necesidades humanas en la Cultura Yoreme. (Trabajo de grado, Universidad Autónoma Indígena de México.

Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. Paz y conflictos, 29

Capítulo 2

Propuesta para la construcción de cultura de paz desde la Historia

Manuel Alejandro Hernández Ponce¹

Andrea Paulina Santiago González²

<https://doi.org/10.61728/AE20259075>



¹ Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara; maestro en Estudios Regionales por el Colegio de Jalisco; doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara; contacto: manuel.hernandez1016@academicos.udg.mx

² Licenciada en Historia por la Universidad de Guadalajara; estudiante de maestría en Educación para la Paz y la Convivencia escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México; contacto: fitsango30@gmail.com

Introducción

En las aulas, los docentes del siglo XXI enfrentamos una paradoja que demanda nuestra atención inmediata: mientras nuestros estudiantes habitan un mundo de interconexión global sin precedentes, nuestros métodos de enseñanza permanecen fieles a narrativas decimonónicas que consagran el conflicto armado como motor exclusivo del cambio histórico.³ Esta disonancia no es meramente metodológica; debemos reconocer que constituye una crisis epistemológica que exige una transformación radical en nuestra disciplina y la forma en que se enseña en las aulas.

La historia, desde su planteamiento como disciplina, ha estado comprometida con la comprensión de los procesos sociales y culturales de los seres humanos; esto trasciende las limitaciones experimentales que caracterizan a las ciencias naturales. El poder de la ciencia histórica radica en su capacidad analítica para desentrañar la complejidad de la experiencia humana en toda su multiplicidad y contradicción.⁴ El his-

³ La pluralización de los estudios históricos durante el siglo XX refleja una transformación epistemológica que permitió a la disciplina integrarse en las ciencias sociales modernas. Este proceso ha generado “la dilatación espectacular de un ámbito ya sin fronteras, multiplicando los temas nuevos, las series cuantificadas en la exploración de permanencias sin preocuparse más por unificaciones y síntesis”. Esta diversificación ha eliminado fronteras disciplinares tradicionales y multiplicado los objetos de estudio, privilegiando la especialización temática sobre los esfuerzos de síntesis comprehensiva. Si bien esta fragmentación productiva ha enriquecido las posibilidades interpretativas y democratizado las perspectivas históricas, también plantea interrogantes sobre la coherencia disciplinar y la capacidad de la historia para ofrecer visiones integradoras que respondan a las necesidades del presente. Ver: François Dosse (2003), Michel de Certeau, *El caminante herido*, Universidad Iberoamericana, p. 257.

⁴ La metodología histórica se desarrolla en campos diversos, destacando el análisis documental. Ginzburg propone una capacidad analítica comparable al método de Morelli, Sherlock Holmes y Freud, donde “se trata de vestigios, tal vez infinitesimales, que permiten captar una realidad más profunda de otro modo inaferrable”. Este enfoque indicial transforma la práctica historiográfica en un ejercicio de decodificación donde los detalles aparentemente menores revelan significados profundos,

torizador contemporáneo debe pasar de ser un descriptivo neutral a un intérprete ético, cuyo trabajo se mide por su capacidad de desmitificar el pasado hegemónico y restaurar la dignidad de los sujetos silenciados, construyendo narrativas que nos ayuden a comprender el presente y a proyectar un futuro más justo.⁵ Esta operación histórica constituye un acto creativo de contextualización y análisis crítico que construye puentes de comprensión entre épocas aparentemente distantes.

Desde esta perspectiva, el oficio del historiador contemporáneo debe asumirse como el de un intérprete crítico del pasado, un rol que conlleva una profunda responsabilidad y un enfoque esencialmente humanista. En este sentido, se reconoce su potencial tanto para construir como para deconstruir narrativas. La historia al servicio de la paz requiere una consideración integral de los hechos históricos, identificándolos y rescatándolos con el propósito de construir una memoria colectiva que promueva discursos humanistas en cualquier contexto.

La subjetividad del historiador emerge como una herramienta transformadora para dotar de significado a los acontecimientos históricos; nuestra propuesta es orientarla a un enfoque de paz. Toda investigación histórica se vincula inexorablemente “con el lugar social de quien la realiza” —su contexto socioeconómico, político y cultural—, lo que requiere comprender “la relación entre un lugar (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios procedimientos de análisis (una disciplina)

exigiendo del historiador una sensibilidad interpretativa que trasciende la descripción para comprender las estructuras subyacentes que generaron los hechos. En: Carlo Ginzburg (1999), *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa, p. 143.

⁵ Las narrativas históricas constituyen construcciones artificiales creadas por el historiador, quien selecciona arbitrariamente un punto de inicio que en realidad representa tanto un punto de llegada como de fuga en la investigación. Mientras que toda investigación histórica es potencialmente interminable como narración de hechos interconectados por relaciones causales, los textos académicos requieren estructuras finitas, resultando en introducciones que establecen los límites del propio análisis. Esta tensión entre la naturaleza infinita de la investigación histórica y la necesidad de producir textos con marcos definidos revela la dimensión construida y selectiva de toda narrativa historiográfica, donde las decisiones metodológicas del historiador determinan tanto los contornos como las conclusiones de su interpretación del pasado. Sobre esta discusión, véase: Michel de Certeau (1999). *La escritura de la historia*, “Una escritura”, Universidad Iberoamericana.

y la construcción de un texto (una literatura)”.⁶ Esta relación dialéctica convierte al historiador en un mediador que narra entre pasado y presente, capaz de tender puentes intelectuales que iluminen a las nuevas generaciones respecto a los procesos que configuran tanto la realidad individual como la colectiva.

Sin embargo, debemos confrontar una realidad incómoda: pese a los esfuerzos revolucionarios de escuelas como los Annales y los estudios gramscianos sobre clases subalternas, la disciplina histórica permanece como un campo colonizado. Las historias de pueblos indígenas americanos siguen subordinadas a una alteridad que órbita alrededor de una historia occidental europea⁷. Esta colonización epistémica no responde únicamente a las voluntades de sectores hegemónicos, sino también al “lenguaje común por todos compartido, cuestión que suponía un lenguaje nacional conformado en el litigio y la negociación (...) por ello la necesidad de estudiar la cultura popular en sus cambiantes expresiones y su tensa relación con la cultura de las élites”.⁸

La historia es el resultado de una voluntad colectiva que estructura en moldes predefinidos la experiencia de todos los seres humanos. Es momento de reconocer que la historia, lejos de ser una disciplina para memorizar fechas y nombres, debe transformarse en un laboratorio vivo para reconocer y comprender la condición humana en toda su complejidad. Su función social debe trascender la descripción del pasado para convertirse en semillero de paz para las generaciones futuras.

Jacques Le Goff nos legó una concepción revolucionaria: la historia como diálogo dinámico entre presente y pasado, donde los hechos pueden y deben interpretarse como un poliedro multifacético, cuyas caras emergen de los cuestionamientos que formula el historiador. Esta perspectiva poliédrica reconoce la inherente subjetividad del trabajo historiográfico como una fortaleza, no como una limitación. Nos invita a repensar radicalmente no solo qué preguntamos al pasado, sino —de

⁶ Michel de Certeau (1999). Op, cit, p. 68. *La escritura de la historia*, “Una escritura”.

⁷ Una discusión que profundiza de manera general sobre esta marginalidad historiográfica se puede revisar en: Guillermo Bonfil Batalla, “Historias que no son todavía historia”, en: Carlos Pereyra et al. (1980), *Historia ¿Para Qué?*, Siglo XXI Editores.

⁸ Rhina Roux, “Subalternidad y hegemonía. Gramsci y el proceso estatal”, *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, (2018), UAM, p. 151.

manera crucial— qué respuestas transformadoras ofrecemos a nuestros estudiantes.

La responsabilidad del historiador contemporáneo debe ampliarse más allá del proceso metodológico tradicional de selección, interpretación y validación de fuentes. Cuando integramos un enfoque de paz desde la formación y práctica docente, abrazamos una perspectiva que rescata las voces de los grupos sociales sistemáticamente olvidados por las historias oficiales. La formación académica debe estimular un pensamiento crítico capaz de interpretar y reinterpretar los hechos pasados, no como verdades inmutables, sino como construcciones susceptibles de resignificación.

Los estudiantes de historia deben reconocerse como constructores activos de conocimiento, participantes conscientes en la reconstrucción narrativa y simbólica de los procesos pasados, integrando orgánicamente los enfoques de paz en su reflexión académica y vital.

Nuestra reflexión se nutre de la propuesta visionaria de Alicia Cabezudo, quien concibe a los sujetos como participantes activos en los procesos de aprendizaje para la paz. Esta perspectiva revolucionaria implica que tanto los contenidos como las metodologías de transmisión del conocimiento histórico dependen de la participación consciente y crítica de quienes construimos el pasado: los historiadores. El aprendizaje trasciende los espacios académicos tradicionales, transformándose en una práctica social que dota de herramientas y conocimientos transformadores, permitiendo que los valores de paz sean experimentados y contruidos cotidianamente (Cabezudo, 2006).

Desde esta premisa transformadora, surge la urgente necesidad de repensar el papel del historiador contemporáneo, especialmente en sociedades como la mexicana, donde los índices de violencia se han normalizado como parte de una cotidianeidad aparentemente inmutable.⁹

⁹ La normalización y percepción de la violencia para algunos especialistas no resulta únicamente de su recurrencia en el contexto individual. Un elemento central es que “la educación (que) permite incrementar el grado de percepción de la violencia, así como dejar de normalizar actos violentos que puedan presentarse de nuevas formas como conductas protectoras o poco visibles”. Esta perspectiva subraya el papel transformador de la educación como herramienta para desarrollar sensibilidad crítica hacia manifestaciones violentas que pueden presentarse de manera sutil o disfrazada. La educación funciona, como mecanismo de desnormalización que permite identificar

Proponemos que el historiador debe adoptar, desde su formación, principios, aptitudes y un lenguaje propio de la cultura de paz, comprendiendo que su labor trasciende el relato del pasado para contribuir a la reflexión crítica transformadora. La historia debe convertirse en una herramienta poderosa para fomentar la empatía y la reconciliación en sociedades fracturadas por conflictos, construyendo una cultura de paz que incluya y promueva el reconocimiento de los grupos sociales históricamente excluidos de las versiones oficiales.¹⁰

La conceptualización de la paz: un paradigma transformador para la historia

La conceptualización contemporánea de la paz representa una revolución epistemológica que trasciende la definición tradicional como mera ausencia de conflicto armado. Se configura como un concepto multidimensional que demanda una comprensión integral y profunda de las dinámicas sociales, políticas y culturales que tejen el entramado de la experiencia humana (Galtung, 1997). El siglo XX nos legó una lección fundamental: la paz abarca la justicia social, el reconocimiento pleno de los derechos humanos, la construcción institucional democrática y el diálogo intercultural como pilares insustituibles. Desde la perspectiva institucional de las Naciones Unidas, la paz ha evolucionado de ser un concepto restrictivo a una construcción dinámica y compleja que involucra procesos profundos de transformación social (Naciones Unidas, 2015).

Esta concepción de paz emergió como un proceso vivo que integra múltiples dimensiones de la experiencia humana, tanto individuales como colectivas, articulándose en torno a tres ejes revolucionarios: la prevención estructural de los conflictos, la promoción activa de la jus-

y cuestionar formas de violencia que, de otro modo, podrían pasar desapercibidas o incluso ser justificadas como medidas necesarias o protectoras. En: María G. Rojas, Sazcha Olivera-Villaruel, “Normalización de la violencia machista en México: ¿Cómo la perciben las mujeres y qué factores intervienen?”, *Poiésis* (2022), Universidad Católica Luis Amigó Medellín. p. 27

¹⁰ Para ahondar sobre la empatía en la enseñanza de la historia ver: Manuel A. Hernández Ponce, Marco A. Delgadillo Guerrero, (2022) “La enseñanza de la historia a través de la empatía”, *Conjeturas Sociológicas*, 27-10, Universidad de El Salvador.

ticia social y el desarrollo de capacidades para el diálogo constructivo (Rodríguez, 2009). La dimensión ética de esta conceptualización implica el rechazo sistemático de todas las formas de violencia, promoviendo el respeto mutuo y el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los seres humanos (Naciones Unidas, 2015). Desde la perspectiva política, busca la resolución pacífica de controversias, el fortalecimiento de instituciones democráticas y la promoción de la inclusión social como práctica transformadora (Castañeda, 2012). La paz se convierte así en un horizonte experiencial tangible para instituciones, sociedades e individuos.

La comprensión cultural de la paz amplía los márgenes tradicionales de sociedades fragmentadas por divisiones sociales, étnicas, raciales o de género, haciendo del reconocimiento de la diversidad un valor fundamental para su construcción. Esto implica desarrollar narrativas transformadoras que permitan una convivencia que trascienda las diferencias, fomentando la tolerancia, la empatía y el entendimiento mutuo entre comunidades como acto creativo de resistencia (Martínez, 2010).

Esta evolución del concepto de paz tiene implicaciones pedagógicas revolucionarias para el historiador contemporáneo. El paradigma de paz sostenible nos revela que la paz no constituye un estado estático, sino un proceso continuo que demanda protagonistas conscientes. El historiador debe asumir el papel de arquitecto de narrativas que trasciendan la descripción mecánica de acontecimientos pasados donde la violencia aparece como elemento explicativo inevitable. Se convierte en un sujeto transformador que comprende, reflexiona y reconstruye las narrativas sobre el pasado en función de la búsqueda activa de paz (Martínez, 2010).

Cuando analizamos la Segunda Guerra Mundial, no podemos limitarnos a batallas y estrategias militares. El verdadero aprendizaje histórico surge cuando exploramos cómo emergieron las instituciones internacionales de posguerra, cómo se articularon los procesos de desnazificación y reconciliación, o cómo las sociedades civiles europeas construyeron un proyecto común que garantizó más de siete décadas de relativa paz. Los procesos de descolonización en África y Asia nos revelan tanto las limitaciones devastadoras de la violencia como las posibilidades transformadoras de la negociación política. Casos paradigmáticos como la transición de Ghana bajo Kwame Nkrumah o el proceso de independencia

de Senegal demuestran que era posible imaginar caminos alternativos al conflicto armado.

Esta perspectiva histórica resulta fundamental para formar ciudadanos del siglo XXI capaces de resistir la normalización de la violencia como parte de la cotidianeidad. Nuestros estudiantes necesitan comprender que la paz no “sucede” automáticamente, sino que se construye deliberadamente a través de instituciones, acuerdos, movimientos sociales y prácticas cotidianas de convivencia consciente. La propuesta de las Naciones Unidas para la creación de una cultura de paz implica un compromiso ético-político profundo que promueve la construcción de relaciones sociales basadas en el diálogo, la justicia y el reconocimiento de la dignidad humana (Naciones Unidas, 2015). Se trata de un horizonte transformador que demanda la participación de individuos, comunidades e instituciones (Galtung, 1997). La paz resulta de una suma consciente de voluntades, donde los individuos sostienen la colectividad mientras los esfuerzos colectivos inciden en el actuar individual, estableciendo una relación dialéctica de resignificación mutua.

Al integrar perspectivas metodológicas que promuevan los valores de paz, deconstruiremos narrativas tradicionales que han cristalizado en todas las sociedades. Este trabajo representa un desafío intelectual formidable para las nuevas generaciones de historiadores, quienes deberán cuestionar valientemente los relatos centrados en la violencia y cómo estos legitiman prácticas y conductas desde la propia cultura (Castañeda, 2012).

Consideremos el concepto de revolución, aparentemente inexplicable en la historia mundial sin contemplar tres condiciones: un movimiento colectivo, un fenómeno disruptivo del orden social y el reemplazo de un poder político, todo bajo el denominador común de la violencia (Asensio, 2012). Sin embargo, no basta con describir los fenómenos revolucionarios como momentos de crisis y traumas sociales profundos; debemos encontrar en ellos oportunidades para dialogar sobre los desafíos que enfrentan las sociedades para alcanzar la paz. El historiador puede explicar la revolución a través del análisis de las condiciones estructurales, de clase y culturales que fracturan el estado de paz, estableciendo un análisis crítico sobre los factores que condujeron a las sociedades a tales puntos de inflexión.

En este proceso transformador, resulta crucial visibilizar los procesos de resistencia pacífica que se convirtieron en luchas constantes y transformadoras (Martínez, 2010). La resistencia constituye otro campo conceptual donde podemos contemplar las acciones de sujetos que enfrentan relaciones verticales de poder a través de “discursos ocultos, el anonimato, los eufemismos, la cultura oral y la inversión simbólica”.¹¹ La cultura de paz debe reconocer que existen formas creativas y poderosas de resistir a la violencia, el ejercicio arbitrario del poder y las hegemonías absolutistas.

Historia y cultura de paz: Hacia una nueva narrativa transformadora

El siglo XX, paradójicamente marcado por las guerras mundiales, nos legó un extraordinario catálogo de experiencias de transformación pacífica, resistencia no violenta y construcción de instituciones para la paz que desafían las narrativas tradicionales centradas en el conflicto. Desde el movimiento independentista de Gandhi en la India hasta la construcción de la Unión Europea, la historia nos proporciona un arsenal pedagógico revolucionario que demuestra categóricamente que otro mundo no solo es posible, sino que ha sido construido repetidamente por la voluntad humana consciente.

El movimiento independentista indio liderado por Mahatma Gandhi representa una experiencia paradigmática para enseñar historia desde la cultura de paz. Lejos de constituir una anécdota moral, la estrategia gandhiana demostró que era posible derrotar al Imperio Británico más poderoso de la historia a través de la organización civil y la resistencia no violenta. En el aula, el caso indio nos permite explorar dimensiones revolucionarias: la estrategia política de la no violencia, donde la Marcha de la Sal de 1930 logró un impacto político más devastador que décadas de terrorismo nacionalista; la construcción de hegemonía cultural, donde

¹¹ Sobre la voz de los dominados y las formas en que los grupos subordinados de maneras no violentas buscan evadir el control, las relaciones hegemónicas y la autoridad, puede consultarse: James C. Scott (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era.

Gandhi transformó símbolos tradicionales —la rueca, la sal, el ayuno— en herramientas de resistencia política; y la articulación de demandas universales que conectaron la independencia política con la justicia social y la dignidad humana como derechos inalienables.

La construcción europea representa el experimento de paz más ambicioso y exitoso del siglo XX. En apenas cinco décadas, sociedades que se habían destruido mutuamente en dos guerras mundiales lograron crear instituciones supranacionales que han garantizado la paz más duradera en la historia del continente. Este proceso ofrece múltiples oportunidades pedagógicas para analizar el papel transformador de élites visionarias, la dimensión económica de la paz que creó interdependencias estratégicas y la construcción consciente de identidades supranacionales que trascendieron los nacionalismos excluyentes.

El movimiento por los derechos civiles liderado por Martin Luther King Jr. demuestra cómo una minoría sistemáticamente oprimida pudo transformar radicalmente la sociedad estadounidense utilizando métodos pacíficos. Este movimiento resulta particularmente valioso porque revela la eficacia de la organización civil, el poder transformador de la comunicación y la dimensión moral de la política como fuerza de cambio histórico.

La transición sudafricana *post-apartheid* ofrece un caso excepcional de cómo una sociedad profundamente dividida puede construir paz a través de la negociación política y la justicia transicional. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación, presidida por Desmond Tutu, priorizó la verdad y la reconciliación sobre la venganza, permitiéndonos explorar las limitaciones de la justicia punitiva, el rol transformador de actores no estatales y la dimensión simbólica de la reconciliación como acto creativo de sanación social.

La historia de México debe reinterpretarse como el resultado de un complejo tejido de relaciones culturales, conflictos y transformaciones que revelan múltiples dimensiones de la experiencia histórica. Los análisis tradicionales del pasado mexicano han encontrado en las guerras un denominador narrativo exclusivo, donde la violencia aparece como el elemento que dio sentido a los ordenamientos políticos a lo largo de varios siglos. Esta perspectiva demanda una transformación radical.

Previo a la hegemonía del imperio mexica, la mayoría de los pueblos se vincularon en redes que les permitieron un desarrollo social, religioso y cultural extraordinario, donde los conflictos bélicos fueron esporádicos y excepcionales (Pina Chán, 1972). Con la llegada de los conquistadores europeos, quienes se percibieron como los “designados por Dios” para llevar la civilización, la historiografía nacional ha priorizado el relato de los conflictos y las masacres sobre las formas pacíficas de interacción. Los relatos de autores como Fray Bernardino de Sahagún y el propio Hernán Cortés testimonian una visión donde la guerra y la violencia aparecen como estados necesarios para sacar de la “barbarie” a las sociedades con las que se encontraron (González, 2018).

El oficio del historiador enfrenta el desafío intelectual de construir narrativas que trasciendan la documentación de guerras como motor exclusivo de la historia. ¿Por qué no reconocer en la paz un momento de análisis crítico fundamental para explicar los elementos que configuraron las sociedades del pasado?

Desde Heródoto, la disciplina histórica ha confrontado la cuestión de la objetividad narrativa, reconociendo la imposibilidad de eliminar completamente la subjetividad del historiador. A pesar de los avances metodológicos, persiste una cuestión fundamental: ¿hasta qué punto el historiador puede desligarse de su condición humana, de su bagaje cultural y de sus perspectivas heredadas?

López (2019) señala que el historiador moderno está obligado a confrontar la constante tensión entre la objetividad metodológica y los prejuicios inherentes a su condición humana. El problema central radica en cómo los historiadores —influenciados por la cultura narrativa occidental— han interpretado la historia como consecuencia de coyunturas impulsadas por conflictos, considerando a la guerra como el único mecanismo para reivindicar ideologías y posicionar grupos sociales marginados (Pérez y Torres, 2022).

Proponemos formar historiadores cada vez más conscientes de su lugar social y de los límites intelectuales que resultan de una visión occidentalizada del pasado. Es posible y urgentemente necesario construir narrativas que no dependan exclusivamente del conflicto. Para ello resulta crucial integrar las emociones, imaginarios y los vínculos como

elementos fundamentales de la interpretación histórica, explorando no solo los momentos de confrontación, sino también —y especialmente— los de colaboración y entendimiento mutuo.

Se convierte en un desafío intelectual transformador para los historiadores desarrollar narrativas que reconozcan la complejidad total de la experiencia pasada, donde la paz no sea vista como la mera ausencia de guerra, sino como un proceso continuo de construcción social con algunas interrupciones violentas. El pasado debe entenderse como la construcción de relaciones, diálogo y reconocimiento de la diversidad cultural. La escritura de la historia requiere una postura crítica y empática que explique las sociedades más allá de sus interacciones de confrontación, revelando también los lazos de solidaridad, intercambio cultural y comprensión mutua como fuerzas históricas fundamentales.

La propuesta de que el historiador contribuya activamente en el desarrollo de discursos históricos para la paz requiere una transformación radical en la formación de las y los historiadores. Cuando el historiador reconoce conscientemente estas barreras epistémicas, puede superarlas creativamente. Los espacios educativos, laborales y personales se convierten en laboratorios óptimos para que el científico social integre relatos que generen vínculos relacionados con la cultura de paz, contribuyendo a la narración del pasado no desde los conflictos exclusivamente, sino desde los momentos de acuerdo, cordialidad, colaboración y reciprocidad como motores auténticos del cambio histórico.

Un nuevo enfoque para la historia: de la guerra a la paz como paradigma epistemológico

La propuesta de una lectura historiográfica desde la paz representa un proyecto epistemológico revolucionario que demanda una reconstrucción integral de la comprensión histórica. Esta transformación se logra a través de una nueva selección consciente de variables que permiten la construcción de narrativas del pasado, superando el uso exclusivo de relatos centrados en conflictos, confrontaciones y victorias militares. En su lugar, priorizamos el estudio sistemático de momentos de cooperación, resistencia no violenta y las dinámicas transformadoras de reconciliación

social (Galtung, 1996).

Este enfoque revolucionario se sustenta en principios pedagógicos fundamentales que buscan reorientar la disciplina hacia una visión más humana, inclusiva y transformadora:

Humanizar los procesos sin construir héroes: La historia debe superar la construcción de relatos épicos de héroes y villanos. Una pedagogía de la paz busca humanizar a todos los actores históricos, revelando sus contradicciones, dudas y procesos de aprendizaje como elementos que los acercan a la experiencia humana universal. Al enseñar sobre Gandhi, lo presentamos como un abogado que construyó su filosofía política gradualmente a través de errores y reflexiones, haciendo que sus logros sean más inspiradores y, crucialmente, más alcanzables para las nuevas generaciones.

Reconocer el conflicto: No se trata de ignorar ingenuamente los conflictos armados, sino de recontextualizarlos críticamente. En lugar de fascinarse con detalles tácticos que glamorizan la violencia, resulta crucial ayudar a los estudiantes a comprender las causas estructurales de los conflictos, las alternativas pacíficas que fracasaron y sus devastadoras consecuencias humanas y sociales que perduran generacionalmente.

Visibiliza las alternativas pacíficas: En cada coyuntura histórica existieron voces proféticas que propusieron caminos alternativos a la violencia. Nuestra obligación pedagógica fundamental es rescatar estas voces silenciadas y analizar críticamente por qué algunas propuestas pacíficas prosperaron mientras otras fueron marginadas o suprimidas.

Conecta el pasado con el presente transformador: La historia de paz no constituye arqueología académica estéril, sino una herramienta viva para comprender y transformar conscientemente el presente. Cada proceso histórico debe conectarse orgánicamente con desafíos contemporáneos, como los procesos de integración regional, las dinámicas de reconciliación actuales y la construcción de sociedades más justas.

La incorporación de una perspectiva interdisciplinaria se erige como pilar fundamental en este enfoque historiográfico transformador. Es a partir de la multidimensionalidad de la realidad que podemos visibilizar redes de solidaridad históricamente invisibilizadas, formas creativas de negociación y mecanismos innovadores de resolución de conflictos

que han sido sistemáticamente marginados en los relatos tradicionales (Cabezudo, 2005). Esto exige romper valientemente con las fronteras disciplinares e incorporar enfoques analíticos de la sociología, la antropología, la psicología social y los estudios de paz como campos complementarios y enriquecedores.

Reconocer la complejidad total de los procesos históricos exige una metodología crítica que, además de examinar los sucesos desde múltiples ángulos, debe recuperar conscientemente las voces de aquellos grupos sociales que, por condiciones estructurales, fueron sistemáticamente excluidos de las narrativas históricas dominantes. La historiografía para la paz se suma a los esfuerzos transformadores de visibilizar aquellas comunidades silenciadas, cuyas experiencias resultan fundamentales para explicar las luchas actuales de movimientos sociales, políticos, culturales, de género y raciales (Dietrich, 2000).

Los historiadores con una visión de paz asumen un compromiso ético que trasciende la simple descripción aparentemente imparcial. Desde su narrativa consciente, se posicionan como agentes transformadores de una labor de cambio social profundo. Su trabajo no termina en la reconstrucción académica del pasado, sino que implica una responsabilidad activa en el uso de marcos interpretativos que privilegian la paz como lente fundamental para comprender la historia.

La formación del historiador debe ser radicalmente incluyente con todos los grupos sociales y todas las culturas, lo que Dietrich (2000) conceptualiza como paz transracional. La historiografía para la paz busca consolidarse como una corriente analítica revolucionaria que integra en su lenguaje la inclusión, la empatía, la cultura de la mediación, la búsqueda del bien común, la justicia, la equidad y la reciprocidad como valores fundamentales. Este enfoque permite al historiador identificar variables innovadoras respecto a las estructuras que han sostenido sistemas de desigualdad y exclusión, pero también —y especialmente— aquellas que permitieron la convivencia, el diálogo intercultural y la construcción de sociedades más equitativas como logros históricos tangibles y replicables.

Desafíos y estrategias en la enseñanza de la historia para la paz: transformando la práctica pedagógica

La enseñanza de la historia basada en la cultura de paz enfrenta desafíos monumentales en el contexto contemporáneo, especialmente en regiones como México, donde la violencia y la presencia del crimen organizado han normalizado peligrosamente los actos violentos como parte de la experiencia cotidiana (Galtung, 2016). Esta normalización genera una disonancia profunda entre la narrativa histórica oficial —que busca unificar artificialmente a la nación— y la realidad de violencia sistémica que desdibuja la legitimidad del Estado. Ante esta crisis, se hace imperativo redirigir conscientemente los discursos históricos para trascender la centralidad de los conflictos bélicos y enfocarse en los momentos transformadores de paz, cordialidad, resistencia pacífica y reorganización social como fuerzas históricas auténticas.

La propuesta fundamental consiste en rechazar categóricamente una enseñanza homogénea y hegemónica, adaptando creativamente los contenidos a contextos específicos y realidades locales (Cabezudo, 2008). Esta transformación pedagógica exige generar propuestas didácticas innovadoras que permitan la construcción y transmisión consciente de discursos históricos de paz en el aula.

Las *simulaciones históricas de construcción de paz* emergen como herramientas pedagógicas transformadoras. Actividades como “Negociando los Acuerdos de Camp David” o “La Comisión de la Verdad Sudafricana” permiten a los estudiantes asumir roles complejos y comprender visceralmente la intrincada naturaleza de la diplomacia y la justicia transicional, experimentando en primera persona los desafíos y posibilidades de la construcción de paz.

El *análisis crítico de fuentes primarias para la paz* constituye otro pilar metodológico fundamental. El uso sistemático de discursos de Martin Luther King Jr., diarios reflexivos de Gandhi o tratados fundacionales de la Unión Europea permite a los estudiantes desarrollar habilidades analíticas para comprender la intención, el contexto histórico y el impacto transformador de documentos que cambiaron el curso de la historia a través de medios pacíficos.

Los *proyectos de historia oral de la paz* conectan orgánicamente la “gran historia” con las experiencias locales y personales. Los estudiantes entrevistan a personas de su comunidad que hayan participado en procesos de construcción de paz, descubriendo que la historia no es solo el relato de personajes distantes, sino también el testimonio vivo de vecinos, familiares y miembros de la comunidad que han contribuido a la transformación social pacífica.

La *cartografía de la paz* como metodología innovadora permite a los estudiantes crear mapas interactivos que visualizan procesos de paz complejos, como movimientos de resistencia no violenta, la evolución de instituciones internacionales o las redes de solidaridad que han conectado comunidades a través de fronteras geográficas y temporales.

La historia oficial mexicana, que recorre los orígenes prehispánicos hasta las luchas por la independencia y la democracia, se ha centrado sistemáticamente en guerras políticas y enfrentamientos, consolidando peligrosamente a la violencia como el motor exclusivo de la historia. Este discurso, además de idealizar selectivamente el pasado, genera una desconexión profunda con la realidad de estudiantes que viven en contextos donde la violencia se ha normalizado como experiencia cotidiana.

En lugar de perpetuar esta narrativa destructiva, la historia debe presentarse como una herramienta poderosa para la transformación social consciente, donde el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos emerjan como elementos centrales en la formación de ciudadanos capaces de construir futuros alternativos. La memoria histórica no debe funcionar como instrumento de división social, sino como espacio de reflexión crítica que permita comprender las causas estructurales de los conflictos y promover activamente valores de justicia, solidaridad y respeto mutuo.

El papel del historiador docente adquiere una dimensión ética fundamental que trasciende la simple transmisión de información. El objetivo central del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser la generación de espacios de diálogo transformador y pensamiento crítico donde los estudiantes cuestionen activamente y analicen el pasado desde una perspectiva que privilegie la convivencia pacífica y el respeto a la diversidad como valores civilizatorios fundamentales.

Los historiadores comprometidos con este enfoque deben adoptar una postura críticamente consciente ante los discursos clásicos que conforman la memoria colectiva, muchos de los cuales han sido narrados desde el odio, el miedo y el desconocimiento sistemático del otro. Resulta urgente revisar los episodios históricos para develar las oportunidades y manifestaciones que buscaron la paz y la resolución de conflictos desde actos no violentos, reconociendo que muchas narrativas han sido instrumentalizadas para perpetuar el poder de grupos de interés específicos.¹²

De esta manera, la enseñanza de la historia a través de la cultura de paz se convierte en un acto de resistencia consciente a los discursos homogenizadores, promoviendo activamente la justicia, cooperación y empatía, y preparando a las nuevas generaciones para construir un futuro fundamentado en el estudio crítico y transformador del pasado como laboratorio de posibilidades humanas.

Enseñar la historia desde la esperanza para la paz

La enseñanza de la historia basada en la cultura de paz enfrenta desafíos críticos en un mundo donde la violencia es sistemáticamente espectacularizada por los medios de comunicación masiva. Para contrarrestar esta influencia destructiva, la educación histórica debe empoderar a los estudiantes para desarrollar una mirada crítica transformadora, revalorizar conscientemente el impacto del pasado en el presente y fomentar un análisis que trascienda las narrativas tradicionales que glamorizan el conflicto. Esta transformación pedagógica exige que los docentes se conviertan en mediadores conscientes que conectan orgánicamente lo global con lo local, promueven la alfabetización digital crítica y valoran activamente la diversidad cultural como riqueza civilizatoria.

Uno de los desafíos más formidables consiste en competir contra una cultura mediática que espectaculariza sistemáticamente la violencia como entretenimiento. Para enfrentar esta influencia destructiva, resulta crucial

¹² En el sistema económico del sistema mundo se reconoce al capitalismo como la forma de organizar las unidades políticas y culturales, lo que requiere una interacción regulada por instituciones y normas que obedecen a reglas del propio sistema. Para conocer más del tema, ver: Immanuel Wallerstein (2005), *Análisis de sistemas-mundo*. Una introducción, Siglo XXI Editores.

desarrollar estrategias pedagógicas específicas: deconstruir críticamente las narrativas violentas analizando cómo se presenta la violencia en los medios y el entretenimiento como productos de consumo; mostrar las consecuencias reales y devastadoras utilizando testimonios auténticos de víctimas para humanizar el costo humano de la violencia; y ofrecer modelos alternativos inspiradores presentando historias de transformación pacífica que sean tan emocionantes y convincentes como las narrativas bélicas tradicionales.

La enseñanza de la historia de paz debe fomentar activamente la alfabetización mediática crítica y la verificación rigurosa de información, empoderando a los estudiantes para distinguir entre fuentes confiables y propaganda manipuladora. Resulta fundamental que la historia se enseñe adaptándose a la realidad específica de los estudiantes, rechazando categóricamente discursos hegemónicos y considerando conscientemente la diversidad de contextos sociales, económicos y políticos (Cabezudo, 2008). Esta aproximación implica un esfuerzo intelectual riguroso para interrelacionar narrativas históricas en sus distintas escalas —global, nacional y regional— para dar sentido a los problemas locales y su vinculación con fenómenos estructurales de mayor alcance.

El historiador, en su rol docente transformador, asume una dimensión ética fundamental que trasciende la simple transmisión mecánica de información. El objetivo central debe ser generar espacios de diálogo transformador y pensamiento crítico donde los estudiantes puedan reflexionar profundamente sobre el pasado y sus implicaciones para la construcción de futuros alternativos. La comunicación asertiva y empática del docente emerge como elemento clave para fomentar el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad de opiniones y la empatía como herramientas de transformación social (Giroux, 2018).

Este enfoque pedagógico se aleja conscientemente de discursos autoritarios, promoviendo un aprendizaje dinámico donde los estudiantes se conviertan en sujetos activos y conscientes en la construcción del conocimiento histórico. Como señala Freire (1970), la educación debe constituir un proceso liberador que permita a los individuos comprender críticamente su realidad y transformarla activamente. Esta transformación se logra integrando herramientas pedagógicas innovadoras que fomenten

la investigación rigurosa, el debate constructivo y la reflexión colectiva en búsqueda del bien común como horizonte civilizatorio.

Para materializar este enfoque transformador, resulta esencial integrar elementos pedagógicos específicos en el estudio de la historia: la adecuación consciente a la edad y contexto reconoce que abordar un tema histórico en primaria difiere radicalmente de hacerlo en la universidad (López, 2015). En los primeros niveles, la simplificación pedagógica es necesaria, pero sin distorsionar la complejidad de los procesos ni reducir la historia a una narrativa maniquea de héroes y villanos. En niveles superiores, el enfoque debe privilegiar el análisis crítico y la discusión sobre el impacto transformador de las decisiones históricas en el presente.

La promoción del pensamiento crítico digital emerge como competencia fundamental ante la realidad de que los estudiantes están expuestos a una sobrecarga abrumadora de información digital no verificada (Bartolomé, 2014). Los docentes deben desarrollar las capacidades estudiantiles para evaluar críticamente las fuentes y discernir entre datos verificables y discursos sesgados, combatiendo activamente la desinformación que distorsiona la percepción histórica.

El respeto por la diversidad cultural constituye un pilar fundamental, ya que la cultura de paz implica reconocer conscientemente la diversidad de experiencias y saberes de las comunidades, incluyendo la historia oral y las narrativas comunitarias como fuentes legítimas de conocimiento (Bartolomé, 2014). En regiones indígenas de México, por ejemplo, la historia oral y las narrativas comunitarias poseen un peso significativo en la transmisión del conocimiento histórico. Incorporar estas perspectivas permite generar conexiones más significativas entre los estudiantes y los contenidos, haciendo que la historia no se perciba como un relato impuesto, sino como una construcción colectiva que integra distintas voces y experiencias.

La revisión crítica de la bibliografía utilizada en el aula resulta fundamental para garantizar un acceso equitativo al conocimiento. Como advierte Burke (2019), los materiales educativos deben presentar múltiples perspectivas sobre los procesos históricos, evitando enfoques parciales que perpetúen narrativas hegemónicas. Al seleccionar fuentes diversas y accesibles, los docentes guían a los estudiantes hacia el desarrollo de una visión más compleja e incluyente del pasado.

Finalmente, el fomento de la convivencia transformadora en el aula exige establecer normas conscientes de respeto, diálogo constructivo y colaboración para crear un ambiente seguro donde los estudiantes puedan cuestionar críticamente los relatos históricos tradicionales (Torres-Carrión, 2020). La historia debe funcionar como catalizador de empatía y entendimiento de la diversidad, preparando ciudadanos capaces de construir sociedades más justas y pacíficas a través del aprendizaje crítico del pasado.

El desafío principal: a manera de cierre

El verdadero desafío de enseñar historia no es cubrir una lista de batallas o reyes; es formar personas. Lo crucial es el “cómo”, porque de eso depende el tipo de ciudadano que estamos forjando. Si presentamos la historia como una colección de verdades rígidas e inamovibles, solo crearemos mentes estáticas, incapaces de imaginar un presente diferente. Pero si convertimos el aula en un laboratorio dinámico, un espacio donde se analiza, se cuestiona y se reconstruye conscientemente el pasado, la historia se transforma en nuestra herramienta más poderosa. Se convierte en la clave para formar ciudadanos con una mirada crítica, capaces de enfrentar los retos de hoy con información, valentía y un compromiso real con la construcción de la paz. Más allá de la mera transmisión de técnicas y métodos, el reto ético de nuestro oficio radica en redireccionar activamente la construcción de discursos que, histórica e implícitamente, han enaltecido o normalizado la violencia. No se trata solo de estudiar el pasado, sino de dejar de glorificar su lado destructivo.

Nuestro compromiso es con una escritura más humana y consciente del pasado. Esto significa dejar de centrar las narrativas en la épica del conflicto, del conquistador o del héroe militar (narrativas que inmovilizan la esperanza) para enfocar nuestra luz en las historias de la resistencia pacífica, la cooperación, la resiliencia y la supervivencia. Al hacerlo, transformamos el pasado de ser un catálogo de fatalidades a ser un archivo de posibilidades. El historiador se convierte así en un artífice de la conciencia, usando su pluma para desarmar la memoria colectiva y sentar las bases de un futuro donde la paz sea no solo un ideal, sino la experiencia histórica priorizada.

La historia nunca ha sido un destino fatal e inmutable; es una invitación continua a la transformación. Lo que hacemos en el aula son los primeros borradores del futuro, y esos borradores necesitan autores conscientes de su poder, apasionados por la justicia y comprometidos con la paz.

Como educadores e historiadores, ¿estamos realmente listos para abrazar esta responsabilidad transformadora? ¿Tenemos la valentía intelectual de mirar de frente nuestras propias narrativas heredadas —las que aprendimos— y desmantelarlas para construir una comprensión más honesta del pasado? ¿Podemos, de verdad, idear una forma de enseñar que le dé a nuestros estudiantes las herramientas para romper los ciclos de violencia que tanto han marcado nuestra humanidad?

La respuesta no está en los libros; está en la acción. Cada clase de historia es un laboratorio de posibilidades. Cada vez que un estudiante desarrolla una mirada crítica sobre el pasado, se convierte en un agente potencial de cambio social. Cada narrativa que ponemos al frente —esa que privilegia la cooperación, la resiliencia y la empatía sobre el conflicto— siembra semillas de paz que florecerán en las futuras generaciones.

El momento histórico nos exige ser más que estudiosos del pasado. Nos reta a convertirnos en arqueólogos de la esperanza, a excavar en las ruinas del tiempo las historias de transformación pacífica que puedan inspirar y guiar nuestras acciones de hoy.

La historia para la paz no es un método de enseñanza más; es un proyecto de humanidad que nos invita a reimaginar por completo las relaciones humanas y las estructuras de convivencia. ¿Aceptamos esta invitación? ¿Estamos listos para escribir, junto a nuestros estudiantes, los primeros capítulos de una historia más humana, más justa y más pacífica? La historia no es una condena, sino un comienzo. La historia nos ha demostrado que la transformación es posible. Ahora nos corresponde demostrar que somos capaces de ser sus protagonistas conscientes.

Referencias

- Abarca Obregón, G. M. (s.f.). Educación para la paz en contextos de violencia. *Revista Por la Paz*. Instituto Catalán Internacional para la Paz (ICIP). Recuperado de <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/educacion-para-la-paz-en-contextos-de-violencia/>
- Bartra, A. (2019). *El México bárbaro del siglo XXI: Violencia, crisis y criminalidad*. Siglo XXI Editores
- Cabezudo, A. (2017). *Educación para la paz holística*. Editorial Iteso.
- Cabezudo, A. (2021). Pedagogía para la construcción de una Cultura de Paz y Justicia: desafío de nuestro tiempo. En A. Pividor, E. Avilés Tulián & M. A. Pesado Riccardi (Coords.), *Justicia restaurativa: aportes y reflexiones sobre el campo restaurativo y la cultura de paz* (pp. 119-125).
- Cabezudo, A. (2019). Educar en tiempos de cólera. Pedagogía para la construcción de paz, respeto por los derechos humanos y desarme. *Revista Latinoamericana Estudios De La Paz Y El Conflicto*, (Extra 1), 43–52.
- Cascón Soriano, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. El Busgosu, (5), 5-35.
- Castañeda, J. G. (2012). *La paz y la política: Reflexiones sobre el conflicto y la reconciliación*. Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, J. G. (2012). *La paz y la política: Reflexiones sobre el conflicto y la reconciliación*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia* (2.^a ed.). Universidad Iberoamericana.
- Dietrich, W., & Sützl, W. (1997). *A call for many peaces*. Peace Research Institute.
- Dietrich, W. (2012). *Interpretations of peace in history and culture*. Palgrave Macmillan.
- Dosse, F. (2003). *Michel De Certeau, El caminante herido*. Universidad Iberoamericana.
- Galtung, J. (2019). *Trascender y transformar: Una introducción al trabajo de conflictos*. Tecnológico de Monterrey.

- Galtung, J. (2016). “La violencia: cultural, estructural y directa” en *Cuadernos de estrategia*, n° 183 (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva), 147-168.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1998). *La violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social y el Departamento de Cultura y Democratización de la Comisión Europea, 13-18.
- Galtung, J. (1997). *La paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Editorial Los Libros de la Catarata.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–315.
- Ginzburg, C. (1999). Mitos, emblemas, indicios. *Morfología e historia*. Gedisa.
- Hernández Ponce, M. A., & Delgadillo Guerrero, M. A. (2022). La enseñanza de la historia a través de la empatía. *Conjeturas Sociológicas*, (27), 10–25.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*. Editorial Paidós, 147-152.
- Loeza Reyes, L. (2017). Violencia estructural, marcos de interpretación y derechos humanos en México. *Argumentos*, 30(83), 249-274.
- López, J. (2015). *La enseñanza de la historia en México: Problemas y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, R. (2019). *El oficio del historiador en la modernidad: Entre la objetividad y el subjetivismo*. Editorial Histórica.
- Martínez, A. (2010). *Narrativas de convivencia y diversidad: Estrategias para la paz en sociedades multiculturales*. Editorial Siglo XXI.
- Naciones Unidas. (2015). *Agenda para la paz: Diplomacia preventiva, pacificación y mantenimiento de la paz*. Naciones Unidas.
- Rojas, M. G., & Olivera-Villarroel, S. (2022). *Normalización de la violencia machista en México: ¿Cómo la perciben las mujeres y qué factores intervienen?* Poiésis, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, (p. 27)

Capítulo 3

Hacia una convivencia en la diversidad: interculturalidad y cultura de paz en el siglo XXI

María del Rosario Romero Castro¹

*“La paz no es solamente la ausencia de guerra;
mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión,
difícilmente podremos alcanzar un mundo de paz”.*

Rigoberta Menchú (2018, p. 45)

<https://doi.org/10.61728/AE20259082>



¹ Profesora investigadora por la Universidad Autónoma Indígena de México en la que actualmente ocupa el cargo de directora de posgrado. E-mail: rosarioromero@uaim.edu.mx

Introducción

En un mundo marcado por crecientes flujos migratorios, conflictos interculturales y tensiones sociales, la construcción de una cultura de paz desde un enfoque intercultural se ha convertido en un imperativo ético y político del siglo XXI. La interculturalidad y la cultura de paz representan dos paradigmas interconectados que buscan transformar las relaciones humanas, promoviendo el diálogo, el reconocimiento mutuo y la gestión pacífica de los conflictos en sociedades cada vez más diversas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021).

El concepto de interculturalidad ha evolucionado significativamente en la última década, trascendiendo la mera coexistencia de culturas para proponer una relación activa, crítica y simétrica entre diferentes grupos culturales (Walsh, 2017). Esta perspectiva implica un cuestionamiento de las estructuras de poder que históricamente han marginado a ciertos grupos y la promoción de lo que De Sousa (2019) denomina “epistemologías del sur”, es decir, formas de conocimiento que han sido silenciadas por el pensamiento colonial y occidental dominante.

Paralelamente, la cultura de paz ha sido definida por la UNESCO (2021) como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad, que ponen en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia. Como señala Muñoz (2020), “la cultura de paz no es un estado estático, sino un proceso dinámico que requiere la participación de todos los sectores de la sociedad” (p. 32).

La intersección entre interculturalidad y cultura de paz resulta particularmente relevante en el contexto actual, caracterizado por lo que Appadurai (2015) identifica como “la paradoja de la globalización”: mientras las conexiones transnacionales se intensifican, resurgen con

fuerza identidades locales y nacionalismos excluyentes. Esta tensión requiere respuestas educativas, políticas y sociales que fomenten lo que Cortina (2017) conceptualiza como “ciudadanía intercultural”, capaz de reconocer la igual dignidad de todas las personas y culturas, al tiempo que valora positivamente la diversidad.

En este sentido, el presente trabajo aborda los fundamentos teóricos y epistemológicos de la interculturalidad y la cultura de paz; asimismo, explora estrategias para la transformación de conflictos y la construcción de paz en sociedades multiculturales.

Como sostiene Freire (2019) en su trabajo sobre pedagogía de la convivencia, “la educación intercultural para la paz no puede reducirse a una mera técnica de resolución de conflictos, sino que debe constituirse como una práctica política orientada a la transformación de las estructuras injustas que generan violencia” (p. 78). Esta perspectiva crítica invita a repensar los desafíos de la convivencia en la diversidad desde un compromiso ético con la justicia social y la dignidad humana.

Interculturalidad

La interculturalidad no es solo un concepto descriptivo de la diversidad cultural, sino un proyecto político, ético y epistémico que busca transformar las relaciones de poder históricamente desiguales entre culturas. Sus fundamentos se articulan como una crítica a los modelos asimilacionistas y multiculturalistas, proponiendo en su lugar una relación dialógica, horizontal y constructiva entre diferentes sistemas culturales, de conocimiento y de vida.

El punto de partida teórico de la interculturalidad es una crítica frontal al multiculturalismo liberal, predominantemente anglosajón. Mientras el multiculturalismo tiende a celebrar la diversidad de forma folclórica o a gestionarla como un problema de coexistencia dentro de un marco liberal preestablecido, la interculturalidad latinoamericana, en particular, enfatiza la necesidad de una transformación estructural. “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder” (Quijano, 2000, p. 342).

Quijano también sustenta que la interculturalidad se fundamenta en la teoría de la colonialidad, y sostiene que la conquista de América instauró un patrón de poder global basado en la clasificación racial de las poblaciones. Este patrón asocia lo europeo con la superioridad, la racionalidad y el desarrollo, y desprecia los conocimientos y modos de vida de los pueblos subalternizados (indígenas, afrodescendientes, etc.); por tanto, argumenta que la interculturalidad no puede entenderse sin desmontar esta colonialidad del saber (la jerarquización de conocimientos) y del ser (la inferiorización de las personas).

Por su parte, Catherine Walsh (2009) arguye que el multiculturalismo suele ser funcional al sistema, ya que gestiona la diversidad sin cuestionar las raíces del racismo y la desigualdad.

Frente a un multiculturalismo que parte del reconocimiento de la diversidad para incorporarla e integrarla a lo ya establecido, la interculturalidad crítica apunta a la desestabilización de lo establecido, a la transformación de las estructuras, patrones y relaciones sociales, políticas, económicas y epistémicas de poder. (Walsh, 2009, p. 78)

Frente a una interculturalidad funcional (que busca simplemente que los grupos diversos funcionen mejor dentro del sistema), se erige la interculturalidad crítica, propuesta principalmente desde América Latina, definida por Walsh (2010, p. 55): "...no como una simple relación entre culturas, sino como un proyecto político de descolonización".

En este orden de ideas, el núcleo epistemológico de la interculturalidad es el diálogo de saberes. Rechaza la superioridad de la ciencia moderna occidental y reconoce la validez y legitimidad de otros sistemas de conocimiento (saberes indígenas, afrodescendientes, populares, etcétera).

Boaventura de Sousa Santos (2010) propone que no hay un conocimiento único y universal, sino una diversidad de conocimientos. La interculturalidad implica un diálogo horizontal entre ellos, donde cada uno contribuye con sus fortalezas para enfrentar los problemas comunes, y cita: "La ecología de saberes consiste en una oportunidad de aprendizaje Sur-Norte, campo-ciudad, científico-campesino, etc. Se basa en la idea de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo" (De Sousa Santos, 2010, p. 50).

Por su parte, Walter Mignolo (2010) refiere que, mientras la modernidad impone un “universo” homogéneo bajo sus parámetros, la interculturalidad crítica aboga por un “pluriverso”, un mundo compuesto por una multiplicidad de mundos interconectados, pero no subsumidos unos en otros. “El pluriverso no es relativismo cultural, sino la opción de convivir en diversidad y en diferencias, de construir un mundo en el que la diferencia no sea sinónimo de inferioridad ni de superioridad” (Mignolo, 2010, s.p.).

Así, Tubino (2005) infiere que la interculturalidad surge como una superación del multiculturalismo liberal, el cual, si bien reconoce la diversidad, a menudo la folkloriza o la confina a la esfera privada, manteniendo intactas las estructuras de poder. Frente a un universalismo que impone un modelo único de “humanidad” (generalmente occidental), la interculturalidad defiende un universalismo dialógico donde lo universal se construye desde el diálogo y la complementariedad de las particularidades.

La interculturalidad también se sustenta en el marco jurídico internacional de derechos humanos, especialmente en los derechos de los pueblos indígenas y el Convenio sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO y la Declaración de la ONU sobre Derechos de los Pueblos Indígenas: reconocen el derecho a la autodeterminación, a la tierra, al territorio y a la cultura propia, sentando las bases legales para exigir relaciones interculturales justas.

La UNESCO promueve la interculturalidad como un principio para la convivencia pacífica, destacando que “la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001).

Los fundamentos de la interculturalidad se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Epistémico: Cuestiona el monopolio de la racionalidad occidental y promueve un diálogo de saberes horizontal (ecología de saberes) para la construcción de un conocimiento más amplio y diverso.
- Político: Es un proyecto descolonizador que busca transformar las estructuras de poder coloniales y construir sociedades verdaderamente plurales y democráticas.

- **Ético:** Se funda en el reconocimiento del Otro en su plena dignidad y diferencia, y en la voluntad de construir un mundo común desde la heterogeneidad (pluriverso).
- **Crítico:** Se distingue de enfoques funcionales o folclóricos al insistir en la necesidad de cambiar las relaciones de poder asimétricas que subyacen al contacto cultural.

Cultura de paz

La Cultura de Paz, definida por la ONU (Resolución 53/243, 1999), es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, el rechazo a la violencia y la promoción de la libre circulación de información y la participación. Su fundamento va más allá de la simple “ausencia de guerra” (paz negativa) para abogar por una “paz positiva” (Galtung, 1969), que implica la erradicación de las violencias estructurales (pobreza, discriminación) y culturales.

La teoría de la paz de Johan Galtung es fundamental. Él distingue:

- **Paz negativa:** Ausencia de violencia directa (guerra, agresiones físicas).
- **Paz positiva:** Presencia de condiciones de justicia, equidad y bienestar que eliminan la violencia estructural.

La Cultura de Paz se alinea con esta última, entendiendo la paz no como un estado estático, sino como un proceso dinámico y continuo de construcción que requiere la participación de todos los sectores de la sociedad.

La epistemología de la Cultura de Paz se basa en la no violencia activa (Gandhi) y en la transformación de conflictos (Lederach, 2000), y en el rechazo a la lógica binaria amigo-enemigo que supera la visión que justifica la violencia contra el “otro” percibido como amenaza. Basado en el enfoque en las relaciones, John Paul Lederach (2000) enfatiza que la paz se construye restaurando y transformando las relaciones humanas dañadas, no simplemente firmando acuerdos entre élites. Propone respuestas creativas que busquen soluciones “ganar-ganar”, basadas en la empatía y la comprensión de las necesidades e intereses de todas las partes.

La cultura de paz se sustenta en una ética que trasciende lo individual hacia lo colectivo y global. Es una respuesta a la “cultura de guerra” que

ha dominado la historia. Implica una responsabilidad (Galtung, 1969) hacia las generaciones futuras y el planeta, fomentando una solidaridad que reconozca nuestra interdependencia. Esto se vincula con el concepto de seguridad humana, que prioriza el bienestar de las personas sobre la seguridad militar de los estados.

Estrategias para la transformación de conflictos y la construcción de paz en sociedades multiculturales

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una creciente diversidad cultural, étnica, religiosa y lingüística. Si bien esta pluralidad es una fuente de riqueza y dinamismo, también puede generar tensiones y conflictos derivados de la competencia por recursos, la colisión de valores, la discriminación estructural o la percepción de amenaza a la identidad. En este contexto, los enfoques tradicionales de resolución de conflictos, centrados a menudo en la mera supresión del desacuerdo o en soluciones impuestas, resultan insuficientes. Se hace necesario, por tanto, transitar hacia estrategias de transformación de conflictos enfocadas en la construcción de cultura de paz.

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una creciente diversidad cultural, étnica, religiosa y lingüística. Si bien esta pluralidad es una fuente de riqueza y dinamismo, también puede generar tensiones y conflictos derivados de la competencia por recursos, la colisión de valores, la discriminación estructural o la percepción de amenaza a la identidad. En este contexto, la mera gestión o resolución de conflictos, que a menudo busca un acuerdo superficial o la imposición de un orden, resulta insuficiente. Se hace necesario un enfoque más profundo y sostenible: la transformación de conflictos y la construcción de cultura de paz, clave para abordar los conflictos en sociedades multiculturales, trascendiendo la simple coexistencia para fomentar una paz positiva, basada en la justicia, la equidad y el reconocimiento mutuo.

De la resolución a la transformación de conflictos

El concepto de “transformación de conflictos”, popularizado por académicos como John Paul Lederach, representa un cambio fundamental respecto a modelos más tradicionales. Mientras que la resolución se centra en alcanzar un acuerdo que ponga fin a la disputa inmediata, la transformación busca “cambiar las relaciones, los patrones de interacción y las estructuras que constituyen el contexto del conflicto” (Lederach, 2016, p. 52). No se trata solo de solucionar el “qué” del conflicto, sino de modificar el “cómo” se experimenta y se aborda.

En una sociedad multicultural, esto implica reconocer que los conflictos no son necesariamente negativos; pueden ser catalizadores de cambio social y de profundización democrática. La meta no es eliminar el conflicto, sino transformar las formas destructivas de lidiar con él en formas constructivas. Esto requiere un proceso a largo plazo que aborde las causas profundas (raíces estructurales y culturales) y no solo los síntomas manifiestos (Lederach, 2016).

Estrategias clave para la transformación y construcción de paz.

1. Diálogo intercultural y comunicación no violenta

El diálogo auténtico es la piedra angular para transformar conflictos en sociedades plurales. No se refiere a un mero intercambio de opiniones, sino a un proceso profundo donde los grupos en conflicto se escuchan para comprender, y no solo para responder. El objetivo es construir una “comunicación restaurativa” que permita a las partes expresar sus necesidades, temores y aspiraciones en un espacio seguro (Galtung, 2012).

Este diálogo debe fomentar la empatía crítica, que permite reconocer y validar el sufrimiento del otro sin perder la capacidad de analizar críticamente las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. Herramientas como la Comunicación No Violenta (Rosenberg, 2015) son vitales para desarmar el lenguaje de la culpa y el juicio, reemplazándolo por un lenguaje de observaciones, sentimientos, necesidades y peticiones claras. Esto es crucial para desmontar estereotipos y prejuicios que alimentan la hostilidad.

2. Justicia restaurativa y reparación de daños históricos

En contextos con historiales de opresión, discriminación o violencia masiva, como los sufridos por pueblos indígenas o minorías étnicas, la justicia retributiva (centrada en castigar al infractor) es insuficiente. La justicia restaurativa emerge como una estrategia poderosa. Su foco no está en el castigo, sino en reparar el daño causado a las víctimas y a la comunidad, y en reintegrar a los ofensores (Zehr, 2015).

Esto implica crear mecanismos para la verdad, la reparación simbólica y material, y la reconciliación. Las Comisiones de la Verdad, como las implementadas en Sudáfrica o Colombia, son ejemplos de procesos que buscan sanar las heridas colectivas al aire, las narrativas silenciadas y reconocer la dignidad de las víctimas. Como señala el informe del Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ, 2020), estos procesos son esenciales para abordar las causas estructurales del conflicto y sentar las bases para una paz duradera, especialmente en sociedades multiculturales fracturadas por la violencia.

3. Educación para la ciudadanía global y la paz

La educación formal e informal juega un papel determinante en la construcción de una cultura de paz. Una educación multicultural crítica va más allá de celebrar festividades o comidas típicas; debe cuestionar los currículos monoculturales e incorporar de manera sustantiva las historias, conocimientos y perspectivas de todos los grupos que conforman la sociedad (Banks, 2016).

La Educación para la Ciudadanía Global, promovida por la UNESCO (2015), busca desarrollar en los estudiantes las competencias para enfrentar los desafíos globales, apreciar la diversidad y actuar de manera respetuosa y solidaria. Esto incluye la enseñanza de habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico frente a la discriminación y la capacidad de participar en un diálogo intercultural. Es una estrategia de prevención a largo plazo que siembra los valores de la convivencia en las generaciones futuras.

4. Gobernanza inclusiva y participación ciudadana

La exclusión política y la falta de representación son caldo de cultivo para el conflicto. Por ello, es fundamental diseñar instituciones y mecanismos de gobernanza que sean genuinamente inclusivos. Esto implica:

- Descentralización y autonomía: Otorgar cierto grado de autogobierno en materias culturales, educativas y lingüísticas a comunidades minoritarias.
- Sistemas de representación garantizada: Cuotas o escaños reservados en parlamentos para grupos históricamente marginados.
- Presupuestos participativos: Mecanismos que permiten a la comunidad decidir colectivamente sobre el uso de recursos públicos, fomentando la corresponsabilidad y la equidad.

Una gobernanza inclusiva transforma el conflicto al canalizar las demandas de los grupos a través de vías institucionales legítimas, reduciendo la tentación de recurrir a la violencia. Como argumenta Kymlicka (2018), los derechos multiculturales y las políticas de reconocimiento no fragmentan la sociedad, sino que, al contrario, fortalecen la cohesión social al integrar a todos los ciudadanos en pie de igualdad.

La construcción de paz en sociedades multiculturales es un proceso complejo, multidimensional y continuo que requiere ir más allá de la simple supresión de la violencia. Las estrategias de transformación de conflictos: el diálogo intercultural auténtico, la justicia restaurativa, la educación para la paz y la gobernanza inclusiva, ofrecen un marco integral para abordar las raíces de los conflictos.

No se trata de buscar una homogeneidad imposible, sino de construir una paz positiva (Galtung, 2012) que celebre la diversidad dentro de la unidad. Es una paz que se fundamenta en la justicia social, el reconocimiento de la dignidad de todos los grupos y la creación de instituciones que reflejen y valoren la pluralidad. La tarea es ardua, pero como nos recuerda Lederach (2016), la paz no es un punto de llegada, sino un camino que se construye con paciencia, creatividad y un compromiso inquebrantable con la transformación de las relaciones humanas.

Intersección y sinergia entre interculturalidad y cultura de paz

La confluencia de estos dos modelos necesarios en un mundo marcado por la globalización, las desigualdades estructurales, los conflictos identitarios y la violencia multifacética, los paradigmas de la interculturalidad y la cultura de paz emergen como respuestas teóricas y prácticas fundamentales. No son conceptos aislados, sino que se entrelazan en un proyecto común: la transformación de las relaciones humanas y sociales hacia la equidad, el reconocimiento y la convivencia armoniosa. Mientras la interculturalidad problematiza las relaciones de poder en la diversidad, la cultura de paz proporciona el marco ético y metodológico para gestionar esas diferencias sin violencia.

La relación entre ambos conceptos es simbiótica y de mutuo reforzamiento:

- La interculturalidad sin paz es un conflicto latente: un diálogo intercultural en un contexto de violencia estructural o cultural está condenado al fracaso. La cultura de paz proporciona el “cómo” dialogar: con respeto, escucha activa y sin coerción.
- La cultura de paz sin interculturalidad es ciega a la diversidad: una paz que no reconoce y valora las diferencias culturales es una paz superficial y potencialmente opresora, que puede imponer un modelo único de convivencia. La interculturalidad asegura que la paz se construya desde el reconocimiento de la pluralidad.
- Diálogo como metodología común: Ambos paradigmas colocan al diálogo como su metodología central. Para la interculturalidad, es el diálogo de saberes; para la cultura de paz, es el diálogo para la transformación de conflictos.
- Objetivo compartido: la transformación social: Tanto la interculturalidad como la cultura de paz son proyectos transformadores que buscan desmontar las lógicas de dominación (colonial, violenta) y construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

Los fundamentos teóricos y epistemológicos de la interculturalidad y la cultura de paz revelan su profundo carácter disruptivo. No son meros conceptos decorativos, sino herramientas de análisis y acción que desafían los cimientos de un orden mundial basado en la homogenización, la jerarquización de culturas y la resolución violenta de conflictos.

La interculturalidad aporta la crítica epistémica y política necesaria para descolonizar las relaciones, mientras que la cultura de paz ofrece el marco ético y procedimental para gestionar la diferencia sin anularla. Juntas, constituyen un horizonte de sentido imprescindible para imaginar y construir un futuro común donde la diversidad no sea motivo de conflicto, sino la base de una paz sostenible y verdaderamente humana.

Interculturalidad y cultura de paz en la Nueva Escuela Mexicana

La NEM es el nuevo modelo educativo de México, establecido en la reforma constitucional de 2019, que busca transformar la educación en un instrumento para la justicia, la equidad y el desarrollo integral de la sociedad. En este documento, la interculturalidad no se limita a tolerar o conocer otras culturas. Es un principio transversal que busca:

- Superar el multiculturalismo pasivo. No se trata solo de que coexistan diferentes culturas, sino de que se relacionen de manera horizontal, con respeto, equidad y mutuo enriquecimiento.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad. Se enfatiza el conocimiento, respeto y aprecio por la pluralidad cultural, lingüística y étnica de México. Esto incluye a los pueblos indígenas, afromexicanos y las diversas expresiones culturales regionales.
- Enfoque crítico contra el racismo y la discriminación. La NEM busca desmontar los prejuicios y las estructuras de discriminación que han marginado históricamente a ciertos grupos culturales. Se educa para identificar y rechazar toda forma de exclusión.
- Diálogo de saberes. Promueve que los conocimientos científicos se dialoguen y complementen con los conocimientos tradicionales y comunitarios (por ejemplo, la herbolaria, la agricultura tradicional, la cosmovisión de los pueblos).
- Ejercicio de los derechos lingüísticos. Fomenta la preservación y

revitalización de las lenguas indígenas, reconociéndolas como patrimonio nacional.

La cultura de paz es el otro pilar fundamental para contrarrestar la violencia y construir una sociedad más justa y armoniosa. Sus ejes principales son:

- Resolución pacífica de conflictos. Se enseña a los estudiantes a manejar los desacuerdos a través del diálogo, la negociación, la empatía y la mediación, rechazando cualquier forma de violencia.
- Educación para la no violencia. Se busca erradicar todas las formas de violencia, incluyendo el acoso escolar (bullying), la violencia de género y la violencia familiar. Se promueve la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres.
- Valores cívicos y éticos. Se fomentan activamente valores como la solidaridad, la honestidad, la justicia, la responsabilidad, la libertad y el respeto a los derechos humanos.
- Cuidado de la salud y el medioambiente. La paz también se entiende como bienestar integral. Se promueven hábitos de vida saludable y una relación armónica y de respeto con la naturaleza, fomentando la sostenibilidad.
- Participación democrática y ciudadana. Se educa para la participación activa, informada y responsable en la vida social y política, fortaleciendo el sentido de comunidad y corresponsabilidad.

En la Nueva Escuela Mexicana, la interculturalidad y la cultura de paz están profundamente ligadas: no puede haber una paz verdadera y duradera sin el respeto a la diversidad cultural y la eliminación de la discriminación; y, al mismo tiempo, el diálogo intercultural solo puede florecer en un entorno de paz, donde el respeto y la resolución no violenta de conflictos sean la norma. Juntos, estos dos pilares buscan formar a ciudadanos críticos, empáticos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad mexicana más inclusiva, equitativa y pacífica.

En resumen, la interculturalidad y la cultura de paz son herramientas para construir una ciudadanía que no solo respete, sino que active y celebre la diversidad como un elemento fundamental para la cohesión social y la identidad nacional. Asimismo, representan un proceso formativo que

busca desarrollar habilidades socioemocionales y valores que permitan a los estudiantes convivir de manera armónica, resolver conflictos de forma constructiva y contribuir a un entorno social más seguro y justo.

Referencias

- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Fondo de Cultura Económica.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ). (2020). *The Justice Factor: A Guide to Designing and Implementing a Comprehensive Reparations Program*.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Freire, J. (2019). *Pedagogía de la convivencia: Educación intercultural y cultura de paz*. Editorial Morata.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (2012). *La Transformación de Conflictos por Medios Pacíficos: El Método Transcend*. Editorial Gernika Gogoratuz.
- Kymlicka, W. (2018). “Multiculturalism and Integration: An Intimate Relationship”. En *The Strains of Commitment: The Political Sources of Solidarity in Diverse Societies*. Oxford University Press.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Educación para la paz.
- Lederach, J. P. (2016). *La Imaginación Moral: El Arte y el Alma de la Construcción de la Paz*. Editorial Sal Terrae.
- Menchú, R. (2018). *Semillas de paz: Reflexiones desde la sabiduría maya*. Editorial Planeta.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*.

- Ediciones del Signo.
- Muñoz, F. A. (2020). *La paz imperfecta ante un universo conflictivo*. Editorial Universidad de Granada.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rosenberg, M. (2015). *Comunicación No Violenta: Un Lenguaje de Vida*. Editorial Acanto.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Nueva Escuela Mexicana*.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro Continental de Educadores Agustinos.
- UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución A/RES/53/243 de la Asamblea General de la ONU.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Cultura de paz: Una visión integral*. UNESCO Publishing.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En J. Viaña, C. Walsh y L. Tapia, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). Interculturalidad y decolonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 134-147.
- Zehr, H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice: Revised and Updated*. Good Books.

Capítulo 4

Violencia psicológica y emocional: transiciones y continuidades en el estudio de factores condicionantes y sus aportes a la cultura de paz

*Thalia Abarca Morales¹
Karen Ramírez González²*

<https://doi.org/10.61728/AE20259099>



¹ Estudiante de la maestría en Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. E-mail: thaliaabarcam@gmail.com

² Doctora en Ciencias Políticas. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. E-mail: ramirezgkn@gmail.com

Introducción

El objeto de estudio de la presente investigación lo constituye el análisis de las historias de *violencia psicológica y emocional*, recopiladas en las investigaciones más sobresalientes sobre el tema. A la violencia en su sentido amplio, se le puede conceptualizar como “el acto efectivo de intervención, con intencionalidad voluntaria de causar daño, perjuicio o influencia en la conducta de otra persona o en otras personas, y a su vez en sus acciones potenciales. Ese mismo acto de intervención puede ser ejercido sobre la condición material del otro o sobre su psique.” (Cuervo, 2016, p. 83).

Sin embargo, *la violencia psicológica y la violencia emocional*, aunque están estrechamente ligadas, la primera consiste en provocar miedo a través de la intimidación. En amenazar con causar daño físico a una persona, la pareja e hijos, o con agredir mascotas y destruir bienes materiales. En su sentido más amplio, el someter a una persona a maltrato psicológico consistirá en forzarla a aislarse de sus amistades, familia, escuela o trabajo (Gaceta CCH, 2023, párr. 4a). Mientras que la violencia emocional tiene por objetivo minar la autoestima a través de críticas constantes. Infravalorar las capacidades, recibir insultos o el padecimiento prolongado de otros tipos de abuso verbal. Así como dañar la relación de una pareja con sus hijas e hijos o no permitir el relacionarse con su familia ni sus amistades (Gaceta CCH, 2023, párr. 5b).

El interés en analizar este fenómeno radica en detectar los factores detonantes –también conocidos como factores de riesgo–, que refieren a la “presencia de determinados atributos y características personales y contextos sociales de las mujeres que se relacionan con una mayor probabilidad de sufrir diferentes tipos de violencia”. (Vacacela & Mirelos, 2022, p. 114). Dichos factores detonantes o de riesgo se experimentan en distintas agencias o agentes de socialización que, grosso modo, son: “Los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, que son muchos y pueden actuar de acuerdo con una

serie de normas y de conductas en torno a las cuales se da un consenso de toda la sociedad” (Rodríguez, 2007, p. 92).

En tanto, la noción de cultura de paz constituye un eje analítico fundamental para comprender las dinámicas de la violencia psicológica y emocional, ya que ofrece un marco que desplaza la mirada de los hechos aislados hacia las estructuras sociales y culturales que los posibilitan.

Según la UNESCO, la cultura de paz implica una serie de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos mediante el diálogo y la negociación entre personas, grupos y naciones (UNESCO, 1999, p. 3). En este sentido, se trata de un proceso que opera simultáneamente en tres niveles: individual, institucional y estructural.

Este enfoque permite situar la violencia psicológica y emocional no únicamente como un problema privado o de índole relacional, sino como una expresión de marcos culturales que reproducen desigualdades y normalizan formas de control y dominación. Tal violencia, caracterizada por humillaciones, amenazas, manipulación emocional y control coercitivo, suele presentarse de manera temprana y sostenida en las relaciones. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, más de una de cada cuatro mujeres que han estado en una relación de pareja ha experimentado violencia física y/o sexual, y muchas también han sufrido violencia psicológica (World Health Organization, 2024). Por ello, atender la violencia psicológica exige ir más allá de intervenciones clínicas o legales puntuales, para apostar por transformaciones culturales amplias que prevengan su reproducción.

La cultura de paz, al articular principios de educación en igualdad, derechos humanos, comunicación no violenta y resolución pacífica de conflictos, ofrece una vía de acción integral.

Finalmente, este marco subraya la importancia de intervenir en los espacios de socialización colectiva, especialmente los medios de comunicación, los entornos escolares y las redes comunitarias, pues en ellos se reproducen o se cuestionan los estereotipos de género y las narrativas que naturalizan la violencia. Tal como subraya el Instituto Europeo de Igualdad de Género (EIGE, 2023), "la violencia psicológica constituye una forma de violencia de género en sí misma, y su persistencia está

vinculada a normas culturales y representaciones sociales profundamente arraigadas” (pp. 1-2). En consecuencia, la violencia psicológica y emocional debe comprenderse y enfrentarse como un problema cultural y social, cuya prevención y atención requieren la puesta en marcha de una cultura de paz efectiva y sostenida.

Metodología

El estado del arte que se presenta en este estudio parte del análisis de los trabajos que, de alguna forma, han tratado de dar respuesta a la pregunta central de esta investigación: ¿cuáles son los factores culturales detectados en las agencias de socialización que han posibilitado la normalización y/o superación de la violencia psicológica y emocional en la edad adulta?

Dentro de la bibliografía especializada se han encontrado dos factores que podrían mostrar una predisposición a la tolerancia a la violencia psicológica y emocional: los estilos de crianza democráticos y autoritarios que interiorizan una serie de valores morales desde la infancia; y los orígenes de la violencia psicológica.

Así, para poder comprender los aportes de estos dos factores, en el caso de la predisposición a la tolerancia a la violencia psicológica y emocional, el estado del arte se ha dividido por aquellos estudios que iniciaron desde finales de la década de 1940 –especialmente en Estados Unidos– hasta la actualidad, considerando los hallazgos en las investigaciones nacionales, con el objeto de conocer los cambios en los debates con respecto a la crianza en el seno familiar y los procesos de socialización en otras agencias que han permitido la reproducción de discursos, prácticas y entornos psicológicos y emocionalmente violentos.

En el segundo caso, para analizar los orígenes de la violencia psicológica y emocional, se analizarán las aportaciones halladas en cuatro corrientes analíticas:

- a) Las investigaciones centradas en factores psiquiátricos que indagan la incidencia de factores internos y externos como aceleradores de la conducta emocional.
- b) Los estudios sociológicos –también conocidos como socioculturales– que encuentran respuestas multifactoriales para el desarrollo de relaciones asimétricas de poder.

- c) Aquellos de tipo psicosocial, que han conducido al desarrollo de investigaciones que proponen un modelo ecológico de la violencia, utilizado actualmente por diversos organismos internacionales, para explicar los factores de riesgo y los factores protectores frente a ella.
- d) Por último, la corriente psicológica que, aunque es más alejada, al igual que la corriente psiquiátrica, desde la perspectiva de esta investigación, se requiere como punto de análisis para facilitar el entendimiento de la evolución de los debates sobre la explicación de la emergencia de la violencia psicológica y emocional.

Finalmente, se analizará la evolución de los estudios de la violencia psicológica y emocional en el contexto mexicano, así como los debates sobre su normalización y el papel de las redes de apoyo para su superación, desde un enfoque de aquellos estudios sociológicos.

Los estudios centrados en los procesos de socialización y su relación con la violencia de género

Las primeras investigaciones que se realizaron sobre la crianza de los hijos fueron en Estados Unidos. El estudio de Baldwin (1948) fue pionero al realizar observaciones de 67 niños en edad preescolar, de 4 años, en la guardería experimental del Instituto de Investigación *Fels*. En los resultados obtenidos se concluyó que el comportamiento de los padres afecta el proceso de socialización del niño al tender a aumentar o disminuir su disposición y capacidad para comportarse activamente con su entorno.

Específicamente, se descubrió que la democracia en el hogar aumenta el nivel de actividad y produce un niño agresivo, intrépido y planificador, probablemente un líder, pero también, más cruel que el niño promedio de su edad (Stollenberger, 1968). Por el contrario, el control y la falta de democracia tienden a producir un niño tranquilo, de buen comportamiento, que no se resiste, que al mismo tiempo es socialmente poco agresivo y restringido en su curiosidad, originalidad y fantasía (Miller & Swanson, 1958).

También se demostró que el nivel de actividad en el hogar está significativamente relacionado con la emocionalidad y las relaciones interpersonales (Staples & Smith, 1957). En este sentido, es característico

que los padres autoritarios tiendan a obtener conformidad de sus hijos a expensas de la libertad personal, mientras que los padres democráticos tienden a correr el riesgo de producir muy poca conformidad con las demandas culturales (Becker, 1964).

Posteriormente, las investigaciones se centraron en las experiencias de las madres en la década de 1950. Expusieron que, aunque estas eran afectuosas y cálidas, presentaban altos niveles de ansiedad con respecto al entrenamiento en actividades como la enseñanza del uso del baño a edades tempranas y se mostraban intolerantes en temas referentes a la masturbación, la sexualidad y la desnudez en el hogar (Rothbart & Maccoby, 1966).

En otro sentido, las preocupaciones versaban sobre los avances en la escuela y la dependencia entre ellas y sus hijos. Sin embargo, el amor y calidez que mostraban a ellos se basaba en la enseñanza de comportamientos socialmente aceptables, que reforzaban con violencia física moderada y la pérdida de privilegios ante lo que ellas consideraban como inapropiado (Staples & Smith, 1957; Yarrow, 1963; Stolz, 1967).

Entre la década de 1950 y 1960, las investigaciones evolucionaron al análisis de la transmisión de conductas de padres a hijos. Se explicaba que el comportamiento moral puede estar motivado tanto por fuerzas internas como externas. Los estándares internos se aprenden mediante procesos llamados introyección e identificación. Estos ocurren en respuesta a amenazas o sentimientos de debilidad.

Temiendo intensamente perder la aprobación, el niño cumple con las prohibiciones de los padres (Allinsmith, 1954). Por lo que, al poder dominar el entorno como adultos, adopta los ideales de sus padres. Bajo ciertas condiciones, acepta estos mandatos de tal manera que actúa, en adelante, como si pensara que tenía dentro de sí una fuerza (la voz de la conciencia), que lo amenaza como antes se sentía amenazado en la realidad (Allinsmith, 1954; Robbins, 1963; Stollenberger, 1968).

Para la década de 1970, los estudios trataron de indagar las transiciones en los procesos de crianza de madres a hijos. En los cuales detectaron cambios significativos: las mujeres estaban menos ansiosas por cuestiones relacionadas con la enseñanza de conocimientos de tipo sexual, se mostraban más comprensivas y racionales ante los hijos y tenían más

expectativas con la ayuda de estos en actividades del hogar y el desarrollo de su independencia (Klapper, 1971; McBride, 1973; Bernard, 1974; Hammer, 1976; Bell & Harper, 1977).

Sin embargo, entre las décadas de 1980 y 1990, los estudios indagaron los efectos de la crianza democrática, tolerante y afectiva en la conducta de los niños (Shaffer & Crock, 1981; MacCoby & Martin, 1983; Grolnick & Ryan, 1989; Smith, 1994), así como la incidencia de prácticas autoritarias y con castigos que implicaban agresiones como mecanismos de corrección, en la disciplina y obediencia de los hijos (Emery, 1988; Braver et al., 1992; Dumas, 1996). En el primero de los casos, se reflejaban en mecanismos de “protección frente a los problemas de conducta” (Ramírez, 2009, p. 430), y en el segundo, incidían en la presencia de “ansiedad-depresión, retraimiento [...] conducta agresiva y delictiva” (Ramírez, 2009, p. 430).

Finalmente, los estudios desde el año 2000 hasta la actualidad han tratado de develar los aspectos en los que inciden las familias y su conjunción con otras agencias de socialización en el ejercicio de la violencia hacia los hijos y las mujeres, tales como su normalización en edades adultas (Evangelista, 2019). Dentro de las coincidencias en la academia están aquellas explicaciones que han develado que la violencia contra las mujeres es multifactorial (Moreno, 2008). Por ello, recomiendan indagar desde la familia y no solo en las relaciones conyugales, ya que donde más se presenta es en el hogar (Nazar et al., 2018; Espinosa, 2019; Zúñiga, 2020).

Además, en los estudios se pretende aportar información acerca de la magnitud de la violencia y buscan ser una contribución científica para su visibilización, al analizar variables como escolaridad, lugar de residencia, estado civil y ocupación (Lara, 2022). Con ello, se ha logrado catalogar, a partir de estas variables, la tipología de la violencia que más sufren las mujeres: siendo de tipo física, psicológica, emocional, patrimonial y sexual (Moreno, 2008; Kaldman & Ramos, 2023).

En consonancia con lo anterior, existe un grupo de investigaciones que señalan que los nuevos estudios deben alejarse de las concepciones tradicionales y fragmentadas de las diversas formas de la violencia intrafamiliar, escolar y de pareja, para mostrar que existen sólidos indicios de

un patrón social que vincula a todas ellas (Frías & Castro, 2011; Castro, 2013; Nájera, 2023). Sostienen que los riesgos de sufrir violencia en la infancia, en la escuela, en el noviazgo y/o en la pareja, no son independientes entre sí, sino que se condicionan sucesivamente (De los Santos, 2023; Mendoza et al., 2020). Lo cual ha permitido demostrar la existencia de patrones específicos de socialización y transmisión de la violencia que hacen que ciertos individuos sean más proclives que otros a ejercerla o sufrirla en esos ámbitos (Balanta & Salazar, 2022; Botero et al., 2023).

Finalmente, otro grupo de investigaciones señala que los medios de comunicación masiva producen violencia de género psicológica y emocional, al difundir roles y estereotipos mediatizados (Zamorano, 2017; Civila et al., 2023). Estas investigaciones también han posibilitado el estudio de las relaciones violentas entre mujeres, como un tema innovador y también controversial (Loinaz, 2016; Beltrán & Aguirre, 2016; Rodríguez, 2022). En ellas, se explica que los medios de comunicación masiva requieren un enfoque analítico multidisciplinario con el fin de contribuir al estudio de la generación de violencia psicológica y emocional entre distintos géneros (López, 2007; Zamorano, 2017; Bonilla et al., 2019).

Sin embargo, lo hasta ahora analizado explica las razones de la importancia de los estilos de crianza en el seno familiar, ya que ello condiciona el nivel de tolerancia frente a la violencia psicológica y emocional en edades adultas. Destacando que lo interiorizado en el círculo primario de socialización se puede reforzar, o no, en otras agencias.

Por lo tanto, en el apartado subsecuente se explicará el desarrollo de las investigaciones que tratan de brindar hallazgos sobre el origen de estas violencias, principalmente, aunque no exclusivamente, desde una perspectiva sociocultural y psicosocial, con el objetivo de indagar la contribución del entorno comunitario para la reproducción de estas.

Los estudios sobre el origen de la violencia psicológica y emocional

La violencia psicológica y emocional, al ser formas de violencia que producen consecuencias visibles a largo plazo, han sido objeto de estudio desde diversas corrientes analíticas. Entre ellas, el enfoque psiquiátrico

el cual se centra en detonadores como el consumo de alcohol y drogas, el estrés o la baja autoestima; no obstante, limita su alcance al privilegiar el diagnóstico clínico y un modelo predominantemente masculino (Esbec & Echeburúa, 2016; Tolman, 1989).

Por su parte, el enfoque sociocultural analiza factores asociados al machismo y a las relaciones de poder asimétricas presentes en ámbitos como la educación, el trabajo, la familia y la pareja (Ferrer et al., 2008; Lara, 2022; Mamani et al., 2023). El enfoque psicosocial, actualmente conceptualizado como modelo ecológico de la violencia, integra variables colectivas y sistemas interactivos (microsocial, mesosocial, macrosocial y el cronosistema,³) para explicar los riesgos y detonantes de la violencia (Olivares & Incháustegui, 2011; Blázquez et al., 2010).

³ El nivel microsocial refiere a las variables sociodemográficas que están presentes en la historia personal de los individuos. Éstas incluyen la edad, sexo, ingreso, estado civil, etc., y desde esta perspectiva, cada una de ellas puede ser un condicionante si encuentra los detonadores específicos, para perpetrar conductas violentas por razones de género. Este nivel, está compuesto por 2 planos: el individual y los derivados de las relaciones cercanas con otros. (Olivares & Incháustegui, 2011). El segundo nivel, denominado mesosocial, está compuesto por un plano: contextos comunitarios, laborales, vecinales. En este nivel se analizan los factores que han sido socializados en distintos espacios y que han servido como medios para el arraigo de conductas violentas. Principalmente, se consideran los estereotipos y roles de género, pero también las estadísticas de inseguridad de los entornos, que difunden miedo, incertidumbre y temor de perder la vida. (Olivares & Incháustegui, 2011). El tercer nivel, denominado macrosocial, está integrado por el plano “estructura de la sociedad”. Este nivel está relacionado con el anterior, porque implica el conocimiento de valores compartidos, pero, además, el desarrollo de una cultura de la ilegalidad y la permisión para cometer delitos y desobediencia a la autoridad. Dicho en otras palabras, existe un deterioro del estado de derecho y del tejido social. (Olivares & Incháustegui, 2011). Finalmente, el cuarto nivel, conocido como cronosistema, sirve para datar por periodos históricos las fases más violentas de una sociedad. El plano que lo conforma se denomina “momentos históricos”. En este nivel, se pone especial atención a la radicalización de las sociedades por causas ideológicas, políticas o por extremismos religiosos que puedan ejercer una función conductora de la violencia y que culmine en una guerra civil, más presentes en unos años que en otros. Por ello, el rastreo histórico es importante para comprender las causas del origen de la violencia y sus principales detonadores a nivel social. (Olivares & Incháustegui, 2011).

Finalmente, el enfoque psicológico se centra en comprender la permanencia de las víctimas en relaciones abusivas y el papel de las redes de apoyo en los procesos de afrontamiento (Salas, 2005; Martínez, 2020). En este sentido, esta última corriente se vincula con la discusión bibliográfica sobre la normalización de la violencia psicológica y emocional y el papel de las redes de apoyo a las que acceden las mujeres como factores explicativos de su permanencia —o no— en relaciones abusivas.

Los estudios en México sobre la violencia psicológica y emocional

En este apartado se analizarán las investigaciones que, a través de las instituciones educativas, comenzaron a hacerse frecuentes entre las academias de psicología, psiquiatría, medicina y trabajo social. Dentro de los trabajos analizados se han podido detectar cuatro líneas de investigación.

- Personalidad y tolerancia a la humillación en mujeres (Esparza, 1994; Torres, 2023).
- Consecuencias de la violencia en autoestima, trastornos emocionales y reproductivos (Cervantes, 1999; Lucas, 2023).
- Factores que inciden en relaciones conyugales violentas (Centeno, 2003; Alvidrez, 2023).
- Mecanismos de intervención y recuperación de relaciones abusivas (Cruz, 2004; González, 2022).

Las investigaciones de corte sociológico han detectado que la normalización de la violencia es un proceso que permite a las personas víctimas de situaciones traumáticas sobrevivir y mantener una relativa salud mental. Esto inicia desde edades tempranas —entre los cero y cinco años—, en donde la función cerebral se encuentra en pleno desarrollo. Es en esa temporalidad donde se generan los mecanismos de protección ante la exposición a la violencia. Lo cual, en edades adultas, invisibiliza las formas sutiles de violencia como lo son la psicológica y emocional (CONAVIM, 2012; Murrieta et al., 2014; Evangelista, 2019).

Entre las investigaciones se han indagado los factores culturales transmitidos por medios de comunicación masiva como elementos incidentes en el proceso de legitimación social de la violencia (Moreno, 2010; Pérez,

2020; Botero et al., 2023; Ruiz, 2023; Vizoso, 2024). La sobreexposición actual a imágenes violentas en edades adultas, incide en el incremento de la violencia en el país, lo cual ha posibilitado que, en las unidades domésticas, el problema vaya en aumento.

Los estudios enfatizan que el acceso a redes de apoyo potencia la autonomía femenina (Becerra & Santellan, 2018; Higuera & Carrillo, 2024), favorece la rehabilitación social y de salud (Vielva, 1992; Sánchez & De la Fuente, 2024), produce una resignificación en el sentido de la vida (Rodríguez et al., 2015) y posibilita la superación de la violencia psicológica y emocional, o de cualquiera de sus formas (Reina & Espinoza, 2023).

Claves de superación de la violencia psicológica y emocional desde la cultura de paz

De acuerdo con las investigaciones anteriormente citadas, se observa que, en dado caso de que una mujer opte por recuperarse del abuso psicológico y emocional, requiere de acompañamiento profesional y, especialmente, contar con redes de apoyo.

Construir paz implica no solo la erradicación de la violencia directa, sino también el fortalecimiento de entornos seguros, igualitarios y justos en los que las mujeres puedan ejercer plenamente sus derechos. Por tanto, algunas de las claves de superación desde la cultura de paz son:

- Visibilización y sensibilización: reconocer la violencia psicológica como problemática social y no privada.
- Redes de apoyo: potenciar la sororidad, los vínculos comunitarios y el acompañamiento institucional.
- Empoderamiento individual y colectivo: fortalecer la autoestima, la autonomía económica y el liderazgo de las mujeres.
- Intervención integral con enfoque de género: políticas públicas que integren atención psicológica, asesoría legal y programas educativos.
- Narrativas de resiliencia: Resignificar a las mujeres como agentes de paz capaces de transformar sus experiencias en liderazgo social y comunitario.

Conclusiones

La revisión bibliográfica realizada a lo largo del capítulo permite extraer varias conclusiones centrales respecto a la violencia psicológica y emocional.

La primera de ellas tiene que ver con que la violencia psicológica y emocional es estructural y cultural; no se limita a experiencias individuales, sino que responde a marcos de socialización que legitiman el control y la dominación en las relaciones. Como afirman Cinquegrana et al. (2023), “la violencia psicológica se percibe con frecuencia como un problema menor, lo cual contribuye a su invisibilización y tolerancia social” (p. 2). Por ello, las intervenciones deben cuestionar los estereotipos de género, las prácticas familiares autoritarias y los discursos sociales que naturalizan la violencia.

La cultura de paz constituye un marco operativo integral al articular dimensiones educativas, institucionales y comunitarias; ofrece una estrategia coherente para desactivar la reproducción de la violencia psicológica. Promover valores de igualdad, diálogo y justicia social no es un complemento, sino una condición necesaria para la prevención sostenible. Como señala la UNESCO (2021), “superar las barreras hacia la paz requiere transformar las narrativas culturales que normalizan el uso de la violencia como medio de resolución de conflictos”.

En lo que respecta a la prevención primaria en la infancia, las políticas públicas deben priorizar programas de crianza positiva, alfabetización emocional y habilidades socioemocionales en los primeros años de vida. Este enfoque temprano permite modificar patrones de tolerancia a la violencia antes de que se consoliden.

En cuanto al fortalecimiento de redes comunitarias e institucionales, el acompañamiento integral de víctimas y sobrevivientes requiere servicios intersectoriales que combinen atención psicológica, asesoría legal, protección social y espacios comunitarios de apoyo. Estas redes no solo atienden el daño, sino que también favorecen la reconstrucción de la autonomía y el empoderamiento.

Por último, es indispensable diseñar políticas de comunicación que promuevan representaciones positivas de igualdad y cuestionen la normalización de la violencia en los contenidos mediáticos. Como afirma

European Institute for Gender Equality (2023), “los medios desempeñan un papel crucial en la reproducción o transformación de las normas sociales vinculadas a la violencia psicológica” (p. 6).

En suma, comprender la violencia psicológica y emocional desde la perspectiva de la cultura de paz permite trascender una mirada reduccionista y fragmentada, apostando por transformaciones culturales profundas y sostenidas que impacten tanto en la prevención como en la atención. La consolidación de una cultura de paz no es solo un horizonte normativo, sino una necesidad urgente para garantizar la dignidad, la igualdad y la convivencia democrática en nuestras sociedades; su análisis desde la construcción de paz abre nuevas rutas de comprensión y acción.

Así, la investigación científica y humanística se convierte en una herramienta indispensable para visibilizar, comprender y transformar esta problemática, aportando a la consolidación de una cultura de paz en contextos de diversidad.

Referencias

- Allinsmith, W. (1954). *The Learning of Moral Standards*. University Microfilms.
- Alvidrez, I. (2023). *La violencia física, psicológica y sexual, ejercida en nueve mujeres mexicanas derivada del machismo y como ha repercutido en su salud* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2023/diciembre/0850330/Index.html>
- Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M. & Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 9-20.
- Balanta, R. & Salazar K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplinaria*, 39 (2), 151-166.
- Baldwin, A. (1948). *Socialization and the parent-child relationship*. *Child Development*, 19, 127–136.
- Becerra, A. & Santellan, P. (2018). Mujeres: Entre la autonomía y la vida familiar. Noésis. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 27(53), 121-139.

- Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research* (pp. 169-208). Russell Sage Foundation.
- Bell, R. & Harper, L. (1977). *Child effects on adults*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beltrán, M. & Aguirre, L. (2016). Pequeñas conquistas en la adversidad: posibilidades de agencia de mujeres que usan la violencia en Buenos Aires y trabajadoras sexuales en la frontera sur de México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 2 (3), 27-50.
- Bernard, J. (1974). *The future of motherhood*. Dial Press.
- Blázquez, M., Moreno, J. & García-Baamonde, M. (2010). Revisión teórica del maltrato psicológico en la violencia conyugal. *Psicología y Salud*, 20 (1), 65-75.
- Bonilla, L., Gómez, D. & Godoy, J. (2019). Investigaciones y estrategias comunicativas frente a la violencia contra las mujeres en ámbitos universitarios. Una revisión. *Informes Psicológicos*, 19 (1), 141-162.
- Botero, N., Juárez, J. & Ríos, I. (2023). La Violencia de Género y el Sexismo Presentes en el Imaginario de los Estudiantes Universitarios. *Ibero-americana*, 52 (1), 38-49.
- Braver, M., Bumberry, J., Green, K. & Rawson, R. (1992). Childhood abuse and current psychological functioning in a university counseling center population. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (2), 252-257.
- Cantera, L. & Blanch, J. (2010). Percepción Social de la Violencia en la Pareja desde los Estereotipos de Género. *Intervención Psicosocial*, 19 (2), 120-128.
- Castro, M. (2013). *La construcción de la ciudadanía de las niñas y las jóvenes en el Distrito Federal: el avance en los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, una vía para enfrentar la violencia sexual como violencia de género*. [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/63784>
- Centeno, C. (2003). *Violencia psicológica sufrida por mujeres en relaciones de pareja: un enfoque de género* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de

- México. <http://132.248.9.195/pd2005/0600822/Index.html>
- Cervantes, M. (1999). *Violencia contra la mujer en la relación de pareja: prevalencia y dimensiones de abuso emocional* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/pd1999/274691/Index.html>
- Cinquegrana, V., Esposito, G., Pepe, A., & Gendolla, G. (2023). Psychological abuse is not a problem? Exploring the role of psychological abuse in intimate relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 10587409.
- Civila, S., De Casas, P., García, A. & Hernando, Á. (2023). TikTok y la caricaturización de la violencia en las relaciones de parejas adolescentes. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 75-91.
- CONAVIM (2012). *Estudio nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que reproducen la violencia contra las mujeres*. México.
- Cruz, E. (2004). *El divorcio como opción en problemas de violencia psicológica, en mujeres del Distrito Federal* [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ppt2004/0332911/Index.html>
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97.
- De los Santos, I. (2023). Expresiones de acoso y hostigamiento sexual en la Universidad Autónoma de Guerrero. *El Cotidiano*, 38 (237), 83-95.
- Dumas, J. (1996). Why was this child referred? Interactional correlates of referral status in families of children with disruptive behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (1), 106-115.
- Emery, R. (1988). *Marriage, divorce and children's adjustment*. Sage.
- Esbec, E. & Echeburúa, E. (2016). Violencia y esquizofrenia: un análisis clínico-forense. *Anuario de psicología jurídica*, 25(1), 70-79.
- Esbec, E. & Echeburúa, E. (2016). Violencia y esquizofrenia: un análisis clínico-forense. *Anuario de psicología jurídica*, 25(1), 70-79.
- Esparza, H. (1994). *Algunas características de personalidad que presenta la mujer que sufre el síndrome del maltrato y que solicita ayuda psicológica en el Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar (C.A.V.I.)* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/pmig2016/0211826/Index.html>

- Espinosa, D. (2019). Violencia intrafamiliar contra la mujer, un problema sociocultural. *El Cotidiano*, 35(217), 33-46.
- European Institute for Gender Equality. (2023). *Understanding psychological violence against women : the need for harmonised definitions and data in the EU*. Publications Office of the European Union. <https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/understanding-psychological-violence-against-women-need-harmonised-definitions-and-data-eu>
- European Institute for Gender Equality. (2023). *Understanding psychological violence against women: the need for harmonised definitions and data in the EU*. Publications Office of the European Union. <https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/understanding-psychological-violence-against-women-need-harmonised-definitions-and-data-eu>
- Evangelista, A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, (51), 85-97.
- Ferrel, F., Ferrel, L., Oblitas, L. & Yáñez, H. (2017). Indicadores de riesgo y comunicación en salud mental sobre consumo de sustancias psicoactivas y violencia intrafamiliar en líderes comunitarias. *Salud Uninorte*, 33(2), 152-167.
- Ferrer, V., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. & M. García (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de psicología*, 24(2), 341-352.
- Ferrer, V., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. & M. García (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de psicología*, 24(2), 341-352.
- Fragoza, A. (2012). Reflexión: La Violencia Social, la Violencia Familiar y una Mirada desde la Responsabilidad Social. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22(1), 127-133.
- Frías, S. & Castro, R. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, XXIX (86), 497-550.
- Gaceta CCH. (2023). *Tipo de violencia contra mujeres y niñas*. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/tipo-de-violencia-contramujeres-y-ninas>
- González, M. (2022). *Misoginia: violencia normalizada: propuesta de taller dirigido a mujeres que viven violencia psicológica en su rela-*

- ción de pareja* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2022/diciembre/0834037/Index.html>
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, (81), 143-154.
- Hammer, S. (1976). *Daughters and mothers - Mothers and daughters*. Quadrangle-The New York Times Book Co.
- Higuera, M. & Carrillo, T. (2024). Estrategias para la autonomía de las mujeres. Un análisis de las redes formales de apoyo en el noroeste de México. *EHQUIDAD. Revista Internacional de políticas de bienestar y trabajo social*, (21), 65-88.
- Jurado, G. (2012). *Violencia doméstica, ideas irracionales y padecimientos psicológicos: estudio comparativo en hombres generadores y mujeres receptoras de violencia*. [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/75424>
- Kaldman, C. & Ramos, M. (2023). Revisión sistematizada de las técnicas de recolección de datos sobre la violencia de género entre estudiantes en espacios universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 93-113.
- Klapper, Z. (1971). The impact of the women's liberation movement on child development books. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41 (5), 725-732.
- Lara, L. (2022). Un reto en común: combatir la violencia de género en las universidades mexicanas. *El Cotidiano*, 37 (233), 43-54.
- Loinaz, I. (2016). Cuando "el" delincuente es "ella": intervención con mujeres violentas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26 (1), 41-50.
- López, M. (2007). *Violencia psicológica en el ámbito conyugal* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/pd2008/0624423/Index.html>
- Lucas, M. (2023). *El impacto emocional de la violencia hacia la mujer indígena en la comunidad de San Francisco Huazalingo Hidalgo* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2023/>

- mayo/0839420/Index.html
- MacCoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington y P. H. Mussen (eds.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). WileyLinks.
- Mamani, O., Idme, M., Carranza, E. & Morales, P. (2023). Dependencia emocional y autoestima como predictores de la violencia psicológica en emprendedoras. *Revista de Psicología*, 41(2), 763-786.
- Martínez, T. (2020). Haciendo frente a las epistemologías heteropatriarcales: elementos teórico-metodológicos para un análisis feminista de la violencia contra las mujeres. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 333-342.
- McBride, A. (1973). *The growth and development of mothers*. Harper & Row.
- Mendoza, B., Delgado, I. & Atenas, M. (2020). Perfil de alumnado no involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Anales de Psicología*, 36 (3), 483-491.
- Miller, D. & Swanson, G. (1958). *The changing American parent*. Wiley.
- Moreno, L. (2008). *Un estudio de la violencia contra las mujeres en el Estado de México*. [tesis de maestría, Colegio de México]. Repositorio Institucional Colmex. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/c534fp24j>
- Moreno, M. (2010). Distributed Intensities: Whiteness, Mestizaje and the Logics of Mexican Racism. *Ethnicities*, 10(3), 387-401.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Behavioral Psychology* (3), 569-584.
- Nájera, S. (2023). Política victimal frente a la construcción social del miedo e inseguridad: una visión con perspectiva de género. *El Cotidiano*, 38 (237), 65-73.
- Nazar, A., Salvatierra, B., Salazar, S. & Solís, R. (2018). Violencia física contra adolescentes y estructura familiar: magnitudes, expresiones y desigualdades. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 33 (2), 365-400.
- Olivares, E. & Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida*

- libre de violencia de género*. México.
- Olivares, E. & Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. México.
- Pérez, T. (2020). Reconociendo una fracción no visible del iceberg de la violencia simbólica contra las mujeres en la publicidad televisiva difundida en México. *Asparkia. Investigació Feminista*, (36), 79-101.
- Ramírez, M. (2009). Familia: escenario de socialización. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 427-434.
- Reina, J. & Espinoza, S. (2023). Variables clave del apoyo social en mujeres colombianas víctimas de violencia de género. *Prisma Social*, (43), 222-243.
- Robbins, L. (1963). The accuracy of parental recall of aspects of child development and of child rearing practices. *Journal of Abnormal Social Psychology*, (66), 261-270.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5 (9), 91-97.
- Rodríguez, C. (2022). “Muertas hay de primera, de segunda y hasta de tercera”. Narrativas familiares sobre los procesos médico, legal y forense del feminicidio en Chimalhuacán, Estado de México. *El Cotidiano*, 37 (231), 91-104.
- Rodríguez, L., Yunis, K. & Girón, C. (2015). Resignificación del sentido de vida de personas desvinculadas y desmovilizadas del conflicto y contribución de las redes de apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes Psicológicos*, 15(1), 105-126.
- Rodríguez, M., Valdez, E., Ibáñez, S., Pérez, R. & Montaña, A. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas*, 12 (2), 217-230.
- Rothbart, M. & Maccoby, E. (1966). Parents' differential reactions to sons and daughters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (3), 237-243.
- Ruiz, J. (2023). Normalización de la violencia de género en los contenidos culturales consumidos por la juventud: el caso del reggaetón y el trap. *Prisma Social*, (41), 278-303.
- Salas, L. (2005). Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: evidencia para las familias colombianas. *Desarrollo y Sociedad*, (56), 285-337.

- Sánchez, E. & De la Fuente, I. (2024). Pandemia, sinhogarismo y salud mental: el papel del apoyo social y las relaciones sociales. *Prisma Social*, (44), 58-83.
- Shaffer, H. & Crook, C. (1981). El papel de la madre en el desarrollo social temprano. *Infancia y Aprendizaje*, (15), 19-37.
- Shaffer, H. & Crook, C. (1981). El papel de la madre en el desarrollo social temprano. *Infancia y Aprendizaje*, (15), 19-37.
- Smith, M. (1994). Child rearing practices associated with better developmental outcomes in preschool age foster children. *Child Study Journal*, 24 (4), 299-326.
- Staples, R. & Smith, J. (1957). Attitudes of grandmothers and mothers toward child rearing practices. *Child Development*, (25), 91-97.
- Stollenberger, R. (1968). Chinese-American child rearing practices and juvenile delinquency. *The Journal of Social Psychology*, 74 (1), 13-23.
- Stolz, L. (1967). Influences on parent behavior. Stanford University Press.
- Tolman, R. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims*, 4(3), 159-178.
- Torres, C. (2023). *Dependencia emocional en mujeres heterosexuales víctimas de violencia de pareja* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.195/ptd2024/ene_mar/0850456/Index.html
- UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Naciones Unidas.
- UNESCO. (2021). *Fostering and sustaining peace through culture*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/cutting-edge-overcoming-barriers-peace-through-culture>
- Vacacela, S. & Mideros, A. (2022). Identificación de los factores de riesgo de violencia de género en el Ecuador como base para una propuesta preventiva. *Desarrollo Y Sociedad*, 1(91), 111-142. <https://doi.org/10.13043/DYS.91.3>
- Vielva, M. (1992). Estrés psicosocial y alteraciones emocionales en transeúntes marginados. Papel modulador de las redes de apoyo social. *Intervención Psicosocial*, 1(1), 79-98.
- Vizoso, C. (2024). Maltrato infantil y burnout parental. Revisión sistemática. *Pedagogía Social*, (44), 177-188.

- World Health Organization. (2024). *Violence against women: Key facts*. WHO. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Yarrow, M. (1963). Problems of methods in parent-child research. *Child Development*, (34), 215-226.
- Zamorano, C. (2017). *Violencia de género entre mujeres: roles y estereotipos mediatizados*. [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/74857>
- Zúñiga, M. (2020). Mujeres en confinamiento: relatos de las violencias en México. *El Cotidiano*, 36 (222), 83-95.

Capítulo 5

Factores individuales y familiares asociados a la dinámica de violencia escolar de alumnos de secundaria

Claudia Karina Rodríguez Carvajal¹

José Ángel Vera Noriega²

<https://doi.org/10.61728/AE20259105>



¹ Profesora adscrita a la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Indígena de México; docente del programa de maestría en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar. E-mail: claudiarodriguez@uaim.edu.mx

² Profesor investigador de la Universidad de Sonora. E-mail: jose.vera@unison.mx

Introducción

En los últimos años se ha observado un renovado interés por la violencia escolar, esto debido a que en nuestro país cada vez se vuelve más evidente este fenómeno; a su vez, los estudios se han centrado en diferentes aspectos, como definir conceptualmente la violencia, pero principalmente se han centrado en buscar los factores que causan esta problemática. La violencia escolar es un fenómeno que afecta en varios aspectos como la salud, academia, social, economía y seguridad; es preocupante, pues más del 70 % de estudiantes del nivel básico sufren de violencia en espacios académicos, pero donde existe mayor presencia es en el nivel secundaria.

Para Serrano e Iborra (2005), la violencia es toda aquella acción que, ya sea por omisión o de manera intencional, daña la integridad de personas u objetos. Los autores señalan que la violencia se puede clasificar según los contextos en los cuales se presenta; en este sentido, se entiende por violencia escolar las acciones antes mencionadas que se llevan a cabo dentro de un contexto escolar y las cuales pueden ir dirigidas hacia profesores, alumnos o instalaciones.

La escuela secundaria es el nivel de estudios en donde se ha reportado mayor incidencia de actos de agresión entre pares dentro de los escenarios académicos (Mendoza et al., 2015; Del Rey y Ortega, 2008); por ello resulta importante atender la violencia escolar en este nivel y lo primero que resaltaría son las características de la población protagonista de la violencia escolar, los adolescentes, pues es una etapa que trae consigo una variedad de aspectos a considerar cuando se necesita analizar esta población. En este periodo del desarrollo se presenta la transición de lazos afectivos y de identidad; los adolescentes comienzan a relacionarse más con sus pares en diferentes círculos sociales como la colonia y la escuela, disminuyendo la relación de autoridad y de afección con la familia (Castillo 2019; Castro y Kirchner, 2018; Morán et al. 2019).

Lo anterior puede favorecer los conflictos familiares que aumentan la probabilidad de desarrollar problemas más complejos, tales como

falta de cohesión, de comunicación e incluso emocionales, que pueden verse reflejados en desmotivación, estrés, ansiedad, depresión, entre otros (Montañés et al., 2008; Foster & Brooks-Gunn, 2013; Saucedo & Guzmán, 2018).

En relación con otros factores Joffre et al. (2011) refiere que los factores de riesgo relevantes para las víctimas de violencia escolar fueron que los jóvenes tengan algún defecto físico, que los padres consideren normal el problema y para los agresores, el preferir programas televisivos con contenido violento y el tener amigos que pertenezcan a pandillas. En este sentido, para los agresores existen características dentro de los grupos primarios que permiten formar un perfil de los jóvenes que practican la violencia escolar, las percepciones y características de los padres señalan una tendencia dentro de los jóvenes, por otra parte, el grupo de amigos también juega un papel importante en la diferenciación de aquellos estudiantes que agreden a otros y los que no.

En el presente trabajo nos enfocamos en la importancia que tienen las variables individuales y familiares en la dinámica de la violencia social entre estudiantes de secundaria; a nivel nacional se ha observado que el papel del entorno incide en la violencia dentro de los centros escolares de educación secundaria; el consumo de drogas y las pandillas, entre otras variables, han sido asociados a las dinámicas de violencia (Prieto, 2008).

Por otra parte, la familia presenta una relación más compleja que el grupo de pares; esta relación puede ser directa o indirecta en las dinámicas de la violencia, al ser los padres modelos primeros de autoridad y por el hecho de que es dentro de la familia donde los jóvenes comienzan a manifestar las primeras actitudes hacia la autoridad. Estos juegan un papel importante para conocer mejor los factores que inciden en la violencia escolar (Moreno et al., 2009).

Caracterización del adolescente

De esta manera, también es necesario caracterizar la población que asiste a estos planteles escolares ya que son los protagonistas de quienes ejecutan, reciben y observan el fenómeno de violencia escolar.

Así, se trata de una población de 12 a 15 años, es decir, adolescentes. El ser humano pasa por una etapa difícil a lo largo de su vida, tanto biológica, fisiológica como emocionalmente, puesto que pasa por un proceso

psicosocial que ocasiona un cambio de comportamiento; esta etapa es la mencionada anteriormente, la adolescencia (García et al., 2013).

Miranda y Pérez (2005) mencionan que la etapa de la adolescencia se caracteriza por el rechazo, desafío a los sistemas sociales y separación de la familia, pues, como mencionan Montañés et al. El proceso de ajuste psicosocial por el que pasa un adolescente se conoce como autonomía adolescente (al, 2008) En dicho proceso, se experimentan crisis, las cuales pueden ocasionar problemas, causando cambios en la configuración de la familia y sus relaciones en sus diferentes círculos sociales.

También es importante tomar en cuenta que, al llegar a la adolescencia, también llegan problemas debido a las conductas de riesgo que caracterizan esta etapa. Entre estas conductas se encuentran relaciones sexuales sin responsabilidad, consumo de sustancia, poco interés a consecuencias y futuro, pero, entre las más problemáticas, las permeadas por la violencia y agresiones son las que causan consecuencias más graves, conducta que es necesaria para que la violencia escolar se manifieste (García et al., 2015).

Bauman (2007) demuestra cómo la modernidad líquida, al diluir los dispositivos que producen el sentido de la modernidad sólida, diluye también la eficacia simbólica de estos. Por ejemplo, la identidad entendida como singularidad u objetivo vital cuya realización va a frenar todos los esfuerzos individuales y sociales... se desglosa como lógica actual y genera ilusiones.

La cultura actual necesita reinventarse constantemente (Bauman, 2005): el desarrollo de la identidad en la época de internet, en la que no existe una identidad firme, sino una variedad de identificaciones parciales y lacunarios, que se sustituyen, se mueven y se expresan de forma desequilibrada y conjunta. Los temas abordados son las maneras en que los jóvenes transforman su personalidad, nuestra conducta en internet, las relaciones entre lo tangible y lo virtual, y la formación de la identidad en una plataforma digital. Alteraciones internas de los individuos que coexisten en un mundo virtual. Además de ser un fenómeno social, se examina al individuo como un personaje, como un vicario que habita a través de una pantalla, que proyecta su personalidad en un entorno virtual, donde tiene amplias posibilidades de desarrollar su identidad y construir su identidad, dado que la misma virtualidad y el anonimato lo protegen.

Modelo métrico

Variables del contexto familiar

En relación con el contexto familiar, las variables de interés a estudiar son tres fundamentales: 1) la comunicación parental; 2) las prácticas parentales prosociales; y 3) la cohesión familiar.

El primer concepto, comunicación parental, se entiende como el intercambio de información entre padres e hijos con el fin de informar a los hijos sobre aspectos de la vida en general, como de su vida en específico; también es el medio por el cual se obtiene información sobre la situación emocional o cognitiva del hijo para apoyarlo y generar vínculos afectivos (Bowlby, 1969; Schmidt et al., 2016).

El concepto de prácticas parentales prosociales se refiere a los mecanismos que utilizan los padres para fomentar la socialización del niño, promoviendo específicamente conductas de ayuda y cooperación. Este proceso de enseñanza se lleva a cabo principalmente a través del afecto y la comunicación prosocial, los cuales combinan expresiones de cariño, orientaciones verbales positivas y sensibilidad a las necesidades del hijo (Zacarías et al., 2017; Betancourt et al., 2020).

El tercer concepto de interés, la cohesión familiar, se define como un indicador de satisfacción e identidad que desarrollan los miembros de una familia con respecto al lazo sentimental y emocional que los une, constituyendo un vínculo que potencializa la unión del núcleo familiar (Gómez-Velásquez et al., 2021).

Variables del contexto escolar

A lo que el contexto escolar refiere, dos variables fueron las de interés para ser estudiadas: 1) Clima escolar; y 2) Democracia escolar.

El clima escolar se define como un espacio de construcción de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, donde se promueve el respeto mutuo, la diversidad, la inclusión y la cooperación. En este entorno, los estudiantes desarrollan una percepción subjetiva de las interacciones con sus compañeros y docentes, lo que

influye directamente en su sentido de pertenencia y en su experiencia de aprendizaje (Mardones Soto, 2023).

Por otro lado, la democracia escolar constituye un componente fundamental del sistema social de la escuela, el cual, de acuerdo con Arzola Franco et al. (2016), se construye a partir de la valoración de espacios participativos, la confianza, el compromiso y la solidaridad que se cultivan entre los miembros de la comunidad educativa en su convivencia diaria.

Variables del contexto comunitario

En cuanto al contexto comunitario, al igual que el contexto escolar, son dos variables las que se estudiaron y que formaron parte del presente estudio: 1) Apego a la comunidad; y 2) Índice de Bienestar Local (IBL).

La definición del apego a la comunidad referiría a los lazos afectivos que se generan en la interacción entre los miembros de una misma comunidad, existiendo un sentido de pertenencia grupal y que esto se encuentra ligado con un espacio geográfico y físico (Oliva et al., 2012).

El IBL, por su lado, refiere sentimientos de satisfacción en relación con la colonia; es un índice que intenta entender de manera global cómo la situación comunitaria ha sido satisfactoria para los miembros de esta, tomando en cuenta aspectos económicos, sociales, ambientales, políticos y culturales (Sung y Philips, 2018).

Método

Tipo de estudio

La presente investigación se llevó a cabo en escuelas secundarias públicas de un municipio de la frontera noroeste del estado mexicano de Sonora. En términos metodológicos, se trata de un estudio cuantitativo con un diseño descriptivo-comparativo y transversal.

Participantes

Participaron 1190 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 17 años (media = 13.66). El 54 % son mujeres y el 46 %, hombres. Fueron se-

leccionados a través de un muestreo aleatorio simple de once escuelas secundarias públicas (financiadas por el Gobierno) de un municipio de la frontera noroeste del estado mexicano de Sonora. Del total de alumnos, el 27.1 % estudia en secundarias estatales, el 31.8 % en secundarias técnicas y el 41.1 % en secundarias generales. Asimismo, 36.8 % cursan el primer año, 34.5 % el segundo y 28.7 % el tercer año. La muestra se dividió a su vez en dos grupos, de acuerdo con la frecuencia con la que los estudiantes referían conductas de hostigamiento en la escuela hacia sus compañeros, maestros o directores. El primer grupo se integró por los estudiantes que reportaron que llevaban a cabo conductas violentas hacia los compañeros, docentes y directores (n=556) y el otro grupo con los que referían que nunca llevaban a cabo tales conductas (n=633).

Instrumentos

El cuestionario utilizado fue la adaptación de Rascón (2011) de “Percepción del clima familiar” de Moos, Moos & Trickett (1984) para estudiantes de secundarias públicas del sur de Sonora que habían reportado realizar conductas violentas en la escuela. El autor, al hacer un análisis factorial con el método Oblimin, encontró tres factores de 36 preguntas que explicaron el 40% de la variación total de los puntajes. Se establecieron como: a) Convivencia, actividad familiar que se distingue por la existencia de relaciones, normas y valores que promueven el crecimiento del individuo; b) Conflicto, existencia de circunstancias desagradables y violencia en las relaciones familiares; y c) Actividades estimuladoras del desarrollo, acciones que llevan a cabo la familia y/o sus miembros y que son beneficiosas para el desarrollo.

Es importante destacar que, en su versión inicial, la escala se respondía mediante una escala dicotómica con dos opciones de respuesta: Verdadero o falso. Para la realización de la presente investigación, se empleó una escala Likert que oscila entre 1 (Nunca) y 7 (Siempre), incluyendo los reactivos negativos (conflicto). De este modo, sería necesario recodificar los valores de forma inversa para asegurar que los puntajes más elevados señalaran un ambiente familiar más favorable.

Procedimiento

Para la recolección de la información, se realizaron los contactos con los directores de los centros educativos para exponerles la propuesta de participación en el estudio. Una vez estos respondieron positivamente, se invitó a los alumnos a colaborar de manera voluntaria en la aplicación del instrumento, garantizándoles a través de un consentimiento informado la confidencialidad de los resultados. Así, las aplicaciones se llevaron a cabo en los salones de clase; los instrumentos se contestaron de manera individual.

Resultados

Se realizaron pruebas de hipótesis, comparando los puntajes de la conducta violenta de alumnos con variables relacionadas con la estructura familiar, tales como nivel socioeconómico, tipo de familia, antecedentes de abusos de sustancias y antecedentes de problemas legales. Para las variables dicotómicas, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, mientras que para la politómica se utilizó la prueba de análisis de varianza de una vía.

De acuerdo con lo anterior, los factores individuales y de los iguales, todas resultaron con diferencias significativas sobre las conductas violentas. En este sentido, los resultados indican que existe una diferencia significativa con respecto al papel que juega el sexo para el desarrollo de conductas violentas en la escuela, en donde son los hombres los que puntuaron más altos. En lo que respecta al consumo y abuso de sustancias tanto por el adolescente como por sus iguales, estas son actitudes favorables para desarrollar conductas violentas en la escuela.

Además, la implicación en bandas y tener amigos que pertenecen a bandas son también factores de riesgo para desarrollar conductas violentas en la escuela, ya que se encontró que los alumnos con estas características son los que puntuaron más alto.

Por otro lado, para los factores familiares, los resultados evidencian que, aunque los puntajes en conducta violenta son mayores para los alumnos que viven en una familia monoparental, con padres que abusan

de sustancias como alcohol y droga, solamente son significativas las diferencias para los alumnos con padres con problemas de antecedentes legales (ver tabla 1).

Tabla 1.

Diferencias en variables sociofamiliares para la víctima de violencia

		Conducta violenta en la escuela		
		Media	DE	t
Sexo	Masculino (n=547)	1.28	.41	-2.76**
	Femenino (n=643)	1.22	.36	
Consumo abuso de sustancias alcohol y drogas	No (n=487)	1.15	.33	-7.54**
	Si (n=703)	1.32	.41	
Participación en bandas	No (n=1039)	1.22	.34	-5.70**
	Si (n=151)	1.41	.57	
Tipo de familia	Nuclear (n=822)	1.24	.38	-1.50
	Monoparental (n=368)	1.27	.39	
Padres Abuso de sustancias alcohol y drogas de los padres	No (n=582)	1.24	.40	-.80
	Si (n=604)	1.26	.37	
Antecedentes de problemas legales de los padres	No (n=969)	1.23	.37	-3.30**
	Si (n=220)	1.33	.44	
Amigos Abuso de sustancias alcohol y drogas	No (n=1114)	1.23	.35	-6.11**
	Si (n=76)	1.51	.64	
Amigos participación en bandas	No (n=923)	1.21	.33	-6.07**
	Si (n=267)	1.37	.511	

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

En lo que respecta a la variable víctima de violencia escolar, los factores de riesgo individuales y de los iguales, todas resultaron con diferencias

significativas. Así, los resultados indican que existe una diferencia significativa con respecto al sexo para ser víctima de violencia escolar, en donde son los hombres los que puntuaron más altos. También, el consumo y abuso de sustancias tanto por el adolescente como por sus iguales son actitudes favorables para sufrir conductas violentas en la escuela.

Además, la implicación en bandas y tener amigos que pertenecen a bandas son también factores de riesgo para ser víctima de conductas violentas en la escuela, ya que se encontró que los alumnos con estas características son los que puntuaron más altos.

Por otra parte, de los factores familiares, los resultados afirman que las probabilidades de sufrir violencia escolar son mayores para los alumnos que viven en una familia monoparental; con padres que abusan de sustancias como alcohol y droga, solamente son significativas las diferencias para los alumnos con padres con problemas de antecedentes legales (ver tabla 2).

De acuerdo con lo anterior, los factores individuales y de los iguales, todas resultaron con diferencias significativas sobre las conductas violentas. En este sentido, los resultados indican que existe una diferencia significativa con respecto al papel que juega el sexo para el desarrollo de conductas violentas en la escuela, en donde son los hombres los que puntuaron más altos. En lo que respecta al consumo y abuso de sustancias tanto por el adolescente como por sus iguales, estas son actitudes favorables para desarrollar conductas violentas en la escuela.

Además, la implicación en bandas y tener amigos que pertenecen a bandas son también factores de riesgo para desarrollar conductas violentas en la escuela, ya que se encontró que los alumnos con estas características son los que puntuaron más altos.

Por otro lado, de los factores familiares, los resultados afirman que, aunque los puntajes para sufrir violencia en la escuela son mayores para los alumnos que viven en una familia monoparental, solamente son significativas las diferencias para los alumnos con padres que abusan de sustancias como alcohol y droga, padres con problemas de antecedentes legales (ver tabla 2).

Tabla 2.*Diferencias en variables sociofamiliares para los que han sufrido violencia escolar*

		Victima de violencia escolar		
		Media	DE	t
sexo	Masculino (n=547)	1.29	.35	-1.58
	Femenino (n=643)	1.25	.38	
Abuso de sustancias alcohol y drogas	No (n=487)	1.16	.29	-8.48**
	Si (n=703)	1.34	.40	
Vandalismo	No (n=1039)	1.25	.35	-4.39**
	Si (n=151)	1.39	.47	
Tipo de familia	Nuclear (n=822)	1.26	.36	-1.71
	Monoparental (n=368)	1.30	.41	
Padres abuso de sustancias alcohol y drogas de los padres	No (n=582)	1.25	.37	-1.95*
	Si (n=604)	1.29	.37	
Antecedentes de problemas legales de los padres	No (n=969)	1.26	.36	-2.47**
	Si (n=220)	1.33	.39	
Amigos abuso de sustancias alcohol y drogas	No (n=1114)	1.25	.35	-6.10**
	Si (n=76)	1.56	.54	
Amigos vandálicos	No (n=923)	1.24	.34	-4.93**
	Si (n=267)	1.37	.43	

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

La variable situación económica considera como factor familiar; podemos ver que los alumnos con menos recursos son más propensos a generar conductas violentas, pero también a sufrir violencia en la escuela (Vea tabla 3).

Tabla 3.*Diferencias por situación económica para las dos variables de estudio*

	Situación económica						F
	Buena (493)		Regular (667)		Mala (30)		
	M	DE	M	DE	M	DE	
Conducta violenta en la escuela	1.25	.39	1.24	.36	1.44	.61	3.75*
Victima de violencia escolar	1.26	.37	1.26	.34	1.62	.68	13.24**

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

A través de una prueba t de *Student* para muestras independientes, se compararon los puntajes de clima familiar de alumnos que referían conductas violentas en la escuela y aquellos que no lo hacían. Los resultados afirman que, a nivel global y en los factores de convivencia, los puntajes de los estudiantes que no reportan conductas violentas son significativamente mayores y menores en conflicto, lo que implica que perciben un mejor clima familiar.

Tabla 4.*Comparación del clima familiar entre estudiantes que reportan y no reportan conductas violentas en la escuela*

Factores	Conducta violenta en la escuela				
	No (n=633)		Si (556)		
	M	DE	M	DE	t
Convivencia y organización	5.09	1.02	4.73	1.02	6.04**
Conflicto	2.76	1.09	3.10	1.06	-5.04**
Crecimiento personal	3.46	1.30	3.57	1.28	-1.43
Global	4.59	.71	4.40	.71	4.67**

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

También se hicieron análisis de diferencias de medias para las variables consumo de alcohol y drogas de los progenitores y tipo de familia (nuclear y monoparental) y no se encontraron diferencias significativas.

Discusión y conclusiones

En lo referente a los agresores, los resultados referentes al sexo coinciden con la tendencia observada en diversos estudios sobre la incidencia más alta de violencia escolar en los varones. Por otra parte, la pertenencia a grupos de pandillas, el uso de drogas y el vandalismo presentaron una significancia en la ocurrencia de conductas violentas. Tal como lo plantea Prieto (2005), el entorno juega un papel muy importante en la ocurrencia de la violencia en los centros escolares; un entorno en el cual se puedan obtener fácilmente drogas, así como la presencia de pandillas dentro de los centros, facilitan la ocurrencia de la violencia.

Por otro lado, las variables familiares a las conductas violentas, no presentaron diferencias significativas, solo en el caso de los antecedentes legales, sin embargo, estudios han encontrado que existe una relación indirecta y no directa, tal como lo observamos en la violencia escolar (Cava et al. 2006).

Las víctimas y los agresores comparten las diferencias en lo que respecta a la violencia escolar; en relación con los factores individuales y entre iguales, el sexo, el consumo de drogas, el vandalismo y la pertenencia a pandillas siguen marcando una distinción entre aquellos que abusan y son abusados.

Por otro lado, las variables familiares señalan que, en general, los alumnos con mejor clima familiar muestran menos niveles de violencia; solo en el caso de conflicto se observa una tendencia al alza en los que presentan conductas violentas. En este sentido, se presenta una relación entre la calidad del clima familiar y la violencia; esta relación ha sido señalada ya por estudios anteriores como compleja y es recomendable estudiarla en relación con variables mediadoras y no directamente (Moreno et al., 2009).

Referencias

- Arzola Franco, D. M., Loya Ortega, C. G., & González Ortiz, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 1-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208004>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa editorial.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Betancourt, O. D., Fernández, R. I., Davidson, E. R., Posadas, T. M. F., Cano, U. L., & Bouffier, H. V. E. (2020). Prácticas parentales prosociales, control inhibitorio y conducta prosocial en niños. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 350-360. <https://doi.org/10.62364/v7y3v325>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol 1: Attachment. Basic Books.
- Castillo, G. (2019). *Cómo educar al niño para su futura adolescencia*. Pamplona: EUNSA.
- Castro, K., & Kirchner, T. (2018). Coping and Psychopathological Profile in Nonsuicidal Self-Injurious Chilean Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 74(1), 147–160. <https://doi.org/10.1002/jclp.22493>
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying en países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596–1610. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9890-4>
- García, M., Pérez, R., y Hernández, R. (2013). Convivencia Escolar en Secundaria Básica. *Ciencias Holguín*, 19(3). 1-11.
- García, E. R., Romero, N., Gaquín, K. y Hernández, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218-229.

- Gómez-Velásquez, S., Matagira-Rondón, G., Agudelo-Ciluentes, M. C., Berbesi-Fernández, D. Y., & Morales-Mesa, S. A. (2021). Cohesión familiar y factores relacionados en adolescentes escolarizados. *Universidad y Salud*, 23(3), 198-206. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.233>
- Joffre, V., García, G., Saldivar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S., & Villasana, A (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín medico del hospital infantil*, 68(3), 193-202.
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 122-145. <https://doi.org/10.38123/RRE.V312.300>
- Mendoza-González, B., Cervantes-Herrera, A. D. R., Pedroza-Cabrera, F. J., & Aguilera-Rubalcava, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del "Cuestionario para medir bullying y violencia escolar". *CienciaUAT*, 10(1), 6-16.
- Miranda, A., & Pérez, J. (2005). *Socialización familiar, pese a todo. Libro de ponencias*. Congreso Ser Adolescente Hoy. (339-350). Fundación ayuda contra la drogadicción.
- Montañés, M., Bartolomé, R. Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. **Ensayos**. 17, 391-407.
- Morán Astorga, C. Menezes, E., & Ramalho, S. (2019). Afrontamiento y resiliencia: un estudio con adolescentes sanos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 281-288. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1697>
- Moreno, D., Estevez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en el adolescente. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1). 123-126
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E. J. (2000). *Escalas de clima social (FES, WES, CIES y CES)*. Tea Ediciones.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R., & M^a Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 17-27.
- Prieto, M. (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1005-10026.
- Rascón, K. (2012). *Propiedades psicométricas de un cuestionario para*

- medir clima familiar en estudiantes de secundaria*. Tesis de licenciatura no publicada, Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México
- Saucedo Ramos, C. L., & Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Schmidt, C., Priece, J. & Stoddard, S. (2016). The mediating effect of future expectations on the relationship between neighborhood context and adolescent bullying perpetration. *Journal of Community Psychology*, 44(2), 232-248.
- Serrano, A., Iborra, I. (2005). *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reyna Sofía para el estudio de la violencia.
- Sung H. y Philip, R. (2018). Indicators and Community Well-Being: Exploring a Relational Framework. *International Journal of Community Well-Being* 1(10). <https://doi.org/10.1007/s42413-018-0006-0>
- Zacarías, S. X., Aguilar, V. J., & Andrade, P. P. (2017). Efectos de las prácticas parentales en la empatía y la conducta prosocial de preadolescentes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a04>

Capítulo 6

El rol del docente ante la educación inclusiva. El rescate de sus experiencias a través de historias de vida

Yarlín Angélica Gutiérrez Hernández¹

Olia Acuña Maldonado²

<https://doi.org/10.61728/AE20259112>



¹ Estudiante de maestría en Estudios Sociales (SECIHTI) Universidad Autónoma Indígena de México. E-mail: lic.yarlin@gmail.com

² Profesora investigadora por la Universidad Autónoma Indígena de México. E-mail: olia.acuna@uaim.edu.mx

Introducción

En el presente capítulo se explora el rol del docente frente a la educación inclusiva mediante el análisis de las historias de vida de tres maestras de educación primaria de la Escuela Melchor Ocampo de El Colorado, Sinaloa. El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y utiliza el método biográfico, con entrevistas a profundidad como técnica principal para capturar la interpretación del mundo social y las estrategias utilizadas por las docentes en su experiencia en el aula.

El concepto central abordado es la diversidad escolar y la educación inclusiva, descrita como un proceso que busca responder a la variedad de necesidades de los alumnos y eliminar las barreras que limitan su presencia, participación y logros. El profesorado es identificado como una pieza clave y agente de cambio en este enfoque.

Las historias de vida evidencian que el rol del docente implica una redefinición de la labor pedagógica ante situaciones inesperadas. Los desafíos más significativos son la falta de formación y capacitación en inclusión educativa, la insuficiencia de recursos humanos y materiales, y las barreras actitudinales, como la creencia de que la responsabilidad de la inclusión recae solo en maestros especializados.

Las docentes participantes, a pesar de operar en condiciones precarias, coincidieron en la importancia fundamental de la actitud del docente (apertura, empatía, paciencia) como factor decisivo para enfrentar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Las estrategias de intervención implementadas incluyeron el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ajustes razonables, trabajo colaborativo y adaptación de materiales y evaluaciones. Los hallazgos subrayan la necesidad de más apoyo especializado (USAER), formación docente continua y la participación activa de las familias para una inclusión efectiva.

El concepto de diversidad es fundamental en el ámbito educativo contemporáneo, entendiéndose como la singularidad y la conjunción de condiciones que configuran la situación particular de cada sujeto, donde

la diversidad cognitiva es la norma en las aulas. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, debe valorarse por su capacidad para fortalecer la clase y enriquecer el aprendizaje. En este contexto, la educación inclusiva se establece como un proceso continuo y transformador que busca abordar y responder a la variedad de necesidades de todos los estudiantes a través de prácticas educativas inclusivas.

La inclusión representa un cambio de paradigma, que va más allá del simple acceso o integración; se define como un proceso dinámico enfocado en identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que limitan la presencia, la participación y los logros de los alumnos. Los fundamentos de la educación inclusiva se basan en valores esenciales como la igualdad, la justicia y la democracia, concibiendo la diversidad como un recurso valioso para el enriquecimiento mutuo.

En la implementación de este enfoque, el profesorado emerge como una pieza central, siendo los principales agentes de cambio responsables de proporcionar una atención acorde a la diversidad del alumnado. El docente de un entorno inclusivo debe abandonar la noción de un “prototipo de alumno” y utilizar diferentes “formas” a la medida de cada estudiante, articulando estrategias que permitan a cada uno alcanzar su máximo potencial. No obstante, este rol exige una redefinición de la labor pedagógica que prepare al docente para enfrentar un escenario educativo complejo y a menudo carente de las herramientas necesarias, generando desafíos como la falta de formación especializada y la sobrecarga laboral.

El presente estudio tiene como objetivo principal comprender las experiencias, estrategias y percepciones de los docentes ante los retos de la educación inclusiva, específicamente en el manejo de alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. A través del análisis de historias de vida de maestras de la Escuela Primaria Melchor Ocampo, se busca aportar un marco interpretativo que dé prioridad a las explicaciones individuales de las acciones docentes. Las historias presentadas exploran las emociones, las actitudes y los ajustes razonables implementados por las maestras, ofreciendo una visión profunda de la realidad del trabajo docente ante la diversidad en el aula.

El rol del docente ante la educación inclusiva. Historias de vida

El concepto de diversidad es fundamental en el ámbito educativo actual. La diversidad escolar implica la necesidad de distinguir las distintas situaciones que se presentan en las aulas. En la vertiente de la singularidad, la diversidad se define como el producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular y única de un sujeto.

Barraza (2014) afirma que esta vertiente de la singularidad es la realidad en las aulas, donde la diversidad cognitiva es la norma. La diversidad debe valorarse, de acuerdo con Stainback y Stainback (2007), ya que fortalece la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

Hoy en día, a decir de Gallegos (2023), la educación inclusiva se describe como el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, a través de prácticas educativas inclusivas.

La educación inclusiva, para Schneider (2005), implica ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, al mismo tiempo que se compensan las diferencias respecto al capital cultural general.

La inclusión se considera un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de alumnos, donde las diferencias individuales no se perciben como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje, tal como lo establece la Secretaría de Educación Tabasco (2021).

De acuerdo con Díaz et al. (2022), la voluntad de acoger a todos los estudiantes en un mismo contexto educativo, sin importar sus características o condición, plantea un reto a los centros educativos y sus docentes, aunque se sabe que una escuela que acoge a todos ofrece una educación de mayor calidad.

La educación inclusiva, a decir de Chinchilla (2023), también se establece como un proceso continuo y transformador que busca generar cambios sociales orientados hacia una cultura basada en la solidaridad y la tolerancia hacia la innovación, por lo que es necesario abordar la diversidad de condiciones en que los estudiantes acceden al sistema educativo regular.

De acuerdo con Gómez et al. (2024), este enfoque representa un cambio de paradigma, donde el sistema educativo debe transformarse para identificar y eliminar todas las barreras que impiden el acceso a la educación.

La inclusión no se limita al acceso o a la integración; la UNESCO (2017, citado en Flores et al., 2021) la define como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes y Chinchilla (2023) la asocia a la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de alumnos dentro de la escuela regular, valorando la convivencia con las diferencias de cada persona.

Los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva, según Gómez et al. (2024), se basan en el compromiso con la equidad y la justicia, reconociendo el derecho universal a la educación.

Además, Jiménez (2012) resalta que uno de los principios cardinales es que la inclusión se basa en valores esenciales como la igualdad, los derechos humanos y la democracia, siendo vista como una reforma social que no es negociable, ya que el enfoque de la inclusión, a decir de Gómez et al. (2024), requiere que la diversidad sea percibida como un recurso valioso y, según Jiménez (2012), como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo, y no como un obstáculo.

En el contexto de la docencia, Jiménez (2012) subraya cuatro valores esenciales: valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y el desarrollo profesional y personal.

De la misma forma, Flores et al. (2021) consideran que la educación inclusiva, a diferencia de la integración, implica que el sistema debe adaptarse para todos, exigiendo al docente abandonar la noción de reducir su práctica a un “prototipo de alumno” y utilizar diferentes “formas” a la medida de cada estudiante.

Una pieza clave al hablar de la educación inclusiva, según Vidal (2025), es el profesorado, ya que su rol es muy importante para proporcionar una atención acorde a la diversidad de los estudiantes en sus aulas. Además, Flores et al. (2021) agrega que son los principales agentes de cambio en la aplicación de un enfoque inclusivo.

Para Vidal (2025), la actitud y las creencias del docente son determi-

nantes en el éxito de la inclusión educativa y su misión en un entorno inclusivo consiste en articular estrategias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, fomentando redes de apoyo dentro y fuera del aula.

En el nuevo escenario educativo, comenta Chinchilla (2023), el rol del docente requiere una redefinición de la labor pedagógica que los prepare a enfrentar situaciones inesperadas para las cuales a menudo no cuentan con las herramientas necesarias. Por ello, se espera que los docentes sean profesionales que reflexionan, involucrándose en una planificación continua y sistemática, además de la evaluación y el cambio (Jiménez, 2012).

En este contexto, de acuerdo con Chinchilla (2023), el docente experimenta dificultades en el proceso de enseñanza de estudiantes con discapacidad, y uno de los desafíos más significativos es la falta de formación y capacitación en inclusión educativa. Esta carencia de formación puede generar actitudes negativas en el profesorado, provocando sensación de desorientación, vulnerabilidad e incapacidad.

Otro reto, como continúa Chinchilla (2023), son las barreras de las concepciones arraigadas, como la creencia de que la responsabilidad de formar a los estudiantes con discapacidad recae únicamente en un maestro especializado, lo que puede llevar a los docentes a proponer que los estudiantes que no se ajustan a su concepción de “estudiante regular” sean trasladados a servicios segregados de educación especial.

Además, para Gómez et al. (2024), se tiene que considerar la diversidad, ya que es un elemento crucial que enriquece el proceso de aprendizaje y debe ser vista como un valor en el aula. En este mismo sentido, a decir de Flores et al. (2021), la diversidad abarca diferencias visibles y no visibles, así como las similitudes entre las personas, concibiendo la diferencia dentro de una humanidad común. Además, como lo expresa Gómez et al. (2024), el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el aula son fundamentales, ya que implica entender y responder a las necesidades individuales de cada estudiante, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje para todos.

Además, Chinchilla (2023) añade que es un desafío para los docentes comprender la concepción de la diversidad, donde las diferencias de los estudiantes posibiliten la construcción de un entorno educativo inclusivo,

evitando así toda discriminación en su accionar pedagógico. Mientras que, para Gómez et al. (2024), la meta de la inclusión es asegurar que el sistema educativo se ajuste y responda a las necesidades variadas de los estudiantes.

Por lo tanto, a decir de Gómez et al. (2024), al llevarse a cabo la evaluación y la retroalimentación inclusivas, se tiene que considerar que son componentes esenciales para medir el progreso y el éxito educativo, y deben ser intrínsecamente flexibles.

Gómez et al. (2024) continúa afirmando que los métodos de evaluación deben adaptarse a las diversas maneras en que los estudiantes demuestran su aprendizaje, permitiendo opciones variadas como proyectos, presentaciones orales o videos. Es por esto que Jiménez (2012) aclara que la evaluación debe ser formativa y sumativa, y debe tener como objetivo fomentar el aprendizaje y no categorizar a los estudiantes ni generar consecuencias negativas para ellos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un marco clave para crear objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que sean accesibles y efectivos para todos los estudiantes. La equidad en la evaluación requiere transparencia en los criterios y una comprensión clara de lo que se espera de los estudiantes, lo cual ayuda a reducir la ansiedad y promueve un enfoque centrado en el aprendizaje (Gómez et al., 2024).

La implementación de la educación inclusiva enfrenta barreras significativas; de acuerdo con Vidal (2025), estas barreras van más allá de lo teórico, como la falta de formación inicial y continua, la sobrecarga laboral y la insuficiencia de recursos humanos y materiales.

Además, de acuerdo con Chinchilla, (2023), la falta de conocimientos y la indisponibilidad de recursos adecuados para la atención de niños con discapacidad son limitaciones que obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva. En el plano de la colaboración, Espinoza y Tapia (2023) detectan un obstaculizador recurrente: es que el tiempo para la planificación conjunta se ve directamente afectado.

Para Espinoza y Tapia (2023), esta falta de planificación estructurada conduce a reuniones informales e intermitentes, limitando la coenseñanza a la acción en el aula sin una organización previa adecuada; además, en la práctica, puede ocasionar una desvalorización del rol del educador

diferencial, siendo visto como un recurso de apoyo para el profesor de aula regular o como un asistente, en lugar de un profesional que aporta equitativamente a todo el proceso.

Es conveniente y necesario que los docentes puedan identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el aula de una manera temprana que permita su atención. Estas barreras eran conocidas anteriormente como “necesidades educativas especiales” (NEE); Booth y Ainscow (2000) fueron quienes eliminaron esta etiqueta, ya que consideraban que conllevaba tratar a los estudiantes con bajas expectativas.

Históricamente, el término NEE, aunque fue un avance en los años setenta, trajo consigo etiquetas, rezago y segregación, siendo sustituido por BAP para centrar la atención en la identificación y minimización de las barreras existentes dentro y fuera del edificio escolar, el medio y la familia, según Gallegos (2023).

La BAP es un concepto esencial incorporado al quehacer docente diario como parte del trabajo de inclusión y atención a la diversidad, aplicándose a cualquier niño, niña, adolescente o joven (NNAJ). Las BAP no se refieren a las características o condiciones personales de los alumnos, sino a la respuesta que da el sistema educativo y el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023a) define las BAP como los obstáculos que impiden que los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación.

Covarrubias (2019) subraya que estas barreras surgen de la interacción entre el contexto (normas, políticas, cultura, valores, prácticas, economía) y los estudiantes. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023b), las BAP se agrupan en cuatro grandes categorías: Estructurales, normativas, didácticas y actitudinales. Gallegos (2023) también señala que no existen solo barreras físicas o intelectuales, sino que también las hay pedagógicas, administrativas, normativas, entre otras.

En México, la clasificación de las BAP ha sido armonizada de distintas maneras. La clasificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023b), recogida en un instrumento de registro de Covarrubias (2023), detalla estas categorías:

- Barreras estructurales: Normalizan la exclusión e incluyen negar la atención educativa por falta de recursos, la separación de NNAJ en aulas especiales o la infraestructura inadecuada.

- Barreras normativas: Generan impedimentos desde la ley o disposición política, como el desconocimiento de documentos normativos o la rigidez administrativa.
- Barreras didácticas: Se refieren a métodos de enseñanza y evaluación que no son acordes a las necesidades reales, incluyendo la práctica docente homogeneizada, la estandarización de los aprendizajes o la ausencia de ajustes razonables.
- Barreras actitudinales: Se relacionan con las interacciones y concepciones sociales negativas hacia la diversidad, manifestadas como apatía, rechazo, sobreprotección, bajas expectativas o el uso de estereotipos y etiquetas.

Otras clasificaciones también destacan estas dimensiones contextuales; por ejemplo, López (2011, como se citó en Covarrubias, 2019) clasifica las BAP en Políticas, Culturales y Didácticas; así mismo, Puigdemallivó (2009, como se citó en Covarrubias, 2019), por su parte, las agrupa en Actitudinales, Metodológicas, Organizativas y Sociales.

De acuerdo con Gómez y Núñez (2010), el diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje (DA) es un factor decisivo cuyo objetivo no es la simple colocación de una etiqueta diagnóstica, sino la caracterización y descripción de las dificultades educativas, evaluando la capacidad de aprendizaje y el contexto familiar y social del estudiante.

Para detectar tempranamente al alumnado con riesgo de desarrollar una DA, se deben implementar programas específicos de prevención y detección coordinados por los servicios de orientación del centro docente, según lo estipulado por Armenteros (2017). El tutor puede solicitar la valoración de las dificultades si el rendimiento escolar del alumno no es adecuado.

El diagnóstico formal de las DA se realiza mediante una evaluación psicopedagógica, bajo la responsabilidad del orientador, una vez que las medidas ordinarias aplicadas no han superado las dificultades, según Armenteros (2017). Según la Secretaría de Educación Tabasco (2015), un instrumento útil para la detección y el diagnóstico es el “Semáforo de educación inclusiva: docentes”, que permite al colectivo docente conocer el nivel de inclusión de la escuela en cuanto a culturas, prácticas y políticas, con el fin de fortalecer la Ruta de Mejora Escolar.

De acuerdo con Gallegos (2023), una verdadera escuela inclusiva debe ser capaz de identificar, proponer y eliminar las barreras externas e internas al sistema educativo. Una vez que se han detectado y diagnosticado las BAP o DA, la labor del equipo docente, asesorado por el orientador, es determinar e implementar las medidas de intervención necesarias.

Como lo señala Gallegos (2023) la intervención requiere de la implementación de Ajustes Razonables (AR), definidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo como medidas específicas que buscan la accesibilidad e incluyen modificaciones y adaptaciones apropiadas para garantizar el acceso a todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Barraza (2022) nos proporciona ejemplos de ajustes razonables que los docentes pueden realizar, como la implementación de metodologías específicas, la creación de espacios cómodos, la diversificación de actividades y ajustes a las evaluaciones. La implementación de metodologías que rompen con la tendencia homogeneizadora es crucial, ya que esta tendencia en la metodología didáctica es una barrera para el aprendizaje y la participación.

Las metodologías adecuadas deben asumir la diversidad cognitiva como un reto. Entre las medidas ordinarias de intervención ante las DA, Armenteros (2017) recomienda: la adecuación de los elementos del currículo, la graduación de actividades, el refuerzo y apoyo curricular en materias instrumentales, el apoyo en el grupo ordinario, el uso de tecnologías, el aprendizaje por tareas y proyectos, la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo.

Existen modelos y estrategias que, desde su origen, están pensados para trabajar con la diversidad de los alumnos. Barraza (2022) recomienda tres principales:

1. El aprendizaje cooperativo, con la propuesta de Johnson et al. (1999).
2. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que es un marco científicamente válido que proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en que los estudiantes demuestran sus conocimientos y en las maneras en que son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje, de acuerdo con Díaz et al. (2022). El DUA reduce barreras en la enseñanza y mantiene altas

expectativas de logro para todos los estudiantes.

3. El Diseño Instruccional de Aproximaciones Múltiples a la Comprensión, propuesto por Gardner (2000), cuyo objetivo es fomentar la comprensión de un tema basándose en los diferentes tipos de inteligencia que poseen los alumnos.

De acuerdo con Díaz et al. (2022), existen otros enfoques metodológicos específicos que son particularmente válidos para estudiantes con discapacidad intelectual y que favorecen a todos los estudiantes; dos de ellos son los Patios Inclusivos y la Estimulación Multisensorial.

Mientras que los Patios Inclusivos buscan que todos los niños y niñas tengan acceso al juego y desarrollen relaciones entre iguales, fomentando la actividad física y el desarrollo de funciones ejecutivas, la Estimulación Multisensorial se define como el desarrollo y la apertura combinada de los diferentes sentidos para ayudar al estudiante a un correcto procesamiento de la información, lo cual potencia los procesos atencionales y la memoria de trabajo (Díaz et al., 2022).

Así pues, podemos concluir que, como sostienen Pacheco et al. (2024), es fundamental atender a las BAP socioemocionales, ya que el nivel de madurez socioemocional del estudiante está directamente influenciado por su desempeño académico, con altos niveles de asociación entre ambos factores.

Las barreras socioemocionales son un factor por el cual los estudiantes no logran aprendizajes de manera eficaz, por lo que es indispensable que el docente las detecte a tiempo; por lo cual, los alumnos con habilidades socioemocionales más desarrolladas muestran mayor motivación, autoestima y capacidad para resolver problemas, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico.

Para la intervención en esta área, Pacheco et al. (2024) recomienda promover un ambiente de respeto y tolerancia, propiciar protocolos para evitar la exclusión y la discriminación, establecer acuerdos para atender conductas disruptivas y orientar a los alumnos para solucionar conflictos de forma asertiva.

El desarrollo socioafectivo, aunque puede presentar un retraso en estudiantes con discapacidad intelectual, suele estar menos afectado que el desarrollo cognitivo, siendo el ambiente el factor decisivo para su evolución, de acuerdo con Díaz et al. (2022).

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, ya que, de acuerdo con Berríos (2000), el propósito de este paradigma es la comprensión profunda de los fenómenos sociales. También Chárriez (2012) afirma que este enfoque produce datos descriptivos e interpretativos y acentúa las diversas formas en que podemos situarnos para dar respuesta a situaciones concretas.

Chárriez (2012) resalta la importancia de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica dentro de la metodología cualitativa, buscando comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas.

Específicamente, la historia de vida resulta conveniente para esta investigación, ya que, a decir de Taylor y Bogdan (1998), se busca capturar el proceso de interpretación del mundo social, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes continuamente se interpretan y definen en diferentes situaciones.

Por lo tanto, esta investigación se sustenta en el método biográfico, el cual se materializa en la historia de vida, considerada por Thomas y Znaniecki (1984) como una de las fuentes más eficaces de obtención de datos dentro de los documentos biográficos.

Suárez y Calvo (2023) definen la historia de vida como un relato autobiográfico exhaustivo, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, cuyo objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona sobre los acontecimientos y valoraciones de su propia existencia, y además de la narración de lo subjetivo, la historia de vida comunica la complejidad de relaciones sociales, con sus tensiones y dilemas. } Ya que la historia de vida es uno de los métodos más potentes para conocer cómo las personas conciben el mundo social que les rodea (Hernández, 2009), mediante esta investigación se busca aportar un marco interpretativo,

dando prioridad a las explicaciones individuales de las acciones de los docentes, sin filtrar y ordenar las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas.

De acuerdo con Chárriez (2012), al basarse en la experiencia personal, este método ayuda a descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general y su aplicación permite captar la totalidad de la experiencia biográfica del sujeto en el tiempo y el espacio, desde su perfil, hasta sus acciones actuales, centrándose en las estrategias utilizadas a través de su experiencia en el aula durante años.

El diseño de esta investigación es inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, se adapta y evoluciona a medida que se genera conocimiento sobre las acciones que desarrolla el docente en aula frente a estudiantes con barreras de aprendizajes. La investigación se plantea como un estudio de caso, porque de acuerdo con Meneses y Cano (2008), busca recoger en su totalidad el relato de la vida de una persona considerada como “informante clave”.

De acuerdo con Macías (2020), la técnica principal es la entrevista a profundidad (entrevista etnográfica), la cual implica reiterados encuentros cara a cara entre investigador e historiado; y Suarez y Calvo (2023) consideran que las historias de vida se construyen a través de técnicas dialógicas de recojo de datos cualitativos.

Para llevar a cabo la presente investigación, en un primer momento, como lo sugieren Álvarez y Barreto (2010), se realizó la definición del proyecto y un bosquejo del mismo. Después, siguiendo a Macías (2020), se hizo una revisión bibliográfica más a profundidad.

La revisión crítica de la literatura científica pertinente al rol del docente ante la educación inclusiva y las dificultades de aprendizaje permitió profundizar en la comprensión del objeto de estudio, a partir del cual se desarrollará la historia de vida del sujeto (Mallimaci y Giménez, 2009).

Posteriormente, se estableció, de acuerdo con Álvarez y Barreto (2010), el diseño de investigación, que sería inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, según Mallimaci y Giménez (2009). A continuación, se deben seleccionar los informantes clave, que en este caso fueron tres docentes de la Escuela Primaria Melchor Ocampo de El Colorado, Sinaloa, ya que, como lo establece Pujadas (1992), debe responder a un perfil característico y representativo del universo sociocultural de interés.

Mallimaci y Giménez (2009) recomiendan elaborar una guía de la entrevista abierta, que funcione como una agenda conversacional y no como un procedimiento directivo de preguntas concisas, y que además esta guía considere el aspecto diacrónico del relato de vida, incluyendo las etapas centrales de la vida del entrevistado (su formación, sus estrategias, sus casos de éxito con estudiantes con barreras de aprendizaje), cruzadas con los expedientes de los niños y las observaciones del directivo.

En las entrevistas, como lo sugiere Macías (2020), se buscó lograr comprensión exacta por parte del sujeto de lo que significa hacer su historia de vida y por qué ha sido seleccionado; se obtuvo el consentimiento informado de los participantes para las entrevistas, grabación, transcripción y publicación de las historias de vida. Siguiendo a Chárriez (2012), se les hizo saber a los participantes que podían retirarse de la investigación en cualquier momento y se les garantizó el anonimato utilizando seudónimos.

Las historias de vida se construyeron, como lo menciona Macías (2020), a través de la entrevista etnográfica o entrevista a profundidad, a través de reiterados encuentros cara a cara, de forma abierta y sucesiva, con suficiente exhaustividad; de acuerdo con Vargas (2012), se indaga sobre los momentos cruciales (*epifanías o turning points*), que son acontecimientos clave que desarrollan los entrevistados.

Además, de acuerdo con Tójar (2006), para obtener una completa y sustanciosa historia de vida, se tiene que ser un buen oyente (escucha) y atento, saber repreguntar para obtener precisiones sobre temas determinados. También, según Pérez (2000), se debe estar alerta para aceptar la posibilidad de que el sujeto falsifique de modo intencional el relato o intente dar una imagen socialmente aceptable. Así que para Macías (2020), se deben usar otros documentos o testimonios (expedientes o informes) que corroboren o amplíen la información recogida.

Después de la obtención de la información, Chárriez (2012) sugiere realizar la transcripción textual de cada historia de vida, conservando la riqueza del lenguaje (lapsus, modismos); y Suarez y Calvo (2023) recomiendan organizar en matrices de análisis basadas en un ordenamiento de temas comunes que son codificados en función del objeto de estudio y el tipo de resultados deseados.

Para captar los significados y símbolos que emergen de las vivencias de los docentes de la Escuela Primaria Melchor Ocampo del Campo Pesquero El Colorado en relación con los niños que presentan barreras de aprendizaje y participación, Fernández y Ocando (2005) consideran aplicar la interpretación hermenéutica, con el objetivo de trascender de la historia de vida hacia estructuras colectivas en general.

Según Macías (2020), el texto final consiste en la reconstrucción en forma de descripción densa, contextualizada y cronologizada de la experiencia humana; tiene una función principal cognitiva, no poética. Su redacción, como sostienen Suarez y Calvo (2023), no debe implicar una interpretación más allá de los límites establecidos por el propio entrevistado.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de septiembre y octubre de 2025, a través de un cuestionario semiestructurado. En todos los casos se obtuvo el consentimiento informado, se les pidió su autorización para grabar en audio las respuestas; posteriormente, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas y la estructuración para el presente artículo.

La experiencia de los docentes ante la inclusión del alumnado que presenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Adriana Gámez

La docente Adriana Gámez cuenta con 8 años de experiencia; ha atendido el nivel primaria alta y durante cuatro ciclos trabajó con alumnos y alumnas de una escuela unitaria. Considera que la diversidad en su escuela es un gran reto al trabajo docente, ya que engloba muchos aspectos.

Para Adriana, la inclusión educativa implica integrar e incluir a todos los alumnos que tiene en su aula en diferentes actividades escolares sin importar su BAP. Debe considerar *cómo* y *con qué estrategias* trabajarán con todo el grupo. Resalta que la actitud del docente es gran e importante, pues las actitudes “generan confianza, desconfianza, apego, desapego, atención, indisciplina con todo tipo de alumnos”.

Adriana compartió una experiencia significativa que la enfrentó al estrés y desespero. Hace dos ciclos, atendió simultáneamente a dos alumnos con BAP y a un alumno con TDAH, que se dormía en clase, casi no trabajaba, quería hacer todo menos las actividades que podía hacer, además de que se hacía del baño en el aula y fallaba mucho a clases; y a otro niño con sordera, que no intentaba participar, y la situación era frustrante para la docente porque no sabía el lenguaje de señas.

Ambos casos presentaban barreras académicas (no aprendían contenidos), algunas veces sociales (dificultad para comunicarse) y emocionales (el niño con TDAH era impulsivo, llegando a dar golpes). Adriana se dio cuenta de la necesidad de ajustes cuando las actividades propuestas no las realizaban, pues les parecían aburridas o cero interesantes, lo que ocasionaba sueño e indisciplina.

Para intentar incluirlos, Adriana utilizó el trabajo colaborativo y actividades con material concreto. Contó con el apoyo de compañeros docentes y un poco con la maestra de USAER, colaborando mediante el intercambio de estrategias y el apoyo personalizado al niño.

Identificó barreras emocionales, barreras por TDAH y sordez por comunicación social y barreras de enseñanza. Notó cambios pequeños en ambos niños, ya que no se prestaban al trabajo en el aula debido a sus BAP y a la falta de asistencia a clases.

Al enfrentarse a esta situación, Adriana sintió frustración, empatía, estrés y también satisfacción con los pocos logros vistos en el proceso; sus emociones influyeron de manera negativa y positiva. En ocasiones, le ganaba el enojo, el estrés y el desespero, y cuando todo iba bien, le ocasionaba felicidad y alegría. En este caso, su actitud tuvo un impacto significativo en cada educando.

Inicialmente, creía que era muy difícil incluir a todos los niños sin importar sus BAP, pero su perspectiva cambió “un poco” debido a que los compañeros aceptaban muy bien a los alumnos. Considera que, para una inclusión efectiva, hacen falta apoyos de las familias, diferentes instituciones, más información y actualización de los docentes, y una maestra estable de USAER en cada escuela. Además, reflexiona que el sinfín de BAP genera mucha más demanda psicológica, menos aprendizaje y más frustración y estrés en los docentes.

Diana Milagros

Diana Milagros, conocida como Mila, es una docente con 8 años de experiencia que actualmente atiende a niños de cuarto grado de primaria. Describe la diversidad en su grupo como grande, atendiendo alumnos que muestran diferentes habilidades, intereses y necesidades, con capacidades cognitivas y emocionales sociales muy variadas.

Mila considera que la inclusión educativa implica reconocer y valorar las diferencias entre los alumnos y, a partir de esto, fomentar ambientes de aprendizaje donde todos se sientan seguros y aceptados. Su actitud como docente es primordial, ya que su comprensión, apertura, respeto y disposición determinan si los alumnos se sienten valorados y motivados.

Una experiencia significativa para Mila fue con una alumna que presentaba retinopatía diabética. Esto representó un gran reto debido a su desconocimiento de la condición; la condición de la alumna es progresiva, impidiéndole ver de manera correcta, por lo que mostraba mucha dificultad para ver letras pequeñas, números, gráficas o identificar colores y figuras.

La docente observó que le costaba trabajo desplazarse por el aula y se cansaba al forzar la vista, lo que afectaba su concentración y atención en clase, así que utilizó estrategias de inclusión específicas que se enfocaron en la accesibilidad, como la adaptación de material escrito usando letras más grandes. Utilizó recursos tecnológicos para complementar la lectura con audiolibros; además, usó la organización física, al colocar materiales accesibles y señalizados; y se apoyó en trabajo colaborativo al ponerlos a trabajar en parejas o grupos pequeños, donde los compañeros ayudaban a leer o identificar ciertos elementos.

Mila se apoyó con la maestra de USAER, quien la orientaba con estrategias de accesibilidad social y le daba recomendaciones de recursos y adaptación de materiales. La barrera que identificó en el entorno fue en el contexto familiar, ya que los padres mostraban una actitud sobreprotectora que limitaba la autonomía y participación de la alumna.

Los cambios observados fueron muy positivos, ya que la alumna alcanzó mayor confianza, realizaba tareas por sí sola, aprovechó los recursos adaptados para seguir el ritmo del grupo, y eso ayudó a disminuir su frustración.

Mila sintió mucha inseguridad y frustración al inicio por el poco conocimiento de la condición, pero luego logró sentir mucha satisfacción por ver a la alumna alcanzar sus metas. Sus emociones fueron decisivas, pues mostró empatía, paciencia, motivación y confianza, celebrando los logros de la niña. Su actitud positiva impactó al animar a la alumna a involucrarse y enfrentar desafíos sin miedo.

Mila considera que, para una inclusión más efectiva, es primordial la formación docente (capacitación en estrategias inclusivas) y la participación activa de especialistas. Su consejo para otros docentes es mantener siempre una actitud de apertura al cambio, mostrar empatía y mucha paciencia, y brindar apoyo emocional, pues esto “marca la diferencia”. Se siente orgullosa y entendió que, como docente, debe crear espacios donde todos puedan brillar y donde la diversidad sea respetada y celebrada.

Cinthia Guadalupe

Cinthia Guadalupe tiene 8 años de servicio. Ha trabajado en tercero, primero y actualmente, por tercer año, se encuentra atendiendo el segundo grado. Describe que la diversidad escolar es “grandísima” y, centrándose en su grupo, tiene a su cargo un grupo muy diverso en maduración y edades, con niños que presentan autismo, TDAH, problemas neurológicos, labio leporino y actitudes sobresalientes, lo cual exige muchas adecuaciones curriculares.

La inclusión educativa le exige al docente tener las habilidades necesarias para que cada alumno, independientemente de la barrera o discapacidad, adquiera los PDA (aprendizajes) correspondientes a su grado, tenga oportunidad de aprender a su ritmo y se incorpore al trabajo con sus compañeros. Considera que la actitud es importantísima; si el docente tiene las ganas de sacar adelante la inclusión y ganarse la confianza de los alumnos, el trabajo es más fácil.

Cinthia compartió la historia de Santiago, un alumno que ha estado en su aula durante dos ciclos (primero y segundo grado). Nació con labio leporino (ya con cirugía reconstructiva) y presenta un pequeño atraso en su desarrollo neurológico, teniendo una mente de un niño dos años menor que su edad cronológica. Los doctores mencionaron a la madre

que, desafortunadamente, no lograría aprender mucho. Tenía mucho miedo e inseguridad, se le dificultaba sentarse con alguien más y no le gustaba que lo vieran trabajar. Presenta muchos problemas de lenguaje y es un niño medicado.

La docente se dio cuenta de la necesidad de apoyo desde el inicio, al revisar su expediente médico y observar que no socializaba, por lo que decidió implantar estrategias como el desarrollo de motricidad a través de actividades para desarrollar la motricidad fina, tomando principalmente en cuenta a él, aunque fueran actividades para todo el grupo; también utilizó adecuaciones curriculares, ya que realizó adecuaciones en la planeación; usó material individualizado, al traer material referente a su nivel cognitivo; así como la integración social, al formar equipos para que se integrara o perdiera el miedo, y preguntarle con quién quería trabajar.

Cinthia se apoyó de la maestra de USAER, quien es cariñosa y se ganó la confianza del niño, y de la visita quincenal de la maestra de comunicación y la psicóloga, quienes trabajan en conjunto. Entre las barreras identificadas en el entorno se encuentran su trastorno neurológico y de lenguaje, cierta TDAH y un hermano mayor en casa con autismo muy severo.

Los resultados se enfocaron en el desarrollo de lo emocional y la confianza; el alumno aprendió a convivir más con sus compañeros y a confiar en ellos, logró escribir, tomar su lápiz, colorear y recortar, y ahora participa más en el salón y realiza pequeñas presentaciones/exposiciones.

Cinthia sintió un conjunto de emociones al enfrentar este caso severo (junto con otro caso en el aula) que exigía demasiado trabajo, tiempo y paciencia. Sus emociones influyen positivamente, pues cada mañana lo saluda de manera alegre, le da un abrazo y le pregunta cómo está, lo que le permite al niño sentir más confianza y cariño.

Aunque antes le era fácil desarrollar la inclusión en grupos con pocos alumnos con condiciones, estos dos ciclos la han llevado a apropiarse más de lo que es la inclusión. Considera que falta más apoyo de USAER para compartir actividades o estrategias que le permitan avanzar un poco más. Aconseja a otros docentes no tener miedo, tomar la inclusión como un juego y buscar siempre el bien de los niños.

Conclusiones

Las historias de vida demostraron que la actitud del docente es un factor decisivo para el éxito de la inclusión educativa. Las tres maestras de la Escuela Primaria Melchor Ocampo del Campo Pesquero El Colorado coincidieron en que su comprensión, apertura, empatía, paciencia y disposición son primordiales, pues estas actitudes influyen directamente en si los alumnos se sienten valorados, motivados y confiados.

La misión docente se redefine como la articulación de estrategias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, fomentando redes de apoyo dentro y fuera del aula. En esencia, se confirma el rol del profesorado como principal agente de cambio en la aplicación de un enfoque inclusivo.

La implementación de la educación inclusiva se enfrenta a barreras significativas que van más allá de lo teórico y que las docentes experimentan directamente. El desafío más recurrente y significativo es la falta de formación y capacitación en inclusión educativa, lo que puede generar en el profesorado una sensación de desorientación, frustración e incapacidad al enfrentar casos complejos como el TDAH, la sordera o los trastornos neurológicos.

Ante estas barreras, las docentes recurrieron a la implementación de Ajustes Razonables (AR), definidos como modificaciones y adaptaciones apropiadas que buscan la accesibilidad.

Los resultados de estas intervenciones, aunque a veces lentos y conllevando frustración docente, fueron positivos, enfocándose en el desarrollo de la confianza, la autonomía y las habilidades socioemocionales del alumnado.

Las conclusiones de esta investigación confirman que el modelo de inclusión requiere que el sistema educativo se ajuste y responda a las necesidades variadas de los estudiantes.

En última instancia, las historias de vida ratifican la idea de que la inclusión no es negociable. El camino hacia una escuela verdaderamente inclusiva depende de profesionales que, con una actitud de apertura y empatía, puedan transformar las BAP en oportunidades para el enriquecimiento mutuo.

Referencias

- Amado Puentes, A., y Russi Delfraro, M. E. (2019). *Trastornos del Neurodesarrollo. Trastornos del Aprendizaje* (Volumen 4). Editorial Médica Panamericana. Localizable en: <https://www.medicapanamericana.com/es-CO/libros/trastornos-del-neurodesarrollo-trastornos-del-aprendizaje>
- Armenteros Armenteros, M. D. (2017). Principales dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias de educación primaria de la región de Murcia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 73-90. Localizable en: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901004/html/>
- Barraza Macías, A. (2022). *La metodología didáctica como barrera para el aprendizaje y la participación en el horizonte de una escuela inclusiva*. Universidad Pedagógica de Durango. Localizable en: <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/BarrerasAprendizaje.pdf>
- Barreto Alcona, C. y Álvarez, M. E. (2013). Mujeres y docencia. Una Mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Revista Saber de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente*, 25(1), 104-110. Localizable en: <https://ve.scielo.org/pdf/saber/v25n1/art12.pdf>
- Berríos Rivera, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Revista Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Localizable en: <http://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Cháirrez Corrdero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Localizable en: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- Chinchilla Carrillo, M. E. (2023). *Desafíos de la docencia para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en nivel primario*, año 12, edición 254, 67-80. Localizable en: https://ipn.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2023/10/Desafios_de_la_docencia_para_la_inclusion_educativa_de_ninas_y_ninos_con_discapacidad_del_nivel_primario.pdf

- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos, Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (págs. 113-157). Chihuahua: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano. Localizable en: https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf
- Covarrubias Pizarro, P. (2023). *Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación*. Secretaría de Educación Pública. Localizable en: https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen_instrumento_registro_barreras_aprendizaje_participacion.pdf
- Díaz Carcelén, M. L., Serrano García, A. C., & Illán Romeu, N. (2022). *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en discapacidad intelectual*. UNICEF. Localizable en: <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7976/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20%7C%20enfasis%20en%20Discapacidad%20Intelectual%20-%20PUBLICACION.pdf>
- Espinoza Hidalgo, C. B. y Tapia Gutiérrez, C. P. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agencia co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Revista Praxis & Saber*, 14(39), 1-18. Localizable en: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v14n39/2216-0159-prasa-14-39-1b.pdf>
- Fernández, O. y Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Revista Omnia*, 11(01), 01-14. Localizable en: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711105.pdf>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Revista Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15-40. Localizable en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v14n44/v14n44a2.pdf>
- Flores Velasco, M. J., Garza Ruiz, B. A. y González Almanza, A. (2021). Prácticas de inclusión educativa en docentes de educación primaria. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 3(1), 26-38. Localizable en: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/643/6432794002/6432794002.pdf>

- Gallegos López, T. del C. (2023). Aprendizaje y participación sin barreras, una respuesta a las necesidades del aula regular. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 194-214. Localizable en: <https://scripta.up.edu.mx/server/api/core/bitstreams/3dea83fe-e9f8-49ac-85ff-d3f81ecb84da/content>
- Gardner, H. (2000). Aproximaciones múltiples a la comprensión. En C. M. Reigeluth (coord.). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos: Un Nuevo Paradigma de la Teoría de la Instrucción* (pp-77-98). Editorial: Aula XXI. Santillana. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10113>
- Gómez Chilan, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Yagual Viteri, M. Y., Chavesta Alava, M. V. y Parra Aguirre, M. F. (2024). Educación inclusiva y diversidad. *Ciencia Latina Internacional. CID editorial*. Localizable en: <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf>
- Gómez, M. y Núñez, J. C. (2010). *Evaluación e intervención psicopedagógica en dificultades de aprendizaje*. Pirámide. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=556718>
- Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Localizable en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>
- Hernández Hernández, F. y Sancho Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. Localizable en: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9609/10330>
- Jiménez Martínez, Y. (2012). Perfil Profesional del docente en la educación inclusiva. *DG de Educación y Cultura de la Comisión Europa. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Localizable en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Localizable en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

- Macías Reyes, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, XI(3), 185-205. Localizable en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/999/1015>
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de Investigación Educativa*. Editorial Gedisa, pp. 175-212. Localizable en: <https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Martell León, L. F. U. (2020). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. *Un Análisis desde la Psicología*, I(1766), 66-73. Localizable en: https://ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09_Arti%CC%81culo_7.pdf
- Matto Ríos, A. C. (2022). Historia de vida como método de investigación cualitativa: una aproximación teórica. *Revista Kuaapy Ayvu*, 12(12), 155-175. Localizable en: <https://www.investigacioninaes.edu.py/KuaapyAyvu/index.php/ayvu/article/view/amatto/1306ar>
- Meneses Jiménez, M. T. y Cano Arana, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida. *Revista Nure Investigación*, 37, 1-6. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763112.pdf>
- Pacheco Olguin, M. E., Velazco Bórquez, F. N., Machiria Corral, D. R., Valenzuela López, O., y Laurian Pacheco, D. (2024). Las habilidades socioemocionales y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. *CONCORDIA Revista de Administración y Educación*, 4(7), 10-19.
- Pérez Serrano, G. (2000). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. En *Técnicas y análisis de datos* (3ª. ed.) Editorial La Muralla, S.A. Localizable en: https://pubhtml5.com/ehrm/fcui/Investigacion_Cualitativa_Metodos_e_Interrogantes_Perez_Serrano/
- Pujadas Muñoz, J.J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. *Centro de Investigaciones Sociológicas*. Localizable en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/metodobiografico.pdf>

- Sancho Gil, N. M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Revista Praxis educativa*, 18(2), 24-33. Localizable en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/898/866>
- Secretaría de Educación, Tabasco (2021). *Criterios técnicos para la transición de la educación especial y la educación inclusiva*. Villahermosa, Tabasco: Secretaría de Educación. Localizable en: <https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-de-estudios-universitarios-ac/etica-y-practica-profesional-actividad-de-aprendizaje-1-diseno-de-infografia/criterios-te-cnicos-final-entregado-septiembre/56071176>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023a). Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. *ANEXO Servicios de Educación Especial*. Secretaría de Educación Pública. Localizable en: https://www.usebeq.edu.mx/Content/estudia/C2223/CTE/Anexo_Servicios_de_Educacion_Especial.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023b). *¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?* Secretaría de Educación Pública. Localizable en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un modelo para enfocar y vivir el currículo*. Nuevas Ediciones. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- Suarez Rojas, L. A. y Calvo, G. (2023). Historia de vida como experiencias y estrategia de investigación cualitativa, a propósito de la pandemia COVID-19. *Revista Antrópica, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Localizable en: <https://www.redalyc.org/journal/7238/723879721008/html/>
- Taylor, S. J. y Bogar, R. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. *La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Localizable en: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Editorial La Muralla, S. A.

- Unión Europea. (2025). *Diferencia entre integración e inclusión educativa: la revolución que transforma las aulas*. Unión Europea. Localizable en: <https://universidadeuropea.com/blog/diferencias-entre-integracion-e-inclusion-educativas/>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Localizable en: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773.pdf>
- Vidal Estéve, M. I. (2025). *La inclusión educativa en los centros de educación primaria: la voz del profesorado*. Universidad de Salamanca, Siglo Cero 56(2), 31-47. Localizable en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/download/32260/30324/124413>

Reinserción social y laboral de los grupos organizados al margen de la ley en Colombia

Yadira Esther García García¹

Juan Mateo Andrade Ayala²

Laurent Massiel Barros Lara³

Yiseth Paola Ospino Julio⁴

<https://doi.org/10.61728/AE20259129>



¹ Ph.D. en Ciencias Jurídicas (UCI México) y PhD(c) en Filosofía (Universidad Santo Tomás de Colombia). Magíster en Desarrollo Social y especialista en Estudios Políticos y Económicos. (Universidad del Norte). Abogada y filósofa. Vinculada al grupo de investigación INCOM y Poder Público. Universidad Libre, Seccional Barranquilla. Líder del semillero de investigación: Género, violencia y sociedad E-mail: yadiraegarciag@unilibre.edu.co.

² Estudiante de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre, Seccional Barranquilla. E- mail: juanm-andradea@unilibre.edu.co.

³ Estudiante de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre, Seccional Barranquilla. E- mail: laurentm-barrosl@unilibre.edu.co.

⁴ Estudiante de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Libre, Seccional Barranquilla. E- mail: yisethp-ospinoj@unilibre.edu.co

Introducción

La reinserción es considerada un proceso complejo, el cual involucra elementos militares, sociales, políticos y humanitarios; por lo tanto, transforma a los excombatientes en ciudadanos contribuyentes al desarrollo social y económico del país. La reincorporación de excombatientes de grupos armados ilegales requiere la provisión de recursos esenciales para satisfacer sus necesidades fundamentales. Esto incluye la capacidad de vivir de manera autónoma, ejercer sus derechos políticos (como el voto) y, sobre todo, garantizar su seguridad e integración en la vida comunitaria. Para lograrlo, la reincorporación se enfoca en la creación de medios de vida sostenibles. Este proceso se materializó con la firma del Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). En dicho acuerdo, el gobierno se comprometió a impulsar un enfoque colectivo y rural con el fin de fortalecer la reconciliación, fomentar el desarrollo productivo y el orden social a nivel territorial, y promover la convivencia. Además, un aspecto clave del acuerdo es la garantía de que el Estado brindará las condiciones mínimas necesarias para que los desmovilizados puedan llevar una vida digna (derecho, principio y valor esencial de la constitución política de Colombia).

En Colombia, los diversos procesos de reinserción han producido resultados diferentes. En el ámbito político, se presentan casos de reinserción de los grupos armados como el movimiento 19 (M-19), grupo que finalmente se convirtió en un partido político y, por otro lado, se encuentra la Corriente de Renovación Socialista (CRS), la cual se logró reintegrar en la primera mitad de la década de 1990, incentivando a algunos de sus líderes a emprender una vida política legítima. A su vez, el M-19 y el EPL participaron en la Convención Constituyente que redactó la Constitución Política de 1991. Por otro lado, la reincorporación de los excombatientes del grupo armado Autodefensas Unidas de Colombia, el cual durante el

desarrollo del texto se señalará con las siglas (AUC), no fue tan exitosa, toda vez que miles de ex-paramilitares regresaron a la lucha activa, creando un nuevo tipo de organización, más localizada y enfocada en el narcotráfico, conocida por la policía como Bacrim (bandas emergentes y bandas criminales); incluso, actualmente, los grupos neoparamilitares continúan operando en toda Colombia. Por otra parte, en una encuesta del gobierno publicada en 2010, el 97 % de los excombatientes dijo que, para lograr la plena reintegración, necesitan ser miembros activos de la comunidad (Ministerio de Planificación Nacional, 2010). Con respecto a lo anterior, se afirma lo siguiente:

Este dato muestra la importancia de la reinserción de los desmovilizados colombianos y demuestra la necesidad de pertenecer a una sociedad en el contexto actual, cuando los excombatientes de las FARC se encuentran bajo control colectivo tras la firma de un acuerdo de paz con el gobierno nacional en 2016, como proceso de reinserción en la sociedad. (Mouly, et al. 2019, p. 9)

Cabe resaltar que esta investigación pretende determinar las políticas públicas de reinserción, encaminadas en la reinserción tanto laboral como social de los grupos armados, para luego analizar el proceso mencionado y, por último, establecer un porcentaje de los agentes que se han reincorporado tanto social como laboralmente en Colombia. De la problemática planteada anteriormente surge el siguiente interrogante: ¿Qué programas o estrategias se han implementado para la reinserción social y laboral de los desmovilizados de grupos armados?

En Colombia, el proceso de reintegración que involucra a excombatientes a la vida civil indica un proceso mediante el cual aquellos individuos que han participado en conflictos armados, ya sea como miembros de grupos armados ilegales o como soldados en el ejército, son reintegrados a la sociedad civil después de haber dejado las armas. Las Naciones Unidas, a través del tiempo, han marcado estándares en pro de la reinserción de los desmovilizados de ciertas guerrillas desde hace más de 28 años. Estas medidas han sido denominadas programas de desarme, desmovilización y reintegración (DDR); el proceso mencionado enaltece a los excombatientes de ciertos grupos armados. Asimismo, este proceso tiene una duración de

un año y los miembros reciben asistencia alimenticia, vivienda y educación (Naciones Unidas, 2006, p. 2). Cabe recalcar que la reinserción es un paso anticipado a la reintegración y la reorganización. Es por esto que la reinserción de los excombatientes es un factor importante para la paz en los pueblos que han experimentado conflicto armado y que, a su vez, incentiva a los excombatientes a dejar atrás la violencia, convirtiéndose en miembros productivos de la sociedad, promoviendo la reconciliación y reduciendo el riesgo de recaída y reincidencia.

Por otra parte, esta investigación se presenta con un enfoque sociojurídico y con un paradigma cualitativo, toda vez que se recopiló y seleccionó información a través de la lectura de artículos, bibliografías, así como también se llevaron a cabo reuniones virtuales y presenciales, en donde se intercambiaron ideas y se socializaron las diferentes investigaciones halladas que podían contribuir en el desarrollo del tema central. De la misma forma, se realizó el estudio de esta problemática social con el fin de identificar los mecanismos utilizados frente al proceso estudiado, por lo cual se desarrolló de la siguiente manera: principalmente, se determinan las políticas públicas encaminadas a la reinserción de los grupos organizados al margen de la ley; consecuentemente, se analizan factores que influyen en este proceso y, por último, se establece el porcentaje de desmovilizados que se han reincorporado a la vida laboral y social en Colombia.

Políticas públicas de reinserción encaminadas a la reintegración social y laboral de los grupos organizados al margen de la ley

En primera instancia, se asimila que los procesos encaminados hacia resoluciones de conflictos armados en acuerdos o tratados de paz, ratificados por el Estado colombiano según su esencia, desdoblan caracteres que involucran tanto administrativa como institucionalmente los intereses de cada una de las partes presentes en dicha contienda. Todo esto ha cobrado, en gran escala, daños no solo a nivel estructural en el desarrollo cimentado propio del gobierno, sino que, en adición, afectó en sobremanera el tejido social de múltiples militantes anexados al país, determinando

así que los acuerdos tienden a ser insuficientes frente al abordaje de las diferentes dimensiones exigidas en materia de reinserción social, cada una con un grado de complejidad elevado. Es por lo anterior que el rol de las políticas públicas es legitimar la sostenibilidad según lo requerido por los tratados y acuerdos de paz, abordando temas como la educación, la salud, la infraestructura, la seguridad, la justicia y el medioambiente. De este modo, buscando la promoción del desarrollo humano, la equidad y la inclusión social, se presentan algunas medidas como:

El Acceso a servicios básicos que establece objetivos específicos en materia de cobertura y calidad de la educación, la salud y el acceso a los servicios públicos; La inclusión laboral de poblaciones vulnerables como: las mujeres, los jóvenes, los desplazados, los discapacitados, el emprendimiento y la generación de empleo en la región; Mejorar el acceso de la población a la justicia, especialmente de los grupos más vulnerables (grupos étnicos y minorías); fortalecer el sistema judicial y por último mejorar la atención a víctimas del conflicto armado, incluyendo programas de transferencias monetarias, servicios de salud y educación, fortalecimiento de la seguridad alimentaria, especialmente en áreas como la atención a personas mayores y la protección de la primera infancia. (CONPES 3931, 2018)

A sabiendas de que estos programas siempre se encontrarán apoyados en la jurisdicción colombiana, tal como se puede evidenciar primeramente en el Decreto 902 de 2017, el cual establece que los exmiembros de las FARC-EP pueden solicitar la adjudicación de tierras en calidad de campesinos sin tierra, tanto en forma individual como colectiva. Asimismo, el Decreto establece en su artículo 24 que cualquier persona jurídica pública podrá solicitar la licitación de terrenos para planes y proyectos de desarrollo de reintegración. Por otra parte, el artículo 1 del Decreto 2027 de 2016 define “la Comisión Nacional de Reorganización (CNR)” como el órgano que tiene la facultad de definir actividades, establecer cronogramas y adelantar el seguimiento del proceso de reorganización de los miembros de la vida jurídica, económica, social y política, de acuerdo con sus intereses, de conformidad con lo dispuesto en el acuerdo final

para poner fin al conflicto y construir una paz estable y duradera. Por último, es importante destacar la creación del Sistema de Reestructuración Nacional, el cual siempre se ajustará a lo dispuesto en el artículo 7 de la Ley 1450 de 2011, donde se sugiere la armonización con las normas especiales y el marco normativo de la CNR (Comisión Nacional de Reorganización), para dar cumplimiento al acuerdo final que permitirá la participación de la sociedad civil, exmiembros de las FARC-EP y cualquier otro actor que se considere relevante.

La política pública de reinserción, con la ayuda de conocimientos sistemáticos, logra descifrar diversos campos de acción en asignaturas específicas que son un soporte constitutivo del proceso, como en áreas asociadas al sector financiero, que en los tratados defienden el goce efectivo del capital, sujetando los términos citados por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización, entidad que de aquí en adelante se denominará como “ARN”. Así mismo, es importante establecer que, para satisfacer las necesidades primordiales económicamente diagnosticadas, la reincorporación requiere configurar:

Renta básica mensual, equivalente al 90% del salario mínimo legal vigente, por un período de 24 meses, siempre que no exista relación laboral; apoyo a proyectos productivos, otorgado por una sola vez para la explotación de unidades empresariales individuales o colectivas. Por otro lado, la capacitación para el ingreso al sistema laboral y financiero se brinda a través de la capacitación en diferentes sectores productivos y el desarrollo de proyectos de autogestión. (Hernández, et al., 2021, pp. 5-6)

Teniendo en cuenta que la política pública de reinserción, al corroborar que los desmovilizados, al integrarse al sector laboral, lamentablemente no ostentan la capacidad de ser empleados ordinarios, debido a factores como el hecho de proceder de una etapa totalmente desligada del trabajo, así mismo, factores adheridos a su pertinencia sociocultural asociada al campo en labores rurales, aseveran objetivamente que, de entrada, se observa un déficit en las competencias contractuales provenientes del sector urbano y crisis asociadas al desempleo o el estigma social, que finalmente originan diversas problemáticas. Actualmente, para lidiar

con este problema, se organizan beneficios en la rentabilidad arancelaria de las empresas, como dispensaciones crediticias para aquellos conglomerados que acepten en sus filas desmovilizados como personal de trabajo, permitiendo que “en marzo del 2018, más de 650 empresas hayan contribuido con el proceso de reintegración en temas tan diversos como la inclusión laboral, el apoyo a emprendimientos, procesos de formación técnica y creación de escenarios de reconciliación” (Martínez y Lefebvre, 2019, p. 19).

Actualmente, existen creencias discriminatorias relacionadas con el riesgo e inhabilidad por causa de asociarse laboralmente con cualquier desmovilizado, creencias que son atribuidas a su identidad, sus facciones o modismos que comentan su inmoralidad, asociándolos a ellos como sinónimo de inseguridad, debido a que las aptitudes que exponen no generan confianza a nivel colectivo. Las percepciones negativas sobre los excombatientes inducen a considerar la reincidencia delictiva. No obstante, esta influencia es compensada por el rol de las familias, que se erigen como un pilar fundamental en el proceso de reincorporación. El núcleo familiar fomenta el desarrollo integral del individuo en la sociedad y, de manera crucial, disuade a los excombatientes de volver a empuñar las armas, incentivando en su lugar una vida civil y pacífica. Por consiguiente, se esclarece que:

La familia en Colombia se constituye como el núcleo social de desarrollo humano, económico y cultural, aportante no solo a la fuerza de trabajo sino también, a la construcción de escenarios de reconciliación. De suyo, la configuración familiar refiere en primera instancia, las diversas formas de organizarse como familia, lo cual implica una acción intencionada, a la vez que metas y objetivos programados. Desde el punto de vista psicosocial y cultural, dichas configuraciones constituyen reflejos de las dinámicas de interacción solidaria entre familias y de estas con su entorno social, lo cual posibilita el análisis de realidades familiares múltiples, es decir, de sus modificaciones-transformaciones, y de los procesos de transición y adaptación a entornos específicos. (Muñoz, et al., 2021, p. 348)

La familia es un eje que fomenta la responsabilidad de las principales cabezas de hogar, porque a favor del ambiente parental se asumen roles como el de proveer y cuidar a los demás integrantes de este núcleo, como en conexidad se fomenta un ambiente de seguridad en el desmovilizado, que debido al estigma social no puede hablar acerca de su condición, excepcionando su hogar, toda vez que es el único sitio que le garantiza estabilidad y permite que en otros sectores redefinan su papel frente a las comunidades, reconfigurando parte de su identidad. Es por esto que las políticas públicas de reinserción deben estar centradas en comprender que no todas las experiencias son iguales y que, de esta manera, la transición de una vida en conflicto a una civil posee diversos escenarios, todo esto teniendo en cuenta que, en un primer momento, su realidad social los condujo a la toma de armas. Un ejemplo es el caso de los jóvenes que sufrieron abusos o represiones en su esfera familiar.

En concordancia con lo anterior, se señala que “excombatientes, vinculados desde niños, sufrieron tiempos de precariedad, en este caso por una familia extensa que presenta dificultades para mantener a sus miembros, pues no tienen soporte social y económico que les garantizaran condiciones mínimas de vida” (Torres, 2020, p. 126). Situación que, de una u otra manera, amerita una debida orientación por parte de las instituciones frente a estos casos, sobre todo porque la conformación de la familia involucra a menores de edad. Esto implica un proceso de formación muy adecuado frente a estos panoramas, que induzca a los jóvenes a adquirir hábitos de madurez, incluso cuando no hacen parte de los desmovilizados, profundizando valores hacia las figuras paternas encomendadas al afecto, cuidado y protección que cada uno de los menores merece. Observando cómo las políticas públicas incorporan la esfera personal de los excombatientes, sin duda se tiene que analizar su interacción en la ciudadanía, sobre todo porque el Estado colombiano ha enfrentado a estos antiguos grupos armados durante 60 años, y notoriamente existe de este conflicto gran cantidad de víctimas en todo el país.

La definición de conflicto en el contexto armado es definida, elementalmente, como un poder social que integra una postura discrepante conforme al objetivo de la nación, pero que, de igual manera, de las disconformidades pueden brotar componentes benéficos que posibilitan

el progreso de la sociedad. Aunque no cabe duda de que el avance es cuestionable porque está ligado inmediatamente a la violencia cultural y sistemática que sufre todo un país, es objetivo mencionar que las sociedades “tienen divisiones profundas sumamente complejas, convirtiéndose en víctimas de incontables confrontaciones, caracterizados por dos elementos: el primero va de la mano con la cercanía de los actores del conflicto y, segundo, la falta de mecanismos que permitan abordar las diferencias” (Castrillón y Cadavid, 2018, p. 150).

Siguiendo con la idea anterior, los procesos de reinserción en esta materia necesitan incorporar programas de educación que tengan la facultad de asociar tanto a las víctimas como a los desmovilizados, con el propósito de zanjar poco a poco los malestares entre ambas partes pertenecientes, siendo protagonistas directos o indirectos de la conflagración. Un excelente referente de estos programas es el que expuso y desempeñó el “SENA” (Servicio Nacional de Aprendizaje), en el cual, a través del deporte, vinculó a las víctimas, allegados y grupos desmovilizados para conformar en total un grupo de 74 personas, en donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Se encontró en la primera medición que la magnitud del sesgo inter grupal es de, aproximadamente, 84 % para las víctimas y de 67 % para las no víctimas. Esto no quiere decir que la víctima (o no víctima) contribuirá en la construcción de un bien público, junto con un excombatiente, un 84 % más (en el caso de la no víctima, un 67 % más) de lo que contribuiría si se le emparejara con otra víctima. La diferencia entre el sesgo inter grupal de las víctimas y no víctimas reproduce otros hallazgos como los de la encuesta permanente de la Universidad de los Andes, que ha encontrado que la población con mayor exposición al conflicto tiende a ser más inclusiva y receptiva que aquella que no ha estado directamente afectada por el mismo. (Restrepo, 2019, p. 129)

Las políticas públicas tienen un reto en cierta medida frente a la sociedad; por lo general, un gobierno considera que, dada la magnitud de estos casos, es obligatorio ejecutar preguntas como: ¿Cómo se garantiza que excombatientes y víctimas coexistan sin ninguna clase de discriminación?

e ¿Inicialmente en qué sectores es necesario promover estas garantías? Por lo cual, sostener el desarrollo científico de estos programas es de vital importancia. De conexidad con las obligaciones plasmadas en los acuerdos, el ARN comenta:

Las Farc-EP tuvo presencia en diferentes zonas rurales del país con débil o poca concurrencia del Estado colombiano. Ante esta realidad, el gobierno colombiano y las Farc-EP decidieron que zonas históricamente transitadas durante la guerra serían las mismas para su reincorporación; para gestionar recursos para la paz, reparar víctimas en la región y convivir pacíficamente con los actores locales. Para ello, crearon diversos espacios en el mismo lugar con fines y diferentes secularidades: Puntos de Pre agrupamiento Temporal-PPT y Zonas Verdes Transitorias para el cese al fuego. Puntos transitorios de normalización para la dejación de armas, y para iniciar la reincorporación de los exguerrilleros. Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación, con la administración del ARN creada para la reincorporación de exguerrilleros de las Farc-EP y Veredas o Centros Poblados Urbanos en medio rural habitados por los excombatientes y sus familias en el 2019. (Revelo y Cruz, 2022, pp. 2-3)

Con relación al anterior párrafo, se destaca el enfoque multicultural por parte de las poblaciones indígenas pertenecientes a la Asociación de Autoridades Ancestrales Territoriales; de aquí en adelante la llamaremos (NASA), al constituir el programa Recomponer El Camino De Vuelta a Casa que, a partir de los principios de divinidad espiritual, correlación y el uso respetuoso de la madre tierra, formulan sus propuestas educativas como las siguientes:

El programa Recomponer el camino de vuelta a casa tiene dos componentes. El primero se entiende como una garantía de derechos que les permite a los desarmonizados acceder a educación formal y capacitación técnica para recuperar su sostenibilidad y llevar una vida digna en donde cada participante diseña un “proyecto de vida” que implica tomar decisiones sobre estudios, aprendizaje y ocupación futura, La propuesta ha intentado hacer de cada estudiante un

trabajador en formación, y de todo trabajador un estudiante. En su segundo componente, la educación se entiende como un proceso de formación que busca que el excombatiente interiorice una vez más la cosmovisión Nasa. (Valenzuela y Welter, 2020, p. 7)

A pesar de que estos antecedentes, sin la menor duda, acreditan que las políticas públicas se están llevando a cabo, en contraste, existe una baja recepción por parte de los habitantes e inconvenientes financieros que imposibilitan la repercusión en la realidad de estos programas y la sostenibilidad de los acuerdos en el marco del Estado colombiano.

Factores que inciden en la reinserción social y laboral de los desmovilizados de los grupos organizados al margen de la ley

En virtud del acápite que nos antecede, es importante mencionar que la reinserción laboral y social de los desmovilizados de grupos organizados al margen de la ley es un proceso complejo y multifacético que depende de varios factores interrelacionados, por lo cual se necesita un enfoque integral que involucre a múltiples actores y recursos para garantizar que las personas desmovilizadas puedan reintegrarse exitosamente a la sociedad. El primer factor que interviene en este proceso es el acceso a oportunidades de empleo. Esto indica que la falta de trabajo puede convertirse en un serio obstáculo para la reinserción social y económica de los desmovilizados. Tener un trabajo estable y remunerado puede ayudarlos a mejorar su situación financiera y llevar una vida más estable y segura.

La participación en el ámbito laboral es fundamental para la interacción con los demás y la integración comunitaria, lo cual les ayuda a sentirse más integrados y aceptados. Además, al tener un trabajo legítimo y estable, los desmovilizados tienen menos probabilidades de volver a involucrarse en actividades delictivas, así como también el individuo aporta al progreso a nivel económico de la comunidad y reduce los costos sociales de su exclusión.

El segundo factor influyente es la formación y educación. Estos son muy importantes para la vuelta al trabajo. Es importante que los desmovilizados tengan acceso a programas de capacitación y educación

que les permitan adquirir habilidades laborales y competencia técnica. Además, la educación les brinda la oportunidad de adquirir habilidades y conocimientos que les permitan nuevamente hacer parte de la sociedad y mejorar sus oportunidades de empleo. Así como también los programas educativos para desmovilizados pueden ayudar a prevenir la reincidencia en la violencia y el delito. Al brindarles una formación académica y profesional, se les da una alternativa positiva a la vida en la delincuencia y se les ayuda a encontrar un propósito en la vida. La educación también es importante para el desarrollo personal de los desmovilizados, debido a que les permite ampliar sus horizontes, mejorar su autoestima y autoconfianza, y les da la oportunidad de crecer y desarrollarse como personas. Al brindar educación a los desmovilizados, se les da la oportunidad de aportar al avance del país.

El tercer factor hace referencia al apoyo financiero, y es donde los desmovilizados pueden enfrentar dificultades económicas al salir de grupos armados ilegales o al abandonar la delincuencia. Pueden no tener habilidades o experiencia laboral suficiente para encontrar empleo rápidamente o tener dificultades para acceder a servicios financieros. La reintegración social de los desmovilizados puede requerir recursos financieros, así como también los desmovilizados pueden necesitar ayuda para establecerse en una nueva comunidad, buscar vivienda, obtener servicios de salud, educación y capacitación. De este modo, el apoyo financiero puede ayudar a prevenir la reincidencia en la violencia y el delito, debido a que, al brindarles recursos económicos, se les da una alternativa positiva a la vida en la delincuencia y se les ayuda a satisfacer sus necesidades básicas. E incluso, al brindar apoyo financiero a los desmovilizados, se les da la oportunidad de invertir en pequeños negocios, proyectos productivos y emprendimientos que generen empleo.

El cuarto factor es el apoyo social. Este es fundamental para la reintegración social de los desmovilizados, toda vez que estos agentes pueden necesitar ayuda para establecerse en una nueva comunidad, establecer relaciones positivas con sus vecinos y encontrar apoyo emocional para superar los traumas del conflicto armado o de la vida en la delincuencia. En este orden de ideas, el apoyo social puede ayudar a prevenir la reincidencia en la violencia y el delito al brindarles una red de apoyo

positiva, ayudándoles a construir relaciones saludables y a fortalecer su sentido de pertenencia y propósito en la vida. Asimismo, también es importante para el desarrollo personal de los desmovilizados, debido a que estos pueden necesitar ayuda para construir una identidad positiva, mejorar su autoestima y autoconfianza, y desarrollar habilidades sociales para interactuar con los demás.

El quinto factor es el acceso a servicios de salud mental. Los desmovilizados pueden haber experimentado situaciones extremadamente traumáticas durante su vida en grupos armados ilegales, como violencia, abuso, secuestro y tortura. El acceso a servicios de salud mental les permite abordar los traumas que han sufrido y recibir el tratamiento necesario para superarlos. Debido a esto, es necesario el acceso a este, ya que puede ayudarles a lidiar con los desafíos de la vida después de la delincuencia, tales como la ansiedad, la discriminación, el estrés y la depresión. Al abordar las condiciones subyacentes mencionadas anteriormente que pueden llevar a la delincuencia, mediante este factor se puede ayudar a los desmovilizados a evitar que regresen a hacer parte de los grupos armados. Por otra parte, el acceso a este servicio puede mejorar considerablemente la vida de los desmovilizados, debido a que pueden experimentar una mayor estabilidad emocional y mejoramiento de sus relaciones interpersonales y su vida cotidiana.

El sexto factor es la tutoría y seguimiento. Estos elementos son fundamentales para garantizar una reintegración social exitosa de los desmovilizados. Al brindarles orientación y apoyo, se les ayuda a navegar por los desafíos de la vida después de la delincuencia, y se les da la oportunidad de establecer relaciones saludables con la sociedad. Así mismo, al mantener contacto con los desmovilizados y proporcionarles apoyo continuo, se les ayuda a mantenerse en el camino correcto y evitar el regreso a la delincuencia. La tutoría y el seguimiento permiten la identificación temprana de problemas en el proceso de reintegración social de los desmovilizados. Es por esto que, si surgen problemas, se pueden abordar de manera oportuna y efectiva para evitar una recaída. Así como también, se les puede brindar orientación para establecer metas y crear un plan para alcanzarlas, y se les puede proporcionar información y recursos para mejorar sus habilidades y conocimientos.

El último factor es la familia. Con respecto a este, es importante entender que “en el caso del conflicto armado prolongado, para incrementar la participación de las familias en los procesos de reinserción de excombatientes, es vital entender qué sucede al interior de estos grupos familiares y cómo se aborda la producción del conocimiento” (García, et al., 2020, p. 2). A medida que el conflicto armado va transformando cada campo de la vida del excombatiente, las familias suelen ser el grupo que enfrenta el mayor cambio y que, a su vez, ha sido objeto de exclusión durante mucho tiempo frente a las políticas y programas gubernamentales que buscan afrontar la violencia. Así mismo, “los valores familiares son reconocidos como lugar de reconciliación y compensación, y el primer lugar para trabajar en la reintegración” (Giovanni, et al., 2020, p. 5). Por tanto, es justificable la necesidad de la compañía familiar, entendida como una serie de acciones conscientes en las que se reflexiona conjuntamente sobre las dificultades y los recursos que se requieren para hallar oportunidades de cambio.

Porcentaje de desmovilizados de los grupos organizados al margen de la ley que se han reincorporado a la vida social y laboral en Colombia

Actualmente, se han evidenciado progresos a nivel estructural y práctico con respecto a los mecanismos de reintegración que ofrece el ARN, que contribuyen finalmente a la reinserción laboral y social de los desmovilizados. De este modo, es necesario analizar los resultados alcanzados a partir de las políticas públicas y los mecanismos propuestos para ello, incluyendo los factores que intervienen en el proceso de reinserción a la vida civil. Si bien este proceso ha sido complejo y ha tenido factores determinantes en su desarrollo, es importante reconocer que ha generado grandes afectaciones en la sociedad colombiana. Todos estos fenómenos, aunque puedan ser percibidos como ventajas u obstáculos, también pueden catalogarse como necesarios, desde los diferentes cambios inevitables a los cuales se enfrentan tanto los excombatientes como la misma sociedad y el entorno que los rodea. Sin embargo, independientemente de los factores que se vean involucrados en todo esto, es fundamental conocer

qué expresan las estadísticas acerca del éxito del proceso de reinserción en Colombia, teniendo en cuenta los programas que lo respaldan.

Por lo anterior, es importante considerar al ARN para obtener las cifras que contengan los datos necesarios y determinar qué indican sus resultados sobre el proceso de desmovilización y reincorporación en Colombia, entidad que está vinculada a la presidencia de la república y que, además, se encarga de implementar y evaluar los proyectos y programas que permitan la reintegración y reincorporación de grupos desmovilizados. Interpretando este escenario, muchos autores están de acuerdo con la gran relevancia que caracteriza a esta agencia; así mismo, se afirma que “La Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) ha sido, durante 15 años, la institución del Estado en Colombia encargada de apoyar a los exintegrantes de grupos armados ilegales a su retorno a la vida civil” (Cárdenas, et al., 2020, p. 2). En este orden de ideas, el ARN, a pesar de haber sido objeto de múltiples modificaciones en el transcurso de los años, tanto por el nombre como por las funciones que desarrolla, ha sido muy importante y elemento clave al momento de propiciarse el proceso de reintegración. De la misma forma, el ARN maneja diversos procesos según las necesidades del desmovilizado y sus condiciones. Estos procesos son: reintegración (sea regular o especial) y reincorporación. Teniendo en cuenta estos conceptos, es importante diferenciarlos:

La reincorporación se diferencia de la reintegración en la medida en que los excombatientes reincorporados tienen la oportunidad de participar inmediatamente en entornos políticos, mientras que los que se encuentran cobijados por el anterior programa de reintegración, no gozan de este beneficio. (Luna, et al., 2020, p. 6)

A partir de lo anterior, se establecen dos procesos que se despliegan de dos escenarios distintos y que configuran requisitos específicos para acceder a ellos, así como, también, sugieren finalidades distintas. Teniendo en cuenta los objetivos que propone el ARN, se establecen estrategias que garanticen la reintegración y la reincorporación como procesos sostenibles y viables; así mismo, las estrategias están guiadas desde diversos enfoques, como lo son el psicológico, económico, social y personal, de tal manera que el excombatiente tenga la seguridad de que cada ámbito

de su vida estará cubierto y protegido por la agencia, y que consecuentemente su regreso a la vida en sociedad será hacedero y accesible. De este modo, es importante abordar que “la reintegración implica una compensación económica, formación educativa y profesional, apoyo psicológico y una serie de programas destinados a facilitar la transición de la vida combatiente a la civil” (Valencia, 2021, p. 24). Reafirmando lo anterior, tanto el proceso de reintegración como el de reincorporación le otorgan al excombatiente garantías mínimas de vida digna bajo los ámbitos y enfoques anteriormente mencionados. A continuación, se abordarán las estadísticas necesarias que permitan determinar los logros que ha obtenido el ARN en sus procesos.

Principalmente, el ARN, a través de su base de datos “ARN en cifras”, da a conocer el número de personas desmovilizadas entre el 2002 y el 2021, siendo en total 76.497 personas. Con respecto a esto, el grupo ilegal que más desertores tuvo son las AUC, haciendo parte del 48 % del total; a su vez le siguen las Farc-EP. Con respecto a este último, fue clasificado entre los que se desmovilizaron individualmente y los que se desmovilizaron mediante el acuerdo de paz final. Teniendo en cuenta lo anterior, los miembros que se desmovilizaron individualmente representan el 26 % del total y, por otra parte, los que fueron desmovilizados mediante el acuerdo de paz final hacen parte del 18 %. Por último, se encuentra el Ejército de Liberación Nacional (ELN) con un total de 7 % y otros grupos se encuentran en el 1 % restante.

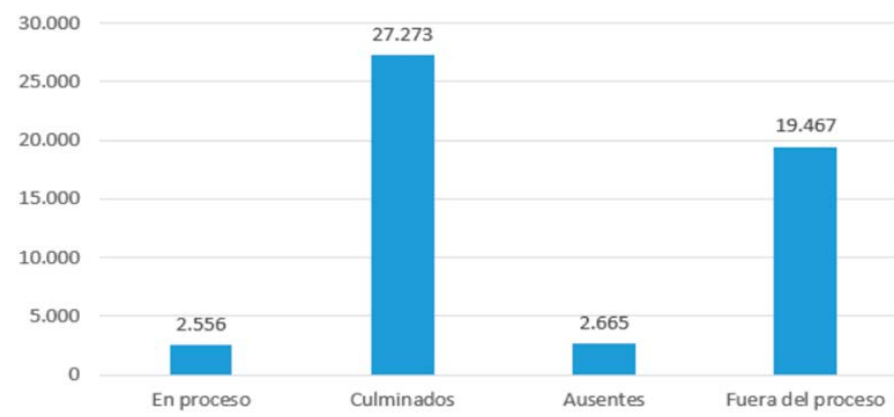
La información anterior es clave, toda vez que, a partir del número de personas que abandonan los grupos armados y a su vez son desmovilizadas, se estima que estas inmediatamente buscan ingresar al programa de reinserción que se ajuste a sus necesidades y que les permita retomar su vida como civil. A partir de esto, se abarcará inicialmente el proceso de reintegración y sus cifras. Con respecto a la reintegración, se afirma que:

El proceso de reintegración consiste en generar espacios en los cuales los excombatientes puedan desarrollar tanto sus habilidades como sus capacidades en sus alrededores y así mismo, pretende ser un puente para que los combatientes regresen a la vida legal brindándoles el acompañamiento psicosocial, oportunidades laborales, de educación y prestación de servicios de salud tanto para ellos como para su núcleo familiar. (Caicedo, et al., 2019, p. 38)

De esta manera, la reintegración hace parte de la primera fase a la que se enfrenta el excombatiente para poder ingresar nuevamente a la vida en sociedad, y así como en todos los procesos que se formulan para poder llevar a cabo los objetivos que se proponen desde la reinserción social, también se proporcionan apoyos que promuevan la confianza suficiente en el desmovilizado para que confíe plenamente en el proceso y la implementación de los mecanismos que se tienen en cuenta para ello. Asimismo, se les proporcionan herramientas básicas para que poco a poco logren culminar cada etapa correspondiente y les permita obtener los resultados esperados, junto con la garantía absoluta de que los medios utilizados fueron los correspondientes y los necesarios.

Figura 1.

Clasificación del número de personas que ingresaron voluntariamente



Fuente: Base de datos de la ARN

Siguiendo estos datos que proporciona el ARN, se puede evidenciar que en total fueron 52.014 personas las que decidieron acceder al programa de reintegración; así mismo, más de la mitad de las personas que ingresaron voluntariamente a este proceso lo culminaron satisfactoriamente, de tal modo que se mantuvieron resilientes y constantes hasta cumplir con todos los requisitos necesarios para su reintegración total. Sin embargo, se puede observar, además, cierta cantidad de excombatientes que abandonaron el proceso, lo cual es alarmante, toda vez que estos mecanismos principalmente buscan garantizar que el proceso sea sencillo

y satisfactorio para los agentes mediante las iniciativas y las estrategias que se llevan a cabo para lograr la satisfacción de la variable social y la variable laboral al momento de reintegrar a los desmovilizados. Asimismo, este tipo de programas busca contribuir a gran escala en la reinserción social, laboral, económica y jurídica del excombatiente, brindando múltiples beneficios y alivios. Frente a estos programas y sus beneficios, otros autores afirman que “estos acuerdos se adscriben en la desmovilización y reintegración de los excombatientes a la sociedad, por medio de amnistías, indultos, apoyos económicos y otros beneficios” (Rubio et al., 2018, p. 3). Asimismo, para fomentar la reinserción en el ámbito laboral, el ARN establece programas que, en su conjunto, son llamados “Desarrollo de habilidades para la vida”.

Atendiendo lo anterior, el ARN indica que el 72% de los desmovilizados que culminaron todo el proceso de reintegración reciben capacitación laboral, la cual incluye oportunidades educativas. Por otra parte, el ARN señala que se implementaron 24 dominios productivos, capacitando mano de obra calificada en campos y áreas específicas. Por último, se indica que 27.025 personas desmovilizadas recibieron el Beneficio Económico, el cual fue diseñado para proporcionar una fuente segura de ingresos para aquellos que están siendo reintegrados. Todo ello se prevé a través de la Política Nacional de Reincorporación Social y Económica, la cual se llamará de aquí en adelante PRSE. En ese orden, con respecto a este beneficio financiero:

La PRSE mantuvo el capital semilla o beneficio de inserción económica otorgado por una sola vez. Según el Decreto 1391 de 2011 las personas desmovilizadas de manera individual reciben hasta 8 millones de pesos. Este beneficio se puede destinar a la compra de vivienda, pagar hipotecas, poner en marcha una unidad de negocio o pagar estudios superiores. (Sacristán y Silva, 2020, p. 8)

En concordancia con lo anterior, los excombatientes en proceso de reintegración por única vez tuvieron derecho a recibir el beneficio de inserción económica (el cual corresponde a ocho millones de pesos); su uso siempre debe ser destinado para proyectos exclusivamente productivos o adquisición y mejora de vivienda; todo esto se hace a través del compo-

nente de Sostenibilidad Económica, el cual promueve la generación de ingresos sostenible en el desmovilizado y procesos de inclusión laboral, teniendo en cuenta distintos enfoques. Si bien estas iniciativas dieron paso al reconocimiento de cifras representativas de las estrategias promotoras de la reinserción laboral, a continuación, se mencionarán las que complementan la siguiente variable de estudio: la reinserción social.

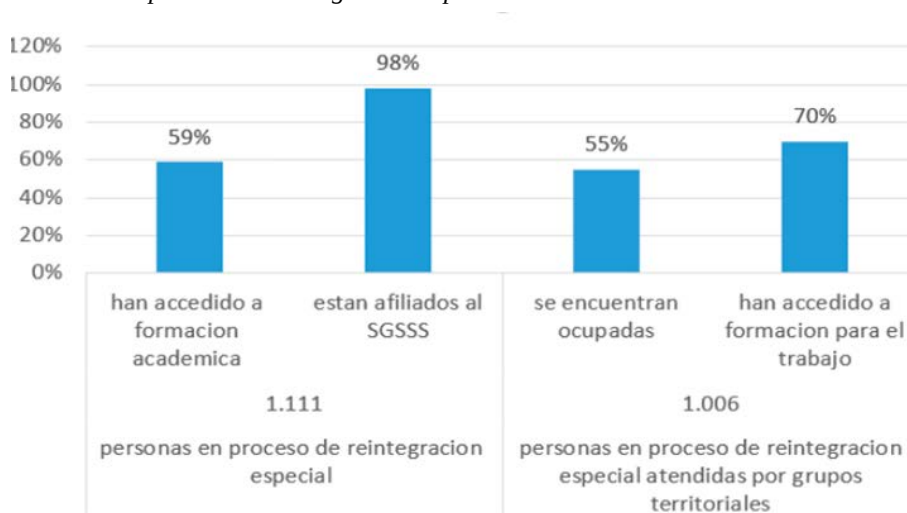
Las iniciativas correspondientes a este apartado hacen referencia a las estrategias comunitarias; con respecto a ellas, el ARN señala que se aplicaron 393 de estas iniciativas a nivel territorial. Por otra parte, se llevaron a cabo 179 espacios del proyecto ‘Mambrú’. Este es otro cuento para el fortalecimiento de entornos que promuevan la protección de los niños y jóvenes. Por último, 31.995 personas realizaron acciones de servicio social. Esta sección involucra no solo al desmovilizado en proceso de reinserción, sino también a la sociedad colombiana y al conjunto de personas que rodean al agente mismo; de este modo, existe mayor interacción y mayor convivencia entre parte y parte. Adicionalmente, es importante reconocer el impacto que pueden generar estos mecanismos si son empleados y manejados satisfactoriamente, tanto así como que permiten reducir las brechas sociales y quizás acabar con estigmas que de alguna manera pueden afectar el proceso del excombatiente. Afectaciones que finalmente pueden perjudicar tanto a este como al resto de la sociedad colombiana. Es por esto que las iniciativas comunitarias tienen como objetivo inicial fomentar la construcción y fortalecimiento de confianza entre los excombatientes y la sociedad que los acoge y, adicionalmente, desarrollar espacios de coexistencia, entendimiento y prevención del reclutamiento, que, como bien se mencionó anteriormente, depende tanto del desmovilizado como de la sociedad colombiana. De este modo, es importante precisar que:

Para buscar mejorar la calidad de vida y generar un mayor bienestar personal y social, no basta con el esfuerzo individual de los actores, se requiere de una mayor integración y aceptación por parte de la comunidad receptora, logrando así una responsabilidad compartida entre los individuos que conforman la red, y los demás actores sociales que conviven en la misma comunidad. (Sierra, et al., 2019, p. 9)

Las estrategias anteriormente mencionadas, en su conjunto, han contribuido a la generación de confianza, a la construcción de un ambiente más armónico y alejado de violencia, que, si bien contiene fines educativos postconflicto, también tiene fines preventivos. Así mismo, velan por la seguridad y garantía de derechos fundamentales en el excombatiente, en la sociedad colombiana y, sobre todo, en los niños, que de una u otra forma pueden verse amenazados y afectados sus derechos al no contar con los mecanismos necesarios para el fortalecimiento de estos derechos fundamentales como: La educación, la vida digna, la seguridad, etc. Y consecuentemente, “A través de la implementación exitosa de dichos programas, el gobierno colombiano podría recuperar aún más la confianza perdida entre los excombatientes y reducir el riesgo de reincidencia” (Glucker, 2022, p. 14). Es decir, a partir de los programas mencionados, se buscan también fines preventivos. Todo este proceso abarcado hace referencia a la Reintegración Regular; no obstante, a continuación, se abordará el proceso de Reintegración Especial.

Figura 2.

Personas en proceso de reintegración especial



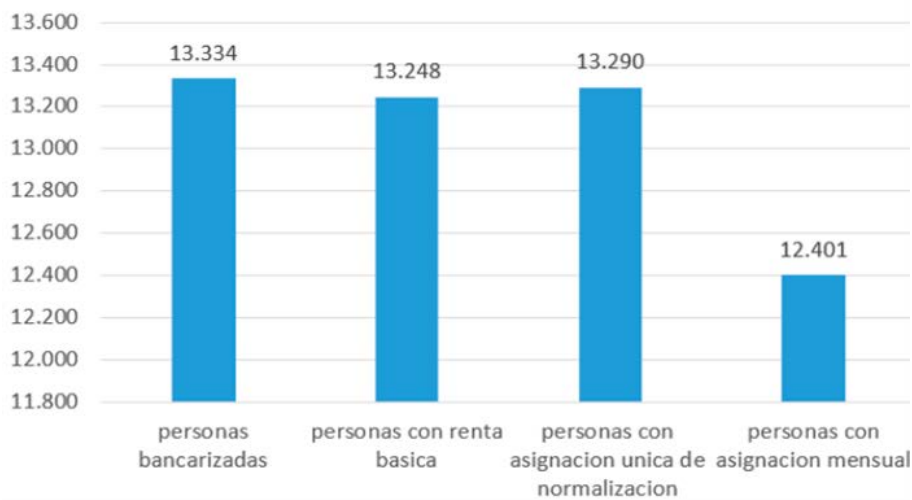
Fuente: Base de datos Agencia para la Reincorporación y la Normalización.

El proceso de Reintegración Especial se diferencia del anterior, toda vez que, entre sus requisitos, se manifiesta la exclusividad de aquellos agentes que se encuentran postulados en la Ley de Justicia y Paz y que, al recuperar su libertad, deciden contribuir a la veracidad, justicia, desagravio y no repetición. Así mismo, a partir de la gráfica anterior muestra que los agentes en proceso de reintegración especial, tienen acceso a las prestaciones que sugiere y promete el ARN, por un lado, el 59 % de personas han obtenido formación académica, el 98 % tuvo la oportunidad de afiliarse al Sistema General de Seguridad Social en Salud, y, por otro lado, el 55 % de personas que han sido atendidas territorialmente, se encuentran realizando una ocupación promoviendo el entorno productivo, de esta misma manera, el 70 % de estas personas contaron con formación para el trabajo. Estos programas en su conjunto mejoran la calidad de vida del excombatiente en muchos sentidos, tanto a nivel personal como a nivel laboral y económico. En complemento con las prestaciones e iniciativas socioeconómicas, se encuentra el último proceso: la reincorporación. Esta promueve la estabilidad socioeconómica de los excombatientes y sus familias, junto con el fortalecimiento necesario para que estos puedan reincorporarse legalmente. Con respecto a esto, el ARN maneja dos etapas de reincorporación: etapa temprana y etapa a largo plazo; así mismo, es importante aclarar que:

La reincorporación se contempla desde dos perspectivas: temprana (que denota los 24 primeros meses desde al ingreso al ARN y propone una renta básica junto con una asignación única) y a largo plazo dividida en 7 componentes: comunitario, educativo, sostenibilidad económica, familia, habitabilidad y vivienda, bienestar psicosocial integral y salud. (Moreno y Carvajal, 2020, p. 4)

En este orden de ideas, la Reincorporación Temprana propone una renta básica y, por otro lado, una asignación única que es entregada una sola vez y equivale a dos millones de pesos. Todo esto, durante los primeros 24 meses de haber ingresado al ARN. En cuanto a la reincorporación a largo plazo, esta sugiere un aumento de acompañamiento y oferta institucional; incluso se tiene en cuenta un enfoque diferencial según la etnia, el sexo, discapacidades, condiciones de vida, etcétera.

Figura 3.
Estabilidad económica



Fuente: Base de datos Agencia para la Reincorporación y la Normalización.

El gráfico anterior hace referencia a los beneficios económicos que se otorgaron a los sujetos en proceso de reincorporación para, así mismo, satisfacer sus necesidades básicas que permitan estabilizarlos y reincorporarlos en la vida civil, durante el periodo agosto 2022 – febrero 2023. De este modo, se puede observar que a los exmiembros en proceso de reincorporación se les han otorgado ayudas desde los planes que desarrolla el ARN. Como resultado de todos estos procesos, se encuentra la humanización de la transición que vive el excombatiente al estar en proceso de reinserción; es por esto que surge la necesidad de reforzar aquellas iniciativas que no están dando el resultado esperado, para así garantizar un empalme y un equilibrio entre los factores que puedan incidir en el proceso.

Conclusión

A pesar de que el territorio colombiano ha sido marcado por el conflicto armado durante décadas, se ha podido determinar que en cuestión de políticas públicas y garantía de derechos en pro de la desmovilización,

se ha permitido negociaciones que promuevan el desarrollo pleno y la normalización de vida de los excombatientes, de igual manera, se ha tenido en cuenta las funciones restaurativas, preventivas e integrales que finalmente contemplan la solución y mediación de conflictos a través de proyectos, planes, programas e iniciativas que contribuyan a la reconciliación, a la reducción de brechas sociales y laborales y a la construcción de paz mediante la unificación que se establece entre el excombatiente y la sociedad que lo recibe. Con respecto a lo anterior, se han obtenido avances a nivel nacional y a nivel territorial desde los programas implementados para la reinserción social y que, por ende, han dado lugar a resultados positivos y satisfactorios.

De este mismo modo, se reconoce la importancia que conlleva la inclusión de estos agentes a la vida en sociedad, fomentando así el respeto a la calidad humana en cada ámbito de su vida personal, ámbitos que pueden ser académicos, psicológicos, jurídicos, sociales, laborales e incluso culturales. Todo esto sin dejar de un lado que los excombatientes al entrar en esta transición también se encuentran en una transformación de realidad y de identidad desde el momento en que dejan sus armas hasta el momento en que se sienten plenamente parte de la sociedad colombiana, es por esto que, es importante seguir promoviendo la protección de estos mecanismos, el buen funcionamiento de ellos y, así mismo, fortalecer los lazos y los vínculos que se puedan generar interpersonalmente entre el excombatiente y las personas que lo rodean.

En el transcurso de esta investigación se ha demostrado que la reinserción social y laboral de los desmovilizados es un proceso polifacético que se edifica a nivel integral, social y político, que fomenta la democracia, la credibilidad de las instituciones y, sobre todo, la reconstrucción de las esferas sociales a partir de consensos conforme a las realidades que residen en el Estado colombiano. De la mano con la ardua labor del gobierno para implementar procedimientos, beneficios y responsabilidades para el reingreso de los excombatientes a la sociedad, junto a los desafíos legales que los desmovilizados pueden enfrentar relacionados con sus antecedentes penales.

En síntesis, el ejercicio de los procesos de la reinserción es cerciorarse de posibilitar la adecuación de los exintegrantes a la vida civil a través

de propuestas gubernamentales que enmienden aquellas agravantes que propician la violencia en los entornos particulares, públicos o comunitarios. Es un proceso complejo que involucra no solo el suministro de servicios, sino también la promoción de oportunidades sociales y económicas, la protección de los derechos y la edificación de desahogo en los proyectos de vida entre excombatientes y la población en general. El éxito de la reinserción social dependerá de la cooperación de varios actores, incluyendo el gobierno, la sociedad civil y el sector privado, así como del compromiso de los exmiembros para reintegrarse a la sociedad.

Este artículo recalca que es una labor crucial prevenir la reincidencia armada mediante la implementación de amparos que aborden determinantes como la falta de oportunidades laborales, el déficit por insuficiencias técnicas, la discriminación en el mercado laboral y la inequidad social. Todo esto, comprendiendo que la transición civil es un proceso sensible porque emocionalmente se reconocen dificultades no solo por parte de los actores armados, sino por quienes abanderan la capacitación y formación de los excombatientes en el desarrollo de sus competencias necesarias para su reintegración social; y por ende es determinante la aceptación de responsabilidades y el compromiso de ser progresivos.

Finalmente, de cada uno de los conceptos planteados en la investigación, se establecieron las variables y los determinantes sustanciales que permitieron analizar la reinserción social y laboral de estos agentes desde distintas dimensiones, involucrando no solo al excombatiente, sino también a la sociedad colombiana como sujeto importante en el desenvolvimiento y el logro de este proceso. De este modo, se pudo comprender que dicho proceso es competencia de todos, desde las autoridades hasta cada ciudadano que pertenece al territorio colombiano. Invitamos al lector a deliberar y seguir profundizando acerca de la reinserción social y laboral de los grupos desmovilizados en el caso de Colombia. Cabe recalcar que es un fenómeno cautivador como selección de estudio debido a que se anexan diversas aristas en una gran mayoría de disciplinas, además de ser una etapa importante en el desarrollo de una sociedad; por lo cual, es necesario que se continúen incorporando criterios frente a este tema.

Referencias

- Agencia para la Reincorporación y la Normalización – ARN. (2023). Caicedo, C. et al., (2019). Aportes teóricos, sobre la reincorporación, reinserción y reintegración de los excombatientes en los últimos 10 años. *Revista de la Universidad de La Salle*. 0120-6877.
- Cairo, H & Ríos, J. (2019). Las elites políticas y la paz territorial en Colombia: un análisis del discurso en torno al Acuerdo de Paz. *Revista Española de Ciencia Política*, 91-113.
- Cárdenas, J. et al. (2020). Tendencias de la investigación sobre reintegración y reincorporación de excombatientes en Colombia. Tensiones y oportunidades. *Opera*, 119-140. 1657-8651
- Castrillón, G & Cadavid, H (2018) Proceso de paz entre gobierno colombiano y las FARC-EP: camino hacia la reincorporación de combatientes. En revista *Entramado*. 148-165. 1018041.
- Decreto 902 de 2017. *Por el cual se adoptan medidas para facilitar la implementación de la Reforma Rural Integral contemplada en el Acuerdo Final en materia de tierras, específicamente el procedimiento para el acceso y formalización y el Fondo de Tierras*. Presidencia. República de Colombia.
- Decreto 2027 de 2016. *Por cual se crea el Consejo Nacional de Reincorporación*. Presidencia. República de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación (2018, 22 de junio). *Política nacional para la reincorporación social y económica de exintegrantes de las Farc-EP*. [Documento CONPES 3931].
- García, G. et al., (2020). Familia y proceso de reintegración de excombatientes en el conflicto armado colombiano: Estado del Arte 2010-2018. *Quadernos de Psicologia*. 0211-3481.
- Giovanni, I. et al., (2020). Factores que facilitan y dificultan los procesos de reintegración de excombatientes y sus familias. *Universitas Psychologica*, 1-17. 1657-9267.
- Glucker, A. et al., (2022). Las Farc en Colombia. Reinserción Colectiva y Transformación de la Identidad Social. *Psicología Política*, 359-374. 1467-9221.

- Hernández, E. et al., (2021). Discursos del trabajo en excombatientes de las Farc. Barreras sociolaborales en la reintegración. *América Latina Hoy*, 3 – 21.
- Herrera, D. & Gonzalez, P. (2013). *Estado del arte del DDR en Colombia frente a los estándares internacionales en DDR (IDDRS)*. Colombia Internacional, 272-302. 0121-5612.
- Ley 1450 de 2011. *Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. Congreso República de Colombia.
- Luna, J. et al., (2020). Determinantes de la reintegración económica en excombatientes del departamento de Bolívar, Colombia. *Sociedad y economía*, 6-27. 2389-9050.
- Martínez, H & Lefebvre, I (2019) *La reincorporación económica de los excombatientes de las FARC. Retos y riesgos a futuro*. Fundación Ideas para la Paz, 1-54. 0121-5612.
- Mejía, M & García, S. (2022). Asentamientos para excombatientes en Colombia Reincorporación territorial. *Bitácora urbano territorial*, 322 – 338. 0124-7913.
- Ministerio de Defensa. *Grupo de Atención Humanitaria al Desmovilizado y Apoyo al Sometimiento Individual a la Justicia*.
- Moreno, M & Carvajal, M (2020). *Paz, reincorporación y procesos productivos*. Cedetrabajo.
- Mouly, C. et al. (2019). La reintegración social de excombatientes en dos comunidades de paz en Colombia. *Análisis Político*, 3-22. 0121-4705.
- Muñoz, M. et al. (2021). Reconfiguraciones familiares de excombatientes de grupos armados ilegales en procesos de reintegración y en desmovilización voluntaria. *El Ágora USB*, 346-357. 1021500.
- Murillo, L & Restrepo (2021). Reintegración y perdón a excombatientes en Colombia. *Investigación de estudios de desarrollo*, 36-48.
- Restrepo, L. (2019). Cooperación con excombatientes. El reto social del Posacuerdo. *Análisis Político*. 125 – 143. 0121-4705.
- Revelo, D & Cruz, B (2022). Reincorporación colectiva de exguerrilleros de Farc-EP en Colombia (2016-2020). Territorialidades y Re-territorialización para la paz. *Civitas*. 1519-6089.
- Rincón, D & Ruiz, A. (2021). Vulnerabilidad narrativa: un laboratorio de experimentación artística y narrativa con excombatientes en proceso

- de reintegración en Colombia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1347 – 1368. 1131-5598.
- Ríos, J. y González, J. (2021). Colombia y el Acuerdo de Paz con las FARC-EP: entre la paz territorial que no llega y la violencia que no cesa. *Revista Española de Ciencia Política*, 55, 63-91. 1575-6548.
- Rubio, G. et al., (2018). Inserción social de desmovilizados: Una percepción de la sociedad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 57-69. 1315-951.
- Sacristán, A & Silva, J. (2020). La reintegración económica de excombatientes de grupos ilegales en el Departamento del Meta. *Revista de Economía Institucional*, 223-247. 0124-5996.
- Sanandres, E & Molinares, I. (2022). Voces de excombatientes al final de una guerra: El caso de las FARC-EP después de la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 322 – 338. 2174-0178.
- Sierra, Y. et al. (2019). Redes personales de apoyo entre víctimas, desmovilizados y comunidad receptora. *Revista Hispana Para el Análisis de Redes Sociales*, 43-53. 1579-0185.
- Torres, E. (2020). La infancia y la escuela en las voces de excombatientes. *Pedagogía y Saberes*. 0121-2494.
- Valencia, H. (2021). *Reinserción social y económica de excombatientes de la guerrilla FARC del ETCR de la Vereda Filipinas en el Municipio de Arauquita*. Repositorio Institucional UNAD.
- Valenzuela, P & Welter, Z (2020) *Recomponer el Camino de Vuelta a Casa. Estudio de un proceso comunitario de reintegración de excombatientes indígenas en Colombia*. Papel Político.
- Vinaccia, S & Ortega, A (2021). Variables psicológicas asociadas al estrés Postraumático en desmovilizados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP). *Terapia Psicológica*. 257 – 272.

La investigación científica y humanística hacia una cultura de paz.

Se terminó de imprimir en enero de 2026

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

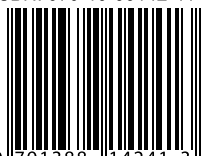
Impresión digital con interiores en papel bond de 75 g.

El tiraje consta de 300 ejemplares

La paz es uno de los pilares fundamentales para el bienestar y el desarrollo humano. A lo largo de la historia, este concepto ha evolucionado y ha sido entendido de diferentes maneras, dependiendo de las circunstancias sociales, políticas y culturales de cada época.

Tradicionalmente, la paz se ha visto como la simple ausencia de guerra, pero las últimas décadas de estudio y reflexión han demostrado que esta definición es insuficiente para abordar las complejidades de los conflictos contemporáneos. En este sentido, los estudios sobre la paz han ido más allá, distinguiendo entre paz negativa, paz positiva y una posible paz neutra, conceptos que permiten una comprensión más profunda de cómo se construye y se mantiene la paz en una sociedad.

ISBN: 979-13-88142-41-3



9 791388 114241 3



Consulta y descarga



uaim



astra
editorial