

Johan Méndez Reyes
Susana Pombo Bermeo
Pedro Luis González Rivera
Hugo Iñiguez Magallanes
(coords.)

Educación para la paz

**Diálogos filosóficos,
literarios y políticos
en contextos
contemporáneos**

Educación para la paz

Diálogos filosóficos, literarios y políticos
en contextos contemporáneos

Johan Méndez Reyes
Susana Pombo Bermeo
Pedro Luis González Rivera
Hugo Iñiguez Magallanes
(Coords.)

Educación para la paz

Diálogos filosóficos, literarios y
políticos en contextos contemporáneos

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación para la paz. Diálogos filosóficos, literarios y políticos en contextos contemporáneos*

En este libro se recogen aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.



Primera edición: junio de 2026

© Johan Méndez Reyes, Susana Pombo Bermeo, Pedro Luis González Rivera y Hugo Ñíguez Magallanes (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-1079-280-7

ISBN (PDF): 978-84-1079-281-4

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
--------------------	---

I. EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

- | | |
|---|----|
| 1. La educación para la paz desde sus fundamentos,
evolución histórica y enfoques contemporáneos | 15 |
| PEDRO LUIS GONZÁLEZ RIVERA
JOHAN MÉNDEZ REYES | |
| 2. Techos de cristal: aportes de la fenomenología de la
ética para el reconocimiento de las voces de ellas | 23 |
| PAULA ANDREA PÉREZ REYES | |
| 3. Invitación a la lectura | 43 |
| JUAN CARLOS ABRIL | |

II. LITERATURA CONSTRUCTORA DE LA PAZ

- | | |
|---|----|
| 4. Introducción a la poesía de la guerra en Colombia.
Del silencio a la rebelión | 53 |
| EDUARDO BECHARA NAVRATILOVA | |
| 5. Poesía y democracia: sostener lo no resuelto sin
simplificar lo común. | 73 |
| MARTA VIÑES JIMENO | |

6. Guayaquil, poesía y la transfiguración de la paz.	95
SETH MICHELSON	
7. La esencia del azul en la música y la poesía	111
NADEZHDA BORISLAVOVNA BORISLOVA	
8. La escritura de la constelación de Octavio Paz	127
VÍCTOR CONTRERAS TOLEDO	
 III. POLÍTICA, TERRITORIO Y PAZ 	
9. Redes barriales para una convivencia pacífica y participativa de las juventudes guayaquileñas. Caso Batucada Popular.	143
JANINA SUÁREZ PINZÓN	
10. El rol del deporte en la educación para la paz: desarrollando habilidades socioemocionales en la juventud	159
VÍCTOR EMILIO ESTRADA HURTADO	
11. Voces de la paz en el sentir del estudiante universitario	173
EDGAR LOYOLA ILLESCAS	
Sobre los autores y las autoras	187

Introducción

Educación para la paz. Diálogos filosóficos, literarios y políticos en contextos contemporáneos constituye una obra colectiva que reúne un conjunto plural de voces comprometidas con la reflexión crítica y la transformación social. Desde enfoques filosóficos, literarios y políticos, este libro interroga el papel de la educación como gestora y constructora de paz. En un escenario global marcado por la violencia estructural, la desigualdad y la polarización, la educación para la paz se presenta no solo como un campo de estudio, sino como un horizonte ético y una tarea histórica necesaria.

El presente volumen es fruto del trabajo articulado de los grupos de investigación ATARAXIA y GIEDIC, cuyo diálogo interdisciplinario ha permitido consolidar un espacio académico orientado a pensar la paz desde múltiples dimensiones del saber. Los textos aquí reunidos abordan, desde diversas disciplinas y metodologías, problemáticas vinculadas a la política, el territorio y la convivencia pacífica; la literatura como generadora de horizontes reconciliadores, y la filosofía como marco crítico para la comprensión ética de la realidad. En su conjunto, los autores expresan un compromiso activo por comprender y promover la paz como un proyecto humano integral, dinámico y profundamente vital.

El libro se estructura en tres grandes ejes temáticos. El primero, «Educación y filosofía», reúne las contribuciones de Pedro Luis González Rivera, Johan Méndez Reyes, Paula Andrea Pérez Reyes y Juan Carlos Abril. En el trabajo «La educación para la paz

desde sus fundamentos, evolución histórica y enfoques contemporáneos», González Rivera y Méndez Reyes analizan los principales sustentos conceptuales de la educación para la paz, su relevancia en el contexto actual y su desarrollo histórico, desde sus raíces filosóficas hasta las corrientes contemporáneas. A partir de una revisión teórico-analítica, los autores sostienen que la educación para la paz debe concebirse como un proceso integral fundamentado en valores humanísticos, ciudadanía democrática y justicia social, así como una herramienta esencial para afrontar los desafíos globales del siglo XXI. El texto concluye subrayando la necesidad de su incorporación sistémica en los sistemas educativos como condición para fortalecer las culturas de paz y la resiliencia social.

En «Techos de cristal: aportes de la fenomenología de la ética para el reconocimiento de las voces de ellas», Pérez Reyes aborda, desde una perspectiva de género y un enfoque fenomenológico, las barreras estructurales que limitan el acceso de las mujeres a espacios de participación y desarrollo. A partir del pensamiento de Lévinas, Mèlich y MacKinnon, mediante los aportes de la fenomenología jurídica como una metodología basada en prácticas tales como bitácoras fenomenológicas y en testimonios epistolares, busca visibilizar realidades históricamente silenciadas para contribuir a su transformación desde una ética del reconocimiento y de la justicia simbólica al resignificar el papel del derecho y de las comunidades frente a los límites de la administración de justicia.

Por su parte, Abril, en «Invitación a la lectura», ofrece una reflexión crítica sobre el valor formativo y social de la lectura. Concebida como un hábito intransferible, la lectura es presentada como una práctica que exige apropiación personal, pero que posee un enorme potencial transformador cuando se proyecta colectivamente. El autor analiza cómo los contextos históricos, sociales y económicos influyen en las comunidades lectoras y advierte que los sistemas de poder suelen desincentivar la lectura, precisamente por su capacidad para fomentar autonomía, pensamiento crítico y resistencia frente a la manipulación ideológica. Lejos de idealizarla ingenuamente, el texto reivindica la lectura como un ejercicio ético que posibilita el encuentro con la alteridad, fortalece la conciencia crítica y promueve valores indispensables para la convivencia democrática.

El segundo eje, «Literatura constructora de la paz», agrupa los trabajos de Eduardo Bechara Navratilova, Marta Viñes Jimeno, Seth Michelson, Nadezhda Borislova y Víctor Manuel Contreras Toledo. En «Introducción a la poesía de la guerra en Colombia. Del silencio a la rebelión», Bechara Navratilova examina cómo la poesía colombiana ha transitado del silencio frente al conflicto armado hacia una voz poética comprometida con la memoria, la denuncia y la resistencia, interrogando el poder del lenguaje para nombrar la barbarie y generar conciencia social.

Marta Viñes Jimeno, en «Poesía y democracia: sostener lo no resuelto sin simplificar lo común», sostiene que la poesía contribuye al desarrollo de competencias democráticas como la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso cívico. A partir de experiencias educativas con jóvenes y adultos, demuestra cómo la poesía puede convertirse en una herramienta formativa capaz de resistir narrativas opresivas y reconstruir la realidad desde una ética humanista.

En «Guayaquil, poesía y la transfiguración de la paz», Seth Michelson reflexiona sobre el poder comunitario del lenguaje poético en contextos de violencia y exclusión a partir de poemas escritos por niños migrantes detenidos en Estados Unidos, mostrando cómo la poesía opera como vehículo de denuncia, consuelo y esperanza. Por su parte, Nadezhda Borislova, en «La esencia del azul en la música y la poesía», explora la relación sinestésica entre color, sonido y emoción, destacando su dimensión estética y espiritual. Finalmente, Contreras Toledo, en «La escritura de la constelación de Octavio Paz», analiza la poesía del autor mexicano como una experiencia de trascendencia, articulando el platonismo, el misticismo y las cosmovisiones indígenas.

El tercer eje, «Política, territorio y paz», reúne las investigaciones de Janina Suárez Pinzón, Víctor Emilio Estrada Hurtado y Edgar Loyola Illescas. En «Redes barriales para una convivencia pacífica y participativa de las juventudes guayaquileñas. Caso Batucada Popular», Pinzón examina la compleja situación de violencia en Guayaquil, destacando el papel de la educación, la participación juvenil y las iniciativas comunitarias en la reconstrucción del tejido social. El trabajo de Estrada Hurtado, «El rol del deporte en la educación para la paz», resalta el potencial del deporte como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflic-

tos. Finalmente, Loyola Illescas, en «Voces de la paz en el sentir del estudiante universitario», analiza las concepciones de paz en el ámbito universitario, subrayando el rol formativo de la universidad en la construcción de una cultura de paz.

En su conjunto, esta compilación se configura como una apuesta académica crítica por la construcción de una cultura de paz anclada en el pensamiento reflexivo y en la praxis educativa. Los textos aquí reunidos no se limitan a describir fenómenos, sino que interpelan al lector desde el diálogo interdisciplinario, la escucha ética y la responsabilidad intelectual. En un contexto global marcado por conflictos persistentes, exclusiones estructurales y formas diversas de violencia simbólica, esta obra se afirma como un espacio necesario para problematizar el papel de la educación, la literatura y la filosofía no solo como campos de conocimiento, sino como prácticas capaces de abrir horizontes de reconciliación, justicia social y sentido. Más allá del evento académico que le da origen, esta publicación busca proyectar una reflexión crítica sostenida en el tiempo y reivindicar la paz no como un ideal abstracto, sino como una tarea colectiva, urgente y radicalmente humana.

I. EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

La educación para la paz desde sus fundamentos, evolución histórica y enfoques contemporáneos

PEDRO LUIS GONZÁLEZ RIVERA
JOHAN MÉNDEZ REYES

Introducción

La urgencia de poner en práctica enfoques educativos que sean capaces de promover la paz y la solidaridad es una necesidad social de la contemporaneidad como resultado de la creciente complejidad de la realidad global del siglo XXI. Los conflictos armados, las desigualdades estructurales, los discursos de odio, las crisis ambientales y las tensiones interculturales, entre otros complejos procesos actuales, evidencian la significación de ubicar en un primer nivel de jerarquía los temas de la convivencia social positiva (Galtung, 2014).

En este contexto, la proyección de la educación para la paz surge como un ámbito pedagógico dirigido a desarrollar las capacidades, los valores y las actitudes necesarias entre las personas para lograr una convivencia basada en los principios de la ética, el respeto y la justicia. Este punto de vista rebasa la percepción de la ausencia de violencia e incorpora otras dimensiones como la justicia social, los derechos humanos, la equidad y la sostenibilidad.

El objetivo principal de este artículo es analizar la educación para la paz a partir de una tríada de ejes fundamentales, que incluyen las bases conceptuales, el desarrollo histórico y los enfoques contemporáneos. Desde un enfoque integral, se argumenta que la educación para la paz puede constituir un medio insusti-

tuible para la formación de ciudadanos con la capacidad de convertir los conflictos en oportunidades para el crecimiento y la participación democrática.

Aproximación a la fundamentación conceptual de la educación para la paz y su importancia social

Algunos autores coinciden en destacar que la educación para la paz se define como un enfoque pedagógico cuya orientación se dirige a desarrollar competencias tanto en el plano personal como social (Carrero, 2025a). Ello permite construir nexos basados en la cooperación, el diálogo y el respeto mutuo. Se considera que su fin se encamina a cultivar valores significativos como la solidaridad, la empatía, la tolerancia, la justicia y el reconocimiento de la diversidad humana.

A su vez, se ha planteado que, en el plano práctico, la educación para la paz implica la necesidad de (Jares, 1995):

1. Fomentar el diálogo como vía de resolución no violenta de conflictos.
2. Desarrollar habilidades socioemocionales vinculadas a la empatía, la escucha activa y la cooperación.
3. Promover la educación en derechos humanos, equidad de género y ciudadanía responsable.
4. Construir una cultura de paz entendida como la presencia de condiciones de bienestar, justicia social y respeto por la dignidad humana.

Desde ese punto de vista, la paz se concibe como un proceso activo y cotidiano que plantea la exigencia de un compromiso en el nivel ético con la convivencia y el bien común. A su vez, debe aprenderse en la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto.

La relevancia social de la educación para la paz radica esencialmente en la capacidad de respuesta ante problemáticas tanto personales, como locales y globales. Para ello, es esencial la formación humanística y democrática de las personas y de la colectividad.

Los principales aportes de esa educación para la paz incluyen:

- La prevención de la violencia al promover el diálogo y la empatía. Con ello se reducen comportamientos agresivos y, al mismo tiempo, se fomentan formas constructivas de gestión de conflictos (Cera y Cárdenas, 2025).
- El fortalecimiento de la convivencia que favorece aspectos fundamentales como el respeto intercultural, la tolerancia y la solidaridad entre los individuos y la sociedad, reconociendo las diversas identidades.
- El desarrollo en el sentido ético y ciudadano, mediante el impulso de valores esenciales que contribuyen al ejercicio responsable de la ciudadanía en contextos diversos.
- La promoción de la participación social, debido a que favorece la formación de individuos críticos con la capacidad de contribuir al bien social.
- El bienestar emocional desde la potenciación de habilidades socioemocionales que contribuyen a mejorar la salud mental, junto con las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad.

Es por eso que se considera que la educación para la paz se erige en un componente esencial para contribuir a la cohesión social y a la edificación de sociedades más humanas y equitativas.

Evolución histórica de la educación para la paz

En el desarrollo de los distintos enfoques sobre la educación para la paz se identifican raíces profundas en la pedagogía, la filosofía, la religión y los movimientos sociales en general. Su evolución puede comprenderse a partir de la valoración de cuatro grandes etapas.

Primera etapa

En los orígenes pedagógicos, filosóficos y religiosos se reconoce que diversas tradiciones antiguas, como el budismo, el cristianismo, el humanismo grecolatino y el confucianismo, promovieron preceptos relacionados con la armonía, la compasión y la

justicia. Destacados pensadores como Sócrates, Kant y Confucio reflexionaron sobre la convivencia pacífica, la moral y la educación, concibiéndolas como medios fundamentales para la construcción de sociedades más éticas.

Durante la denominada modernidad, destacó la figura de Juan Amos Comenio (1592-1670), considerado un precursor de la educación para la paz. Este autor entendía la ignorancia como la base de la mayoría de los conflictos, por lo que defendió la educación universal, la pansofía –entendida como sabiduría compartida– y la cooperación entre los pueblos como pilares de una paz duradera. Su pensamiento anticipó ideales que posteriormente serían promovidos por organismos internacionales como la UNESCO (González Rivera y Méndez, 2024).

Segunda etapa

En el siglo XIX surgieron los primeros movimientos pacifistas, impulsados por iniciativas de carácter humanitario orientadas a la reducción de los conflictos bélicos. En este contexto, educadores como María Montessori, Rudolf Steiner y John Dewey propusieron pedagogías centradas en la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad social en el marco de las corrientes pedagógicas de la escuela nueva o activa.

De manera particular, Dewey estableció una estrecha relación entre educación, democracia y paz, al sostener que una convivencia pacífica solo es posible mediante la participación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Tercera etapa

En el siglo XX se consolidó el proceso de institucionalización y expansión de la educación para la paz a escala global. Tras las dos guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945), esta adquirió una relevancia sin precedentes (Rivera et al., 2009). En 1945, la UNESCO afirmó que las guerras nacen en la mente de los seres humanos, subrayando así el papel central de la educación en la construcción de la paz (Rivera y Rodríguez, 2008).

A partir de la década de 1960, se incorporaron nuevas perspectivas vinculadas con los derechos civiles, la igualdad de género, la descolonización y la justicia social. Posteriormente, duran-

te las décadas de 1980 y 1990, emergieron enfoques centrados en los derechos humanos, la resolución de conflictos y la sostenibilidad ambiental.

Cuarta etapa

En el siglo XXI se ha fortalecido la promoción de una cultura de paz y sostenibilidad a nivel mundial. En este marco, la Organización de las Naciones Unidas declaró el periodo 2001-2010 como la Década Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia. Más recientemente, la educación para la paz se ha consolidado como un componente fundamental en los currículos nacionales, en la formación docente (Escobar et al., 2025) y en diversos programas comunitarios, en consonancia con la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible.

Enfoques contemporáneos de la educación para la paz

En los modelos más actuales se han articulado dimensiones de corte humanista, crítica, social y ecológica. Los enfoques más relevantes destacan la existencia de una perspectiva que favorece la promoción del desarrollo integral del individuo. También se impulsan aspectos como la empatía, la no violencia y la cooperación. Al mismo tiempo, se reconoce la dignidad humana como base de la convivencia pacífica (Carrero, 2025b).

Otro punto de vista actual de la educación para la paz se manifiesta a través del enfoque intercultural, que destaca el respeto a la diversidad cultural y la importancia del diálogo entre culturas. Ello permite prevenir prejuicios, discriminación y racismo. A su vez, el enfoque basado en derechos humanos se presenta como una opción que considera que la paz es inseparable de elementos claves como la justicia y la igualdad. Se favorece que educar en derechos humanos sugiere la formación de ciudadanos con la capacidad de defender valores como la equidad, la libertad y la participación democrática (Novoa, et al., 2025).

En la relación de interpretaciones de la educación para la paz se ubica el enfoque crítico o transformador desde ideas como las

de Paulo Freire y otros pedagogos críticos. Esa perspectiva propone el análisis de las causas estructurales de la violencia y, al mismo tiempo, lograr el fomento de acciones colectivas con la intención de transformar desigualdades sociales y sistemas de opresión. A su vez, el enfoque de resolución de conflictos tiende a enfatizar en el desarrollo de habilidades prácticas como la mediación, la negociación y la comunicación empática, que permiten gestionar conflictos de una manera constructiva. También el enfoque ecológico propone la ampliación de la noción de paz hacia el vínculo con la naturaleza. Con ello se promueve la sostenibilidad, la justicia ambiental y el respeto por el planeta.

A manera de discusión, se puede inducir que la diversidad de enfoques revela que la educación para la paz es un campo de carácter multidimensional que responde a importantes desafíos sociales, éticos y ambientales. La implementación de la educación para la paz requiere estrategias integrales en las políticas educativas, la formación docente, el diseño curricular y la participación comunitaria (de Herrera, 2025). También es importante incorporar metodologías activas y emergentes sobre la base del diálogo, el aprendizaje cooperativo y la reflexión crítica, entre otras.

Un reto actual se plantea en la necesidad de trascender visiones meramente declarativas. Es un imperativo avanzar hacia prácticas pedagógicas que sean sistemáticas y contextualizadas (Lira et al., 2014). Las investigaciones recientes coinciden en que la educación para la paz debe articular competencias socioemocionales, pensamiento crítico y acción ciudadana transformadora, especialmente en contextos de desigualdad, violencia estructural y crisis climática (Martínez et al., 2025).

En conclusión, se puede considerar que la educación para la paz es un proceso educativo esencial que puede permitir construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Las raíces históricas de esa vertiente de la educación, desde las posiciones de Comenio hasta las pedagogías críticas contemporáneas, evidencian una evolución orientada a ampliar la comprensión de la paz como un fenómeno ético, social y político.

Los enfoques actuales muestran que la paz no es únicamente la ausencia de conflicto, sino una práctica activa. Requiere justicia social, respeto a los derechos humanos, diversidad cultural y sostenibilidad ambiental. En este marco, los sistemas educati-

vos tienen la responsabilidad de lograr la integridad de la educación para la paz de forma transversal, formativa y transformadora con el fin de consolidar una cultura de convivencia democrática.

Es evidente que la consolidación de una educación para la paz que resulte efectiva implicará el fortalecimiento de la formación docente. Al mismo tiempo, promoverá políticas públicas coherentes y fomentará la participación de las comunidades. Solo de esa manera se podrá avanzar hacia la construcción de sociedades capaces de enfrentar los retos contemporáneos con ética, solidaridad y humanismo.

Referencias bibliográficas

- Carrero, J. A. M. (2025a). Educación para la paz. Voces teóricas, posiciones epistémicas y posibilidades estratégicas asociadas con la trascendencia humana hacia un futuro posible. *Espacios Públicos*, 26(65), 194-215. <https://doi.org/10.36677/espaciospublicos.v26i65.25393>
- Carrero, J. A. M. (2025b). Cultura de paz y convivencia humana en el futuro. Una cuestión de políticas públicas. *Revista digital La Pasión del Saber*, 15(27), 48-71. <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/326>
- Cera, S. M. N. y Cárdenas, S. G. G. (2025). Violencia escolar y educación para la paz: Una propuesta para su deslegitimación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 41-57. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.121>
- de Herrera, E. B. R. (2025). Pedagogía para la paz en la educación superior: La paz a través de la educación superior. *Revista Con-Secuencias*, (10), 126-135. https://revistacon-secuencias.com/index.php/rcs_sv/article/view/84
- Escobar, F. I. C., Barajas, M. S. y Hernández, D. E. R. (2025). Educar para la paz a futuros docentes: cultura y formación en una escuela Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (16), 2462. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10431855>
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz ya hacer algo al respecto. *Revista de paz y conflictos*, 7, 9-18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565>

- González Rivera, P. L. y Méndez Reyes, J. (2024). *Juan Amos Comenio Vigencia de sus ideas*. Editorial ABYA-YALA. <https://doi.org/10.17163/abyaups.42>
- Jares, X. R. (1995). *Educación para la paz* (Vol. 8). Ministerio de Educación.
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A. y Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 123-144. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000100010&script=sci_arttext
- Martínez, J. L. B., Hernández, F. J. R., Vargas, J. J. P. y Guzmán, C. J. M. (2025). Contributions of Spiritual Intelligence to Education for Peace in Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 23(1), 87-104. <https://doi.org/10.21500/22563202.6834>
- Novoa Palacios, A. D., Turriago Rojas, H. D., Hernández Delgado, E., Muñoz Cárdenas, J. E., Triana Rodríguez, J. Y., Siciliani Barraza, J. M., Jiménez Ibáñez, J. R., Pérez Díaz, L. E., Castillo Pulido, L. E., López Díaz, R. A. y Sandoval Bustos, S. M. (2025). *Formación ciudadana y educación para la paz*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9786287645936>
- Pazmiño, M. A. A., Rosero, N. P. P., Pérez, L. M. C., Guañuna, J. D. P. R. y Pérez, C. Y. P. (2025). La educación para la paz y la resolución de conflictos como eje transversal del currículo de Educación Básica. *Prosperus*, 2(3), 361-381. <https://doi.org/10.63535/6k8ges93>
- Rivera, P. L. G., Rodríguez, D. H. y Rodríguez, E. V. (2009). Acerca de los antecedentes de la Educación para la Paz. *Mendive. Revista de Educación*, 7(2), 108-111.
- Rivera, P. L. G. y Rodríguez, D. H. (2008). El estudio de la lucha antifascista desde la perspectiva de la Educación para la paz. *Mendive. Revista de Educación*, 6(2), 115-118.
- Rodríguez, C. D. P. S., Zermeño, J. E. C. V. y Girón, E. T. (2025). *Diálogos sobre educación para la paz*. Fundación Red Iberoamericana de Ciencia, Naturaleza y Turismo.

Techos de cristal: aportes de la fenomenología de la ética para el reconocimiento de las voces de ellas

PAULA ANDREA PÉREZ REYES

Introducción a modo de obertura a la experiencia desde las voces

El rostro no se ve,
el rostro es una voz.
(MÈLICH, 2014, p.80)

Esta reflexión tiene como punto de partida comprender los aportes de la fenomenología de la ética con enfoque de género para el reconocimiento de las voces de aquellas mujeres que han tenido la experiencia denominada «techos de cristal».

Desde el estudio de la obra de Catharine Mackinnon *Hacia una teoría feminista del Estado*, publicada en 1989, es posible identificar una serie de barreras a las que se enfrentan muchas mujeres en lo que respecta al acceso a sus derechos en distintas dimensiones sociales y culturales. En el ámbito laboral existe el fenómeno denominado techos de cristal, que impide que las mujeres puedan acceder a ascensos y cargos de dirección. Un obstáculo en la esfera del reconocimiento de sus logros y capacidades. En la obra *Totalidad e infinito*, Emmanuel Lévinas afirma «el rostro no se ve, el rostro es una voz». Desde el enfoque de derechos es posible identificar estas voces que han sido silenciadas por la discriminación, la segregación y la exclusión. Aquí, se identificará el fenómeno de techos de cristal para luego comprender la experiencia de las barreras de acceso a los derechos desde las voces y,

finalmente, reconocer los aportes de la fenomenología de la ética para el reconocimiento de estas experiencias con enfoque de género y la resignificación del concepto de justicia.

El caleidoscopio de la fenomenología abarca el plano de las diversas vivencias en el mundo de la vida. Para comprender y definir las experiencias, los filósofos que centran sus reflexiones a partir de este método y su concepto para comprender la esencia de las cosas, el tiempo y el espacio indagan por las relaciones con el otro y la mismidad, la existencia, el sujeto político y el Estado. También lo hacen desde el plano de la palabra y la razón poética. Pero también desde todos los puntos en los que la escritura encuentra su forma que nombra la realidad. Todo esto abarca el plano infinito de lo que pasa y cómo este acontecimiento se convierte en un fenómeno. En el caso de la relación entre el rostro y la voz, la fenomenología de la ética es el plano para una obertura que da lugar al reconocimiento de las diferencias.

La presente ponencia hace parte del proyecto titulado *Violencias y barreras al acceso a los derechos de ellas. Un estudio del enfoque de derechos desde el enfoque de una fenomenología feminista*, adscrito al grupo de investigación de la Red del Estudio del Proceso y la justicia.

Una de aquellas experiencias que son objeto de estudio se refiere al campo conceptual y práctico de las violencias, siendo esta toda acción que va dirigida a causar un daño, en distintos niveles, ya sea de manera estructural, simbólica o directa. En todo caso, la violencia contra las mujeres genera daños y efectos en su posición en los distintos vínculos que componen los tejidos de sus relaciones.

Frente a estas violencias, la perspectiva de género busca desde la equidad afrontar los efectos que padecen las mujeres frente al fenómeno de la desigualdad. La cual es una de las formas de violencia estructural que margina a quienes la padecen y sirve de brecha para el goce efectivo de los derechos.

En el ámbito laboral, hay tres fenómenos particulares que constituyen formas de violencia directa, como es el caso de los pisos pegajosos, los techos de cristal y las escaleras rotas. Estas formas de violencia directa se constituyen como barreras para el desarrollo de las capacidades en el ámbito laboral. En el pasado informe publicado por la Organización de las Naciones Unidas se realiza en profundidad una investigación de esta serie de vio-

lencias que enfrentan las mujeres en su vida laboral. Este reporte identifica tres diferentes realidades definidas por factores estructurales que interactúan con el género, como niveles de ingresos, niveles educativos, edad del primer embarazo, etnicidad y raza. A partir del enfoque desde los diferentes sujetos poblacionales se logró establecer lo siguiente:

En un primer extremo se encuentran las mujeres en «pisos pegajosos», aquellas que tienen educación primaria baja e ingresos familiares bajos. Su participación laboral es limitada y significativamente menor que la de los hombres.

En el otro extremo se encuentran las mujeres con educación terciaria e ingresos familiares altos, pero que aun así chocan con los llamados «techos de cristal» que limitan su crecimiento y acceso a posiciones de toma de decisiones. Aunque este grupo se encuentra en una trayectoria más positiva que la de los otros dos, las mujeres que lo integran también se desempeñan en contextos laborales de discriminación y de segregación ocupacional que se manifiestan en la brecha salarial, que también afecta a las mujeres en otros niveles, y una carga desproporcionada de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en comparación con los hombres. (ONU, 2017)

Los dos fenómenos anteriores hacen parte de los tipos de violencia y formas excluyentes que escalan en violencia directa y que dan lugar a dinámicas sociales en el interior de las organizaciones que finalmente escalan en la tercera forma de violencia y de factor excluyente.

Entre los dos extremos se encuentran las denominadas «escaleras rotas», que incluyen a mujeres con educación secundaria e ingresos familiares intermedios. Aunque están insertas en el mercado laboral, las mujeres de este grupo carecen de redes de protección que les permitan avanzar significativamente hacia el empoderamiento económico o que les ayude a prevenir una caída hacia los «pisos pegajosos» (ONU, 2017).

Experiencia, contexto o caso

La reflexión de fondo al buscar realizar esta investigación es darle el reconocimiento a los rostros de aquellas mujeres que han pade-

cido este tipo de violencias, lo cual resulta complejo por los distintos contextos en los que se establecen como parte del día a día. También se suma a esta problemática la falta de acompañamiento institucional, donde por lo general el clima organizacional constituye un riesgo para las relaciones laborales saludables y el respeto por las diferencias no se considera como parte de las políticas institucionales. En el plano de esta diversidad se consideran también relevantes algunas situaciones sociales que convergen en los espacios donde suceden este tipo de violencias, como el aumento de la población migrante en Colombia sumado a las situaciones que han dado lugar a los problemas de competencia por los altos índices de desempleo y la informalidad laboral.

Para abordar el tema de la fenomenología de la ética, se considera necesario acudir en primer lugar al pensamiento de Emmanuel Lévinas (2012), en *Totalidad e Infinito*, Joan Carles Mèlich (2015) y la perspectiva práctica desde la propuesta de Max Van Manen (2016). En la construcción de las definiciones que comprenden la visión del enfoque de género se acude a algunas de las figuras más importantes de la filosofía tales como Simone de Beauvoir (1949), Marta Lamas y su antropología de género (1986) y el enfoque de derechos de Catharine Mackinnon desde el estudio de las obras *Hacia una teoría feminista del Estado* (1989) y *Feminismo, Marxismo y método de Estado* (2001). Finalmente, resignificar el aporte de la fenomenología para el reconocimiento de las voces y derechos de aquellas mujeres que han tenido la experiencia denominada «techos de cristal» desde el informe *Progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017* y los ODS (2015).

En el estudio de este fenómeno cabe resaltar que la presente ponencia en un primer momento buscará definir el concepto de fenomenología de la ética. Para luego, a partir de las reflexiones, comprender el papel de la fenomenología con enfoque de género y, finalmente, resignificar el aporte de la fenomenología para el reconocimiento de las voces y derechos de aquellas mujeres que han tenido la experiencia denominada techos de cristal.

De acuerdo con lo anterior, se busca responder la siguiente pregunta investigativa: ¿cuáles son los aportes de la fenomenología de la ética con enfoque de género para el reconocimiento de las voces de aquellas mujeres que han tenido la experiencia denominada techos de cristal?

Para responder esta pregunta investigativa, se acude al uso de herramientas propias de la fenomenología como metodología desde la práctica a través del testimonio recopilado en cartas en donde se permite identificar este fenómeno. La estructura del proceso de escritura tiene de fondo el esqueleto propio de la ópera en el punto de fuga, lo que permite establecer los momentos y dar paso a las voces y sus testimonios a través de cartas para, finalmente, dar lugar a la caída del telón a través de una serie de conclusiones y propuestas de ellas en sus confesiones. Una experiencia desde el reconocimiento de ellas y un punto de partida para la transformación de estas realidades.

Análisis y reflexión: fenomenología de la ética, un punto de partida

Algo tiene que pasar para convertir en fenómeno; la vida es la razón de ser de la fenomenología. Los conceptos que emanan de las realidades del sujeto de aquello, un saber que va más allá de sus simples percepciones. Existe lo vivido desde adentro, pero también aquello que se ve desde afuera. La pregunta cambia desde la manera en que se teje la experiencia y cómo esta se captura. Por tal razón, la vida es la materia prima y el objeto fundamental de toda cuestión fenomenológica. De esta manera se construye su pensamiento y su método. Desde su análisis es posible comprender aquello que sucede en el mundo de la vida y cómo los sujetos se enfrentan a esos sucesos desde las múltiples fibras de su subjetividad (Pérez, 2021). Como en el caso de «Husserl en donde hay un poder del que piensa sobre lo pensado, y en ese poder, lo otro se desvanece como Otro como extraño. Es lo que se llama conciencia intencional» (Mèlich, 2016, p. 31).

El método desde la fenomenología es la razón de ser de su forma de escritura y análisis, desde la manera en que el tiempo se convierte en palabra, acción y experiencia. Y en la medida en cómo se nombran las cosas en el mundo de la vida desde los saberes aprendidos y desde aquello desconocido.

La vida desde la experiencia se hace materia prima para un nombrar, un comprender más allá de un mero sentir. Pues al pasar dicho acontecimiento por la palabra se registra para con-

vertirse en un saber y no en una mera intuición. Serán estas formas de conocer el método y el pensar que transforma las definiciones con el paso del tiempo «o en todo caso como la única privilegiada, la única en dar acceso a la cosa misma» (Castoridis, 1998, p. 279). Hasta que estas vivencias inconscientes y familiares pasan a ser estudio por parte de la filosofía fenomenológica, reflexión que intenta descubrir la forma en como el hombre se relaciona con el mundo (Pérez, 2020, p. 82).

La vida como pleno acontecimiento conceptual revive las estructuras de un nombrar para representar las esencias de las cosas; esta resulta ser una forma de conocer en la cual el padre de la fenomenología Husserl configura una forma de comprensión en la conexión entre la experiencia y el nombrar aquello que sucede como acontecimiento. Esto permite captar la esencia de las cosas, su movimiento en el tiempo permite que las palabras alcancen otra voz y otras categorías.

Sin embargo, Lévinas propone otra forma de conocer a través del reconocimiento de la identidad de la conciencia ajena a la mismidad. Una conciencia que sale de su centro para ver el mundo desde los ojos del otro. De esta manera, conocer la conciencia no es interioridad ni saber. Sólo cabe hablar de conciencia cuando se introduce la alteridad. De esta manera, reconocer que existe otro que conoce diferente da lugar al acontecimiento ético. Un nuevo nombrar y el fundamento de la obra de Emmanuel Lévinas, la cual indica «que es necesario salir del centro para el ver el mundo desde la óptica del Otro, no como un lado de la moneda» (Pérez, 2021, p. 253), la epifanía del rostro. Aquí, «la relación con el otro es lo único que introduce a una dimensión de trascendencia y nos lleva hacia una relación totalmente diferente de la experiencia, en el sentido sensible del término» (Lévinas, 2012, p. 214). Un vínculo de correspondencia que define la razón de ser de la fenomenología de la ética, lo que configura la esencia y la razón de ser de sus reflexiones en la respuesta ética ante el llamando original que hace el otro, la otra o el otre.

La perspectiva de género y la fenomenología

Una de las corrientes del pensamiento fenomenológico se centra en la construcción de las experiencias a partir de los vínculos que se tienen con el otro, con la otra y con el otre desde la constitu-

ción de los vínculos vitales, desde la idea del amor, desde la configuración de la memoria y, en este caso, desde la perspectiva de género y el papel de la mujer en estas relaciones que hace parte del mundo de la vida. La cual tiene su punto de partida desde esa fibra que conecta al yo con el otro a partir de la acción inicial o llamado de aquella que ha vivido todas las formas de opresión.

El tejido de experiencias lo constituye esa relación que ocurre desde la alteridad con o sin conciencia, siempre presente, a través de la respuesta ética de un yo ante eso que le ocurre al otro, en este caso a la otra. Este encuentro se constituye en palabras del autor como epifanía del rostro, un «Otro que permanece siendo infinitamente trascendente, infinitamente extranjero; pero su rostro en donde se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede sernos común» (Lévinas, 2012, p. 215).

De los vínculos y los fenómenos que convergen en el plano de la ética desde la perspectiva de la alteridad, aparece el concepto de *próximo* o prójimo, ese «habitar de no-lugar físico, es más allá, en el que, rostro, se ausenta ya sin promesa de retorno y resurrección» (Lévinas, 2012, p. 14). Desde esta perspectiva, la ética es escenario de la filosofía por excelencia, donde se abre al caleidoscopio de experiencias entre preguntas y respuestas en torno al tema de lo humano, del reconocimiento del otro, de la otra y del otre y de los grandes dilemas a los que se enfrenta a esa aparición, al grito y a la indignación que nace con ocasión a las violencias y al daño que estas ocasionan. El más común siempre deja huellas de sufrimiento en el rostro de quien padece estas formas de opresión.

Uno de los aspectos más relevantes de los estudios de la ética es una relación en la que la libertad del yo queda puesta en cuestión por la presencia/ausencia del otro; lo que propongo es precisamente una ética antropológica, esto es, una ética de la situación, de la relación, de la interpretación y de la experiencia, es decir, una ética de la finitud (Mèlich, 2014, p. 31).

Por otro lado, aparece aquel que responde y escucha, que se detiene en el camino para auxiliar a aquel que sufre, el llamado del eros que implica un acto de reconocimiento que define Byung Chul Han como aquel momento que interrumpe lo igual a favor de lo otro (Han, 2017, p. 68). Y, por otro lado, lo define en su obra *La expulsión de lo distinto* como escuchar; de esta manera, el autor expresa lo siguiente:

En el futuro habrá, posiblemente, una profesión que se llamará oyente. A cambio de pago, el oyente escuchará a otro atendiendo a lo que dice. Acudiremos al oyente porque, aparte de él, apenas quedará nadie más que nos escuche. Hoy perdemos cada vez más la capacidad de escuchar.

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice.

Escuchar es un prestar, un dar, un don.

Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. (Han, 2017, 117)

En esta ponencia se considera relevante que la mejor forma de brindar el reconocimiento en medio de todas las violencias a las que se enfrentan las mujeres será a través de escuchar. De esta manera, todos los aportes que brinda esta perspectiva de la ética desde su razón praxeológica en la encrucijada por la respuesta frente a estas violencias y sus efectos cobran razón de ser a partir de esta acción. Como primera forma de atención del caso de la presencia del daño en estos tejidos y frete a los planos de exclusión a los cuales se enfrentan las mujeres en los distintos niveles de violencias como aquellas presentes en el informe *Progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017* al respecto de tres fenómenos: pisos pegajosos, los techos de cristal y las escaleras rotas.

Las voces y el fenómeno «techos de cristal»

La memoria de las mujeres se parece a esas mesas antiguas que utilizan para coser; están llenas de cajones secretos.

Algunos están cerrados desde hace mucho tiempo y no se pueden abrir, otros contienen flores secas; otros, madejas enredadas; a veces alfileres.

MARGUERITE YOURCENAR (2015, p. 22)

Al hablar desde el plano de las violencias que sufren las mujeres, se abre la perspectiva de interpretación desde el enfoque de género y algunas de las voces más relevantes que han construido una

razón conceptual que permite comprender esta experiencia desde la fenomenología y desde el feminismo. Es el caso de Simone De Beauvoir (1949) y el concepto de opresión, Catharine Mackinnon (1989) con las barreras que impiden a las mujeres el pleno goce de sus derechos y Marta Lamas (1986) desde las definiciones que dan lugar a su propuesta de antropología feminista.

En primer lugar, cabe resaltar dentro de las reflexiones de Simone De Beauvoir, en su obra y pensamiento, que el concepto más relevante es su definición de opresión, una tipología de violencia que sufren las mujeres en todos los niveles y relaciones. A partir de allí se indaga por la respuesta ética que asume el otro, las instituciones y los sujetos opresores. Será, entonces, desde el concepto de dominación y la subyugación que se defina esta propuesta desde unos elementos claves de estas formas de opresión, las cuales también se enmarcan como parte de las relaciones de poder, en este caso, desde la perspectiva de género: aquellas relaciones en las que está presente una mujer y padecen aquellos factores de opresión. De esta manera, afirma:

Obrando contra todo derecho, violando impunemente la igualdad natural, la tiranía del hombre ha privado a la mujer de la libertad que recibe al nacer. Y, sin embargo, la mujer engendra hijos, es tan inteligente y hasta más sutil que el hombre; resulta escandaloso que se limiten sus actividades, lo cual no se hace, sin duda, por orden de Dios, ni por necesidad o por razón, sino por la fuerza de la costumbre, por la educación, por el trabajo y principalmente por la violencia y la opresión. Ciertamente, no pide la igualdad de sexos, pero quiere que se trate a las mujeres con respeto. (Beauvoir, 1949, p. 46)

El propósito de la filosofía de Simone de Beauvoir será, entonces, la ética de la libertad. Una fenomenología que parte de la conciencia de dicha libertad, en donde la cuestión será liberarse de cualquier yugo de opresión.

De Beauvoir se comprometió de cierta manera con una causa social y política haciendo del concepto de libertad un concepto desde la ética hacia un concepto político. Pero también una forma de relacionarse, en este caso, cuando hablamos de techo de cristal. Lo que se busca es que las mujeres puedan ejercer sus actividades laborales libres de toda forma de opresión. Pero la historia ha reiterado que en la construcción de los vínculos entre

hombres y mujeres o entre sujetos de autoridad y sujetos dominados hay ausencia de libertad.

En los escritos filosóficos de grandes autores se puede constatar que el concepto de libertad es antónimo del concepto de opresión. La cuestión es que cada uno es responsable de su presencia en el mundo, cada uno es responsable, incluso, de reconocer dicha cuestión.

Por otro lado, en la obra de Catherine Mackinnon, la autora norteamericana muestra una nueva perspectiva de la teoría del derecho, concepto que comprende el tránsito de la perspectiva de género al enfoque feminista. Esto permite comprender un giro a las definiciones que integran el paradigma de justicia desde la equidad. Teniendo presente no solo la comprensión del papel de la mujer en los vínculos, sino que el enfoque feminista va dirigido a reconocer cuáles son los derechos y las barreras que tienen las mujeres en el reconocimiento de estos.

Para que ninguna mujer y ninguna niña se quede atrás, debemos presionar a las personas encargadas de formular políticas para que adopten medidas que creen economías más prósperas, resilientes y equitativas desde el punto de vista del género. Hay que seguir trabajando en pos de sistemas de protección social universales y sensibles al género, ofrecer servicios de cuidados asequibles y de calidad que reconozcan y redistribuyan la carga de trabajo no remunerado que soportan las mujeres e incorporar salarios mínimos. Combinadas, estas acciones pueden contribuir a reducir la desigualdad de género. (ONU, 2017, p. 2)

Este es un factor relevante dentro de la propuesta derechos con alma (Pérez, 2017). El enfoque de derechos se basa en el reconocimiento de los derechos, pero sabemos que no es solamente un listado o una lista de mercado, deben ser rutas de atención integral. Comprender qué es lo que integra eso que llamamos aquí enfoque de derechos, que integra en cada dimensión de lo humano, una serie de garantías y derechos, como la dimensión política, educativa, laboral, sexual y espiritual. En cada una de estas dimensiones es posible identificar los factores opresores que constituyen barreras de acceso a los derechos y las situaciones que pueden dar lugar a posibles daños, como en el caso de los techos de cristal, definición que surge del *Informe Pro-*

greso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017. En el informe se define como:

Barreras invisibles, difíciles de traspasar, que representan los límites a los que se enfrentan las mujeres en su carrera profesional, no por una carencia de preparación y capacidades, sino por la misma estructura institucional.

Se refiere entonces a las restricciones y obstáculos que impiden a las mujeres acceder y/o permanecer en puestos de responsabilidad o de dirección; o en su desarrollo profesional en etapas como el embarazo o la crianza de hijos e hijas. (ONU, 2017, p. 144)

Identificar estas barreras es la razón de ser de la propuesta «derechos con alma» (Pérez, 2017), cuyo punto de partida tiene su fundamento en la fenomenología de la ética, es decir, rescatar el papel de la ética en el ejercicio de la práctica jurídica. Lo cual consiste en el reconocimiento del otro; se habla, en este caso, de derechos con alma como una apuesta por el pensar la alteridad desde el enfoque de derechos y desde la concepción dinámica del derecho.

Con la metodología propia de la fenomenología, se hace uso de la experiencia como un acontecimiento práctico de la vida cotidiana que permite nutrir el campo conceptual no solo de la filosofía, sino también en el ejercicio del reconocimiento de derechos, ya que, a través de las vivencias, el modo de vida y la creación de conceptos, estas reflexiones se configuran como praxeología del pensamiento y de la *iuris*.

Para el cumplimiento de los objetivos presentes en esta reflexión, se acude al uso de herramientas propias de la escritura fenomenológica a través del testimonio de veinte mujeres que comparten sus experiencias y mensajes con otras mujeres que están viviendo estos factores de opresión, como es el caso de los techos de cristal. Las voces están presentes a través de la escritura de veinte cartas seleccionadas de mujeres que se destacan en distintos campos profesionales y que expresan su experiencia a través de la literatura epistolar.

Fenomenología jurídica desde su riqueza metodológica analítica y conceptual permite una resignificación en el estudio de los fenómenos jurídicos en un contraste con los acontecimientos sociales que dialogan con unas dinámicas profesionales que tienen

como razón de ser, las experiencias del mundo de la vida. Aquí, es posible pensar otras formas de comprender la justicia, rompiendo con la definición Justicia simbólica, la justicia como reconocimiento, una práctica que implica un acto de trascendencia

Cuadro 1. Bitácora fenomenológica para un análisis de coyuntura

BITÁCORA DE REGISTRO PARA EL ANÁLISIS DE COYUNTURA	SIRVE PARA REGISTRAR LA EXPERIENCIA Y CONOCER LOS FACTORES DE ANÁLISIS
¿Qué paso?	Hechos y acontecimientos relevantes que permiten situar el contexto. En este caso violencias en el ámbito laboral, que incluyen las experiencias de Techos de Cristal, Escaleras Rotas y Pisos de fango en el ámbito laboral.
¿Quiénes?	20 mujeres profesionales Sus emociones, frustraciones y factores de reflexión, permite situar la experiencia para resignificar los factores de análisis. En este caso, veinte mujeres en el entorno laboral, en el mundo jurídico: docentes, investigadoras, abogadas, secretarías de despacho en juzgados.
Análisis estático de las últimas disposiciones de la problemática.	Panorama estático de la problemática incluye el análisis del informe Progreso para América Latina, el panorama jurídico de derechos laborales de las mujeres e incluso las barreras de opresión que impiden el pleno goce de los derechos.
Postura personal	Cada experiencia tiene un lector, la fenomenología permite reconocer experiencias. La fenomenología de la ética hace de la justicia una experiencia trascendente
Conclusiones en dialogo con los autores que respaldan la hipótesis de análisis.	En este caso el concepto central que resulta de esta experiencia hace del concepto de justicia para las mujeres un acto de trascendencia. Justicia es reconocimiento de los derechos que han sido negados y que han presentado barreras.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de las cartas, frente a esta violencia hay un factor constante, la sororidad, mensajes asertivos que se centran más en la proyección hacia futuro y no en los factores de opresión. Esto implica un ejercicio de reconocimiento que constituye la razón de ser la justicia simbólica, lo cual requiere un espacio de reflexión necesario que justifica el papel de las obras

de arte literarias y los ejercicios de creación como la mejor forma de escuchar aquellas voces silenciadas por la violencia.

Fenomenología y justicia simbólica

La reflexión en torno a la justicia simbólica exige, ante todo, la distancia necesaria frente a las concepciones tradicionales de justicia que han dominado el pensamiento jurídico. En el escenario contemporáneo, especialmente en contextos atravesados por violencias prolongadas como el colombiano, emerge la necesidad de explorar formas de justicia que no se agoten en la sanción ni en la reparación material, sino que se abran a dimensiones éticas, estéticas y profundamente humanas del reconocimiento. Lo que implica conectar las prácticas desde la creación como la mejor forma de nombrar las violencias innombrables.

En este sentido, la justicia simbólica se presenta como un campo en construcción, aun insuficientemente explorado en comparación con la ampliamente desarrollada justicia restaurativa. Sin embargo, es precisamente en el interior de esta última donde encuentra su lugar de gestación: junto a las medidas de reparación judicial, administrativa o prestacional, la reparación simbólica inaugura un horizonte distinto, en el que el lenguaje, la memoria y las formas de creación adquieren centralidad.

Desde esta perspectiva, la justicia simbólica puede comprenderse como el conjunto de prácticas, narrativas y expresiones que, sin traducirse necesariamente en compensaciones económicas o decisiones judiciales, buscan reconocer la dignidad de quienes han sufrido el daño, reconstruir la memoria y propiciar condiciones para la no repetición. No se trata de una justicia que se impone, sino de una justicia que acontece: brota de la voluntad de las víctimas, de sus comunidades y de los tejidos relacionales que hacen posible el tránsito del dolor hacia la elaboración simbólica.

Una aproximación ética a este concepto encuentra un fundamento profundo en el pensamiento de Emmanuel Lévinas (2012), quien, tras su experiencia en los campos de concentración durante el Holocausto, propone una comprensión radical de la justicia: esta consiste, ante todo, en reconocer al otro como maestro. Tal afirmación no es meramente retórica; constituye un giro ontológico que desplaza el centro del derecho desde la norma hacia el rostro del otro que interpela. En condiciones extre-

mas de deshumanización, Lévinas (2012) advierte que el mal no se agota en el acto violento, sino que encuentra su raíz más profunda en la indiferencia.

Así, la justicia simbólica se inscribe en esta ética del reconocimiento. Reconocer al otro implica escucharlo, nombrar su dolor y permitir que su experiencia configure los relatos colectivos. En este marco, la memoria deja de ser un mero ejercicio retrospectivo para convertirse en un acto político y moral. La construcción de memoria –individual y colectiva– no solo esclarece los hechos, sino que restituye la voz a quienes históricamente han sido silenciados.

En el contexto colombiano, este proceso ha encontrado diversas formas de expresión. Las iniciativas impulsadas por instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica, los informes de la Comisión de la Verdad, así como los espacios museográficos y comunitarios de memoria, constituyen escenarios privilegiados para la materialización de la justicia simbólica. En ellos, el arte, la palabra, el ritual y el testimonio se entrelazan para producir sentidos que trascienden lo jurídico.

Particular relevancia adquiere, en este ámbito, el papel de las víctimas y sus comunidades. La justicia simbólica no las concibe como sujetos pasivos de reparación, sino como protagonistas activos en la reconstrucción del tejido social. Este protagonismo se expresa en prácticas como el tejido colectivo, la escritura testimonial, la creación artística y los rituales de duelo y conmemoración. Tales prácticas no solo permiten narrar lo ocurrido, sino también resignificarlo, transformando el dolor en memoria viva.

Un ejemplo paradigmático lo constituyen las mujeres buscadoras de personas desaparecidas en Colombia, cuyo reconocimiento ha sido fortalecido mediante la Ley 2364 de 2024. Estas mujeres encarnan una forma de resistencia ética y política en la que la búsqueda incesante de sus seres queridos se convierte, simultáneamente, en una lucha por la verdad y en un acto de justicia simbólica. Su labor, sostenida a lo largo de décadas, revela que la memoria no es únicamente un deber institucional, sino una práctica encarnada en cuerpos que resisten al olvido.

En este horizonte, la justicia simbólica se articula con otros modelos de justicia –retributiva, restaurativa, distributiva, comunitaria– sin confundirse con ellos. A diferencia de la justicia retributiva, no se centra en el castigo; a diferencia de la justicia

procesal, no depende exclusivamente de la decisión de un tercero; y a diferencia de la justicia prestacional, no se reduce a la compensación material. Su singularidad radica en su capacidad de operar en el plano del sentido: allí donde el lenguaje, la memoria y la creación permiten reconfigurar la experiencia del daño y de las distintas formas de violencia.

Conviene subrayar, además, que la justicia simbólica no persigue la restitución de un estado anterior, pues ello resultaría, en muchos casos, imposible e incluso indeseable. Su propósito es más bien acompañar procesos de transformación, en los que las víctimas puedan transitar de la condición de víctimas a la de sobrevivientes. Este tránsito no implica el olvido, sino una elaboración crítica del pasado que haga posible la vida en el presente.

En suma, la justicia simbólica en Colombia se configura como un campo de posibilidades éticas y políticas en el que convergen la memoria, el arte y el reconocimiento. En un país marcado por profundas heridas, esta forma de justicia invita a escuchar allí donde históricamente ha habido silencio, a mirar allí donde se ha impuesto la invisibilidad y, sobre todo, a reconocer en el rostro del otro no solo el testimonio del sufrimiento, sino también la potencia de una humanidad compartida.

Finalmente, para darle lugar a la caída del telón, es necesario darle lugar a una serie de conclusiones que permitan responder la pregunta investigativa presente a lo largo de esta reflexión, siendo la literatura epistolar y anecdótica el espacio del reconocimiento de aquellas voces que si bien han tenido la experiencia de los techos de cristal, una serie de fuertes vínculos y el nombrar aquello que oprime las posibilidades de apertura permite apartarse de aquellos focos de violencia y poder proyectar la vida en aras de un espacio libre de estas violencias.

Para concluir antes de que baje el telón

Los aportes de la fenomenología de la ética desde la propuesta de derechos con alma permiten comprender una resignificación del concepto de justicia, cuya importancia radica en la fuerza de las voces en aras del reconocimiento del enfoque de derechos. Esto con el fin de eliminar toda forma de desigualdad y discriminación que viven las mujeres. En el ámbito laboral, se viven tres

fenómenos específicos: los pisos pegajosos, los techos de cristal y las escaleras rotas. Son dinámicas violentas que impiden el pleno goce de los derechos y de los proyectos de vida de las mujeres. Estas violencias pueden ser visibles o invisibles, pero al final impiden el acceso y desarrollo de las trayectorias de trabajo remunerado de las mujeres. Ante este tipo de violencias, cabe resaltar una de las conclusiones del informe que establece:

Establecer un piso de derechos laborales para toda la población trabajadora. Este piso se refiere a seis derechos fundamentales individuales: el derecho a un salario mínimo, el derecho a un seguro de desempleo, el derecho a condiciones de trabajo adecuadas en seguridad, vacaciones, horario y salubridad, el derecho a prestaciones por cese o despido, el derecho a licencias por maternidad, paternidad y enfermedad y el aseguramiento por accidentes de trabajo.

Si se considera que en América Latina y el Caribe más de 18 millones de mujeres se dedican al trabajo doméstico remunerado y que más del 78% de ellas opera en la informalidad, fortalecer, igualar e implementar los derechos de este grupo de trabajadoras es una oportunidad enorme para los gobiernos de la región. (ONU, 2017, p. 144)

Experiencia fenomenológica desde la perspectiva de la ética es el punto de partida de derechos con alma como una forma de comprender el derecho que servirá para descubrir que a partir de la narrativa de las cartas se puede revelar el rostro de la vida o el *visage de la vie*, pues todo lo que se ha narrado y todo lo que se cuenta y lo que se está por retratar es relevante para la fenomenología.

Desde el reconocimiento de los derechos como una experiencia formativa también es posible comprender que reconocer las formas de opresión que viven muchas mujeres es un punto de partida para la transformación.

El taller de cartas y mensajes de mujeres y para mujeres que han vivido esta experiencia permite reconocer que en los rostros detrás las historias hay una necesidad de narrar. Se esperaba que ellas se centraran en la indignación, pero su enfoque es asertivo y hacia futuro, lo que permite pensar en la respuesta ética como un acontecimiento estético y ético. Dichos hallazgos sirven como puente para reconocer que detrás de todo proceso de escri-

tura hay una conversación, hay un elemento formativo. No se trata de escribir por narrar. Se trata de reconocer la voz que clama y que sufre presente en la emisiva. Cada carta representa aquella voz silenciada que tiene la oportunidad de nombrar para dejar atrás y avanzar. Para terminar, este poema que retrata el sufrimiento de las mujeres que se enfrentan al fenómeno de las violencias, entre ellas, las denominadas techos de cristal.

Ela sobre la laguna de Estigia

A Gustave Doré que sigue en la barca

Ela va en la barca sobre la laguna de Estigia
Ela suspira sobre sus corrientes
Y en un vaivén de venenos para prolongar el recorrido
encuentra
un alma atrapada
en una esquina de la barca.
La vida es una débil llama que danza las melodías de momentos
Ela es una vela que se mantiene encendida
alumbra sobre la laguna de Estigia
El tintineo de las monedas hace contraste entre las moradas de la
tierra y el mundo del olvido.
Esta noche no viene Flegias
Esta noche no nos visitará Caronte
Esta noche Ela deja los cuerpos a las puertas del abismo
Yo tengo dos monedas en mi bolsillo
Mi barca se acerca al final del recorrido
(Pérez, 2022, p.44)

Referencias bibliográficas

Libros

- Castoridis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Cátedra.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo veinte. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyddhhlic/wp-content/uploads/sites/152/2020/08/7-De-Beauvoir-Simone-El-segundo-sexo.pdf>
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. (A. Ciria, Trad.) Herder.
- Lévinas, E. (2007). *De la existencia a lo existente*. Arena Libros.

- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Mackinnon, C. A. (1989). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Mèlich, J. (2015). *La lectura como plegaria: fragmentos filosóficos I*. Fragmenta.
- Mèlich, J. (2016). *La prosa de la vida*. Herder.
- Pérez Reyes, P. A. (2017). Los derechos con alma: El reconocimiento de los derechos como experiencia formativa. En D. A. Jaramillo y J. F. Orrego, *Cuadernos de educación y alteridad 1* (p. 234). Universidad Católica de Manizales. https://www.researchgate.net/publication/340417778_DERCHOS_CON_ALMA_EL_RECONOCIMIENTO_DE_LOS_DERECHOS_COMO_EXPERIENCIA_FORMATIVA
- Pérez Reyes, P. A. (2020). La respuesta ética. una mirada desde las voces de los sufrientes. En D. Ramírez y J. Vásquez (Comp.), *Debates en el proceso en un mundo que se transforma* (pp.78-94). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Pérez Reyes, P. A. (2021). La cara del mundo y el rostro de la vida. Una conversación literaria con la fenomenología del sufrimiento. En N. A. Salinas Arango y J. A. Barajas Gamboa (Comp.), *Dinámicas Socio-culturales contemporáneas e intervención social*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pérez Reyes, P. A. (2022). *Las quimeras del tiempo. Apuntes poéticos en tiempos de sufrimiento*. Fallidos Editores.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Yourcenar, M. (2015) *Alexis o El tratado del inútil combate*. Debolsillo.

Publicaciones periódicas

- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría «género». *Nueva Antropología*, VIII(30), 173-198. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

Tratados y acuerdos internacionales

- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discrimi-*

nación contra la mujer de 1979. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017). *Informe Progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017*. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2017/07/UN16017_web.pdf

Invitación a la lectura

JUAN CARLOS ABRIL

La lectura es un hábito personal e intransferible. Nadie lo puede realizar por nosotros. Y no es una frase hecha, adaptada de las tarjetas de crédito, sino que responde al propósito último de la lectura, el cultivo individual. Ese carácter aislado se vincula íntimamente con lo colectivo y es uno de los problemas que el conocimiento genera, pues no se hereda. Cuando se habla de la sociedad del conocimiento se olvida que mientras que el capital se hereda, mientras que los bienes materiales se van pasando de generación en generación y hay cosas que se mantienen y no cambian, sin embargo, el conocimiento no sigue ese proceso y debe adquirirse personalmente como tarea que uno solo puede llevar a cabo, sin que haya otra alternativa. El conocimiento se pierde, puesto que va dentro de la persona, y es una responsabilidad individual adquirirlo. Se puede compartir, en el sentido de contar, aplicar como herramienta y podemos tener constancia de que una persona es muy leída y sabia, pero en la lectura hay una fracción que se queda en uno mismo, vive en uno mismo y muere con uno mismo, sin otra posibilidad. Por eso, puede darse el caso en la historia, y la sociología así lo demuestra, de que haya generaciones que son más lectoras que otras. Una determinada comunidad puede aficionarse, por diversas coyunturas sociales, económicas, históricas, etcétera, a leer más, a estar más motivada para la lectura, y otra generación de esa misma comunidad no sentirlo así y ser totalmente ignorante o lega, por lo tanto, dócil ante la sumisión. No hay un banco del conocimiento y, aunque

la informática acapare gran parte de estas aspiraciones, no será tan sencillo aplicarlo de manera empírica, darle una realización práctica. Obviamente, puede haber condiciones que impulsen el interés de una generación a leer más. Muchísimas personas de mi generación estudiamos en la universidad porque nuestros padres no pudieron hacerlo y se esforzaron para que nosotros sí lo hiciéramos. O las mujeres, que son mayoría hoy día en las aulas, está claro que están ahí porque estas últimas generaciones están aprovechando la igualdad o, al menos, el igualitarismo, de género de estas décadas... Bronislaw Geremek afirma que, en el curso de las investigaciones sobre el problema de la pobreza, no solo era

... difícil establecer índices estadísticos de la pobreza material, sino que era particularmente complicado distinguir la pobreza material de los aspectos no materiales de la miseria, tales como el acceso a la instrucción, que estaba vinculado al problema de adquirir las calificaciones profesionales y el acceso mismo al trabajo. (Geremek, 1999, p. 11)

Estas cuestiones son, sin lugar a duda, las razones por las que a los poderosos, a las oligarquías y muy especialmente al sistema neoliberal que padecemos no les interesa potenciar la lectura y si hay por algún casual alguna generación o comunidad que sustancialmente se ha letrado, muera –fenezca– y se lleve su conocimiento consigo a la tumba, ya que nadie podrá recogerlo y aprovecharlo. Por eso es más importante cualquier guerra que invertir en educación, en cultura, en investigación, sanidad, etcétera. Ha habido, desde luego, algunos casos –los menos– en la historia en los que excepcionalmente se muestra interés colectivo por las letras, las artes, las humanidades y la instrucción formal, pero sobre todo se han dado casos contrarios, los más, en los cuales la desgana, la apatía, la desmotivación e, incluso, el odio a las letras se ha impuesto como sentir general. La miseria moral puede ser y es aún peor que la miseria económica. Lógicamente, esa desgana no es una casualidad, ni tampoco se explica por esa falsa relación por la que el pueblo, por ser pueblo, es vulgar, maleducado, descarado y guarda poco las formas. Poco políticamente correcto, digamos, para las componendas de palacio y las sofisticaciones de los buenos modales. De hecho, cuando se han llevado libros a barrios deprimidos, los han arrumbado en cualquier

rincón y no les han hecho ni caso. Obviamente, a la gente de las clases bajas, lo que se llamaba antes lumpemproletariado, no le interesa leer, sino subsistir y, si puede ser, disfrutar.

Entonces, ¿la lectura salvará al mundo? Los que leen ¿son mejores personas? ¿Nos hace buenos, o al menos mejores, la lectura? En específico, se suele atribuir esta cualidad –como un milagro– a la lectura de poesía. Pero es una falacia. La lectura, en cualquier caso, nos vuelve críticos; es el único vehículo, el más agudo y afilado, que proporciona –o nos dispone hacia– el pensamiento crítico frente a una sociedad y una ideología, la del capitalismo avanzado, que tiende a neutralizar ese pensamiento, engullirlo, fagocitarlo. En resumidas cuentas, la lectura nos prepara para decir no, nos ayuda a decir no en un tiempo en que el sí –el sí del asno– se convierte en una afirmación homologada, en un discurso de masas digerido y listo para el rebaño, en una aceptación, en definitiva, de la injusticia. En el conformismo. No es fácil decir no. No es fácil porque, como a las marionetas, nos mueven la cabeza y nos hacen gesticular, decir lo que ellos quieren, lo que al sistema le interesa. Luchar contra el sistema, ya se sabe, es una tarea inútil. Ante la manipulación de las conciencias de los medios de comunicación de masas –los *mass media*– y las corrientes de pensamiento hegemónicas, las maquinarias apisonadoras del poder, los *holdings* empresariales y la crisis de valores permanente, vuelve la pregunta ¿qué hacer? En efecto, ¿qué podemos hacer? ¿Qué capacidad para operar, qué resquicio o intersticio, qué autoridad les queda a los sujetos sobre sí mismos ante las corporaciones multinacionales que nos imponen qué debemos comer, beber, vestir, decir o pensar? Nos configuran, nos homologan, ya lo denunció Pier Paolo Pasolini. Aunque no otorga seguridad, porque hay procesos contradictorios que para explicarlos se escaparían al propósito de estas palabras, no se me oculta que la lectura posibilita la autonomía, la independencia y la pluralidad. La quema de libros no puede ser más simbólica en su global significación. Y en tiempos de tabula rasa ideológica no es poco... En términos psicológicos, por ejemplo, la lectura y la literatura de creación ofrecen una reconsideración ante esa huida hacia adelante infinita a la que nos empuja esta sociedad. Pongamos por caso –entre otros muchos– nuestro mirar hacia otro lado en cuestiones de sensibilidad ecologista, degradación planetaria, etcétera. Evitamos los problemas a los que nos debe-

ríamos enfrentar. No se trata de cobardía, sino del modo de resolver los conflictos o las diversas situaciones de la vida. Aunque a primera vista puede parecer la huida hacia adelante como una buena opción, a la larga nos conduce a un desequilibrio emocional porque enmascara algún grado de depresión y porque es una forma de escapar y no reconocer o afrontar los errores, sin tener en cuenta esas señales que normalmente deberían guiarnos a enmendar nuestro rumbo. Ante situaciones conflictivas, se prefiere escapar de ellas, no resolviéndolas, y se persiste en la conducta errática. La lectura nos ayuda a afrontar esos conflictos, a detenernos y reflexionar...

Desde otro ángulo, olvidemos de una vez –desterremos– la fantasmagoría dialéctica autor/lector. No existe, pero se ha insistido mucho en esto con cierto interés en resaltar esta entelequia. ¿Cómo se va a poner en contacto la conciencia del autor con la conciencia del lector, a través de qué extraños o parapsicológicos vínculos o mecanismos? ¿Qué diálogo telepático pueden mantener? Mantener una relación esotérica entre el autor y el lector responde a una óptica idealista, una mixtificación que ha impregnado sin ambages la historia de la literatura desde su propio nacimiento. En consecuencia, no puede tocar al lector la pericia del autor a la hora de escribir; si es que fuera capaz de conectar con él, se entiende que a través del texto. O sea, habrá conexión texto-lector si el texto cumple la función de tocar al lector, atendiendo o no a las intenciones autorales y siempre que la herramienta usada sea interpretada por el lector según su propio criterio. Repetiré algo que suele olvidarse: el texto se emancipa de su autor, deja de pertenecerle en el momento en que se hace público. Las lecturas individuales de una misma obra se disparan, como si todas fueran posibles, pero según el New Criticism debe haber una lectura objetiva, ¿o no? Para nosotros no hay duda de que un texto plantea muchas lecturas posibles, pero no todas son correctas... Esa habilidad del autor se presenta como independiente del texto. Al objetivarse, este se analiza en su forma y en su contenido, en suma, en su estructura, pero no en sus intenciones. Estas se escapan de lo mensurable. No habría nada a lo que aferrarnos. La lectura nos acerca a lo sublime, diría Immanuel Kant, y necesita de esa *Verfremdungseffekt* brechtiana o efecto de distanciamiento, extrañamiento, si bien al mismo tiempo solicita vivamente de una anagnórisis o reconocimiento que la

haga cercana. Ambos procesos se ponen en juego en la lectura cuando se produce ese trasvase de los personajes hacia nosotros, por ejemplo, en una novela, o de emociones, si nos ceñimos a un poema. Nos cuesta trabajo aceptar que otras voces nos fecunden, nos penetren, pero una vez que se ha conseguido, a través de la magia de la lectura, crecemos como personas, nos hacemos más audaces, nos convertimos en personas distintas, con más capacidad crítica... No mejores, lamentablemente. Pero al menos más perspicaces. Más críticos.

Se han escrito muchas recetas o beneficios de la lectura. La lectura y los bienes que otorga se sitúan muy en relación con el nivel de democracia de un país. Pero cuando hablamos de democracia, nos referimos a los sistemas posibles, efectivos, que se han impuesto al modelo de democracia liberal que se instaló a principios del siglo XXI tras la caída de las utopías a finales del siglo XX y tras haber prescindido de pensar el mundo de otro modo. Lo que se llamó pensamiento único. Hablamos de democracias, de acuerdo, de un sistema que nace teóricamente de la meritocracia, pero que en la praxis se queda en este clasismo imperante, rampante, una suerte o sucedáneo de sistema de clases... De hecho, ¿a quién le interesó que cayeran las utopías? ¿Qué significaba el fin de los grandes relatos (1979) de Jean-François Lyotard y, por consiguiente, el fin de la historia (1992) de Francis Fukuyama? Recordemos que, en la última línea de *Muerte de un viajante* (1949), Arthur Miller ya criticaba el *American Dream* como esa gran falacia de la libertad cuando todavía había otra manera de pensar el mundo. Linda, la mujer de Willy Loman, el personaje fracasado que se suicida para que su familia cobre el seguro de vida, monologa ante la tumba, como hablándole al difunto, y le comenta que justo ese día acababa de pagar el último recibo de la hipoteca, tras veinticinco años, y que entonces ya por fin eran libres...

Que los libros nos hacen libres, que la lectura invita a soñar, que estimula la mente, que provoca una mejora del desarrollo cognitivo, que nos abre la imaginación, que nos ayuda a expresarnos mejor, a ser más precisos, que organiza el pensamiento de manera lógica, que nos asiste en la catarsis emocional, que purga las tensiones... todo eso es más o menos verídico, sin duda, y dependerá de lo que se busque en un momento determinado para entender el proceso interior de cada persona en rela-

ción con el conocimiento que le proporciona la lectura, ese paso que va de la lectura a la lección. Cuando se combina con la estética, además, se pueden multiplicar los resultados. Se ha insistido mucho, en ese sentido, en la sociedad del espectáculo, que diría Guy Debord (2000), en el divertimento como clave para enganchar a los lectores. Y es verdad, pero hasta cierto punto. Tal como rezaba la máxima horaciana, se debe enseñar deleitando o, al revés, deleitar enseñando, que para el caso es lo mismo, porque el orden de los factores no altera el producto. Hay algo que falla o que no funciona bien del todo en ese binomio, ya que históricamente ha habido muchas fallas y problemas alrededor de ese axioma. Es decir, si no nos dan más opciones, si no hay más remedio, ahí seguiríamos apostando, desde luego, pero sin ingenuidades; porque, por un lado, tras la férrea disciplina de la formación –la *bildung* gadameriana– se esconde la solemnidad y el aburrimiento, el tedio y el disgusto, en definitiva, por la lectura; pero, por otro lado, tras la trivialidad del juego, en una sociedad donde todo debe ser ameno y divertido, también se halla la superficialidad y, en resumen, el desaprovechamiento del tiempo empleado, pues nada debe ser gravoso para el lector. Que nadie haga esfuerzos, que no merece la pena preocuparse. Dedicáte a aquello que te produzca placer inmediato y, claro, desde esa óptica, los libros no tienen mucho que ofrecer, ni cómo competir. O qué decir de la poesía. ¿Cuántas personas se leen hoy día, por gusto, *Las mil y una noches*?

En cambio, para nosotros, la lectura, fundamentalmente, es un mecanismo por el que nos acercamos al otro, un dispositivo para empatizar con esa otredad. Una tecla que hay que pulsar, activar, una palanca que accionar... Siempre como posibilidad, como horizonte de expectativas. O como quería Hans-Georg Gadamer –continuando con el hermeneuta alemán– cuando postulaba esa fusión de horizontes donde se aúnan las necesidades e inquietudes del lector, por una parte, y su pasado y bagaje, por la otra. En tiempos de máxima velocidad tecnológica, prácticamente de instantaneidad, asistimos a la mayor desinformación posible. Pero qué dirán dentro de un siglo, ¿se reirán? Igual que ahora, cuando recordamos aquellos parámetros de velocidad del futurismo...

De igual modo, la nula empatía con el vecino, con el otro, con quienes nos rodean, no puede ser más llamativa y escanda-

losa. Pasamos junto a la miseria y ni nos inmutamos. El sueño de la modernidad se ha convertido impunemente en una pesadilla donde los seres humanos caminan al lado de la pobreza sin tan siquiera levantar la cabeza, acostumbrándonos a esa humillación, como la de los niños africanos hambrientos en la pantalla, famélicos, con moscas en la boca y moribundos. Ese es el tiempo que nos ha tocado vivir. La empatía brilla por su ausencia. Se habla mucho de la ética estética, ese sintagma que antepone la ética a la estética, como si la segunda parte, la estética, no fuera importante o debiera estar supeditada, pero habría que reivindicar su inversión dicotómica, la estética ética, es decir, cuando la estética necesita respirar por diferentes razones, ya sea para renovarse o ya sea porque necesita mirar hacia otros lugares buscando otras perspectivas lingüísticas y semánticas. En ese momento, cuando un sujeto con inquietudes agarra un libro y busca sumergirse en la mirada del otro, puede darse la empatía, ese momento feliz –y ciertamente difícil de conseguir– que solo la lectura proporciona. Es un encuentro del otro sobre un fondo aleatorio, pues no todos los libros nos proporcionan ese encuentro, y a cierta edad, además, comprendemos que no dispondremos de tiempo suficiente para leer todos los libros que deseamos y, mucho peor, que tampoco todos nos interesan... Pero en ese encuentro, si es que se produce, se halla la plenitud y la felicidad. Una especie de revelación de la propia identidad al reconocernos en el otro, una reflexión sobre nosotros mismos al desentrañarnos, recuperando por diferentes trasvases tanto lo vivido en carne propia como, incluso, lo no vivido, lo fantaseado, lo que nos han contado, para mitigar nuestras carencias... Un descubrimiento e incluso, en términos económicos, diríamos una indemnización...

Ya concluyo. Ponerse en el lugar del otro significa entrar en otro yo, descarnarse metafóricamente y borrar la propia identidad. Eso no es tarea fácil, ya que nuestra sociedad nos llena de prejuicios y hábitos conductuales muy difíciles de eliminar. Pero el proceso de cancelación subjetiva permite que la otredad entre en nosotros y nos fecunde. Que nos fertilice. Y así nos solidarizamos con el otro. Es por eso que, como aseguró José Manuel Caballero Bonald en su discurso de recepción del Premio Cervantes, «un libro te habla, pero también te escucha, que el hecho de elegir un libro y compartir con él una aventura también supone

un ejercicio de libertad». Así crecemos como personas. La poesía es un ejercicio de «generosa tolerancia», tal como formuló Francisco Brines (1984, p. 48), por lo que la lectura nos proporciona tolerancia y solidaridad a través de esas voces de los personajes que nos pueblan, en una novela o en un poema, y los sentimientos y emociones que expresan. Y nos enriquece. Ese es el proceso. Y eso es lo más importante.

Referencias bibliográficas

Bines, F. (1984). *Selección propia*. Cátedra.

Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.

Geremek, B. (1999). *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. Alianza.

II. LITERATURA CONSTRUCTORA DE LA PAZ

Introducción a la poesía de la guerra en Colombia. Del silencio a la rebelión

EDUARDO BECHARA NAVRATILOVA

Territorios habitados por humanos

Me gustaría llamarlos a todos por su nombre,
pero la lista nos ha sido arrebatada.
He tejido un amplio sudario para ellos,
Para cubrirlos en su dolor.

ANNA AKHMATOVA

El centro de nuestra propia laceración

La presente tesis tiene como objetivo explorar y analizar los caminos que la poesía de la guerra ha ido abriendo en Colombia, rescatar las obras escritas y destacar a los poetas que han construido una voz reconocible en torno a este tema. Asimismo, busca examinar si esta poesía ha contribuido de manera significativa a generar un cambio real en la percepción social o la situación política y cultural del país. El estudio se propone reivindicar el valor literario de estas expresiones, además de reflexionar sobre su impacto como herramienta de memoria, resistencia y transformación en un contexto marcado por décadas de conflicto armado.

Compete reflexionar sobre las aproximaciones, la forma en que se ha abordado su escritura, suponiendo que los poemas de la guerra se plantean también como poemas de la memoria,

poemas que dan cuenta de un momento histórico y, por eso mismo, tendrán una mayor capacidad de perdurar en el tiempo. Con ello intentaremos resolver qué significado puede tener el concepto de guerra en la poesía, vista tanto desde el punto de vista hermenéutico como desde el poético dado que el sujeto enfrenta algunos traumas, la sociedad entera vivencia un tiempo convulso y se escribe desde la propia herida, sin que el tiempo le haya permitido sanar ni a la víctima, ni al poeta, ni a la propia gente, bajo el entendido de que la poesía es subversiva *per se*, en cualquier régimen, tanto de derecha o de izquierda, o cualquier sistema político o económico, dado que se para en el margen y realiza un paneo al centro con su ojo crítico.

En ese sentido, veremos si el concepto de guerra en la poesía puede entenderse como un fenómeno multifacético configurándose como un espacio donde convergen el trauma individual y la experiencia colectiva de una sociedad en crisis. La poesía, escrita desde la herida misma del conflicto, emerge como un acto de resistencia frente a la violencia, desafiando tanto los regímenes políticos como las estructuras económicas que perpetúan la opresión. Su naturaleza subversiva no radica únicamente en su contenido, sino en su capacidad para deconstruir narrativas hegemónicas y ofrecer una perspectiva crítica sobre las dinámicas de poder y exclusión.

La poesía de la guerra invita a interpretar y resignificar los eventos traumáticos, los dota de un sentido que trasciende el dolor inmediato. Este proceso no solo revela la dimensión humana del conflicto, sino que también interpela a las generaciones presentes y futuras; las fuerza a confrontar las implicaciones éticas y emocionales de la violencia. También nos ayuda a preguntarnos si la guerra se convierte en un campo semántico donde se articulan el caos, el duelo y la memoria y si el lenguaje es suficiente para nombrar la barbarie, o se evidencia su incapacidad para abarcar plenamente la experiencia, pero a la vez explota esa limitación para abrir nuevos horizontes expresivos.

Veremos si la poesía de la guerra no se limita a ser un testimonio del sufrimiento. Si es un llamado a la acción, una invitación a repensar las estructuras sociales y políticas que perpetúan la violencia. Si su poder radica en la ambigüedad, esa capacidad para ser, una voz íntima que expresa el dolor individual y, al mismo tiempo, un grito colectivo que demanda justicia y cambio.

Pondremos la mirada en los lugares más afectados intentando dilucidar si los poetas los mencionan; si nombran esos espacios donde la violencia ha generado un trauma perdurable y los acontecimientos siguen produciendo una réplica. También intentaremos buscar una definición para la poesía de la guerra, examinar si refleja la realidad de forma directa o indirecta, si alude a los traumas, plantea una salida del dolor del propio conflicto y si, en ese sentido, intenta una reparación, o solamente expone la violencia.

Los cantos de la palabra

El temprano silencio de la poesía

Cabe resaltar que en Colombia las formas narrativas como el cuento, la novela y la crónica han retratado de innumerables formas y desde hace muchos años la baja, el dolor y la crueldad de los acontecimientos que se han presentado en la historia y se siguen presentando –esto es incluso notorio en la obra de García Márquez–, pero la poesía siempre guardó distancia muy probablemente porque no se quería manchar a un género tan elevado con un asunto tan mundano como el de la guerra, siendo la poesía colombiana heredera de la lírica, el verso preciosista, de acuerdo a muchos poetas de generaciones pasadas, reservada solo para las emociones, acontecimientos y acciones sublimes, no así para los comportamientos más abyectos de los seres humanos y, además, porque los viejos poetas, en muchos casos, eran diplomáticos del gobierno.

La narrativa y la poesía colombiana han enfrentado su compromiso con la sociedad de maneras opuestas. A diferencia de prosistas y dramaturgos del siglo xx, los poetas esquivaron en sus obras el conflicto armado que ha marcado el rumbo y la identidad del país. Mientras que la violencia se convirtió en uno de los temas principales de la ficción, los poetas, en su mayoría, fueron renuentes a retratar el flagelo padecido por sus paisanos durante décadas de ignominia e injusticia.

... Ya se ha dicho, justificando una tradición conservadora que parecía regodearse en sus búsquedas «parnagianistas», que la poesía

colombiana juzgó inapropiado hablar de estos contenidos. Los motivos han oscilado entre el desinterés, el esteticismo a ultranza y el miedo a las consecuencias de un compromiso con la realidad sociopolítica del país. Sin duda, la poesía colombiana juzgó inapropiado hablar de estos contenidos, ya sea porque se tenía el imaginario de que el objetivo era retratar «cosas o situaciones bellas», porque algunos autores se instalaron cómodamente al lado del poder o prefirieron ser políticamente correctos, o porque vieron con auténtico terror la realidad, cerraron los ojos y decidieron hacerse a un lado. (Cañón y Gómez, 2020, p. 9)

Puede que esta diferencia radique también en la posibilidad que da la narrativa de crear una ficción, generar realidades paralelas, abordar los temas de forma indirecta, mientras que la poesía es la verdad, señala sin velos y generalmente se expresa desde un yo poético asociado con el punto de vista del autor, lo que hace del poeta un agente político.

Lo anterior nos pone de manifiesto la dificultad presentada por muchos artistas en general, y por los poetas en particular, al momento de escribir sobre el conflicto armado y la violencia en Colombia, al tiempo en que se desarrollan nuevos acontecimientos dentro de un campo de batalla donde cualquiera que se atreva a tocar el tema puede ser un sospechoso, de un lado o de otro, en el encarnizado enfrentamiento entre derecha e izquierda. El hecho de elegir bando, salir a la palestra pública, mostrarse y dar a conocer la visión política, junto a la posibilidad de ser señalado, ya es suficiente para que muchos artistas eludan un tema que es perceptible a ojos vista, pero que tiene implicaciones desconocidas, algunas de las cuales, y dependiendo del lugar, podrían aparejar algún riesgo a la vida.

Si bien la poesía de la guerra es hoy un tema poético vigente, aún persiste la sensación de que hubo ese silencio de varias décadas impuesto por el propio miedo a manifestarse, darse a conocer y volverse un objetivo de guerra, hasta que algunos de los poetas más reconocidos fueron rompiendo este mutismo.

La carne abierta, la inquietud, el tema, la tragedia

Los dientes de la violencia

Si fuéramos a buscar la genealogía del concepto que se nombra, podríamos afirmar que la prolongación del conflicto armado colombiano en el tiempo –más de sesenta años desde la creación de grupos guerrilleros como las FARC y el ELN, fundados en 1964– genera esa sensación de guerra que no acaba.

Juan Manuel Roca, en el prólogo de la antología *La casa sin sosiego. La violencia y los poetas colombianos del siglo XX*, publicada en 2007 por Taller de Ediciones Rocca, al hablar de crear arte en Colombia, específicamente poesía, nos recuerda la frase de René Char: «La lucidez es la herida más cercana al sol», y en relación con esa clarividencia, el propio acto de gestar el poema y la prolongación de la violencia en el tiempo, nos indica que

ejercer esa lucidez en medio de un país cruento, donde la guerra siempre viene después de la postguerra, no resulta propicio cuando ese mismo país parece fijo, como una bicicleta estática, a un paisaje de barbarie acrecentado por diferentes fases de la violencia: la partidista, la guerrillera, la de la delincuencia común, la del terrorismo de estado y sus eslabones paramilitares, la del narcotráfico... La masacre de hoy borra la masacre de ayer, pero anuncia la de mañana.

Aumenta la sensación de vivir en un territorio en guerra el continuo bombardeo que recibe la población civil desde los medios de comunicación, prestos a informarle al público del siguiente acto de violencia dentro de una larga lista de episodios de terror. Hagamos una breve recapitulación de los hechos más notorios de los últimos ochenta años, y veámoslos como filminas de la historia, para revisar si son percibidos por los colombianos como acontecidos dentro de un escenario de batalla.

Partamos con la formación de los grupos paramilitares conservadores de Los Pájaros y Los Chulavitas, y las guerrillas liberales y autodefensas comunistas, en 1946. Sigamos con las imágenes de los tranvías volcados en las calles o los edificios públicos siendo devorados por las llamas el 9 de abril de 1948 durante el Bogotazo, cuando se acabó con la vida del candidato presidencial de izquierda Jorge Eliecer Gaitán, tras el cual viene un estado

de sitio, un tiroteo en el Congreso de la República, diez masacres a lo largo del país en 1949, otras diez en 1950 antes de la batalla de Girardot, algunas otras masacres, batallas y bombardeos, hasta el golpe de Estado de Gustavo Rojas Pinilla en 1953, seguido por la amnistía y desmovilización de las guerrillas liberales, aunque vinieron varias masacres, batallas y asesinatos de políticos hasta el plebiscito por el Frente Nacional en 1957 que lo instaura al año siguiente (1958), desatando un periodo de bandolerismo que da inicio a la creación de las guerrillas y el conflicto armado interno de Colombia, que acostumbró a los colombianos a ver por las pantallas de televisión a los guerrilleros dados de baja tras los combates con el ejército, durante las décadas de los setenta, ochenta, noventa y dos mil, envueltos en bolsas negras o simplemente tendidos en un campo, uno junto al otro –se mostraban en los noticieros sin ningún tipo de pudor–, teniendo como punto más alto, el 6 de noviembre de 1985, la toma del Palacio de Justicia por parte del M-19 con los operativos militares que mostraron a los soldados descender por medio de helicópteros en la Plaza de Bolívar, el intercambio de disparos con los miembros de la guerrilla, a los tanques del ejército abrir fuego contra el propio palacio y el incendio en el interior del mismo, todo muy gráfico, lamentable y violento.

Por esas mismas décadas, finales de los años setenta, ochenta e inicios de los noventa, todo en paralelo, y al tiempo en que se realizaban por parte de las guerrillas las tomas de pueblos, los hostigamientos y los combates contra las fuerzas armadas, el narcotráfico empieza a matar políticos, entre ellos a Rodrigo Lara Bonilla en 1984 y al candidato presidencial por el Nuevo Liberalismo, Luis Carlos Galán Sarmiento, asesinado en plaza pública en 1989 en medio de una oleada de atentados en los que, pocos años después, muere el candidato presidencial del partido conservador Álvaro Gómez Hurtado –todos estos magnicidios realizados por el Cártel de Medellín–, mientras que, por el otro lado, eran asesinados por las Águilas Negras Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa, miembros del partido de izquierda UP, entre cientos de políticos de ese partido a quienes se les arrebató la vida de manera sistemática en una atmósfera donde los habitantes de Cali, Medellín y Bogotá veían y escuchaban estallar bombas puestas por el Cártel de Medellín contra el Cártel de Cali o en contra del Gobierno –a fin de frenar la extradi-

ción de narcotraficantes a Estados Unidos– siendo algunas de las más devastadoras la puesta frente al edificio del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), con más de 500 kilos, la del Boeing 727 de Avianca en pleno vuelo –cubría la ruta Bogotá-Cali– y la del Centro 93, todas dejando decenas de víctimas, entre una larga lista de atentados terroristas que llega a la bomba de las FARC, ingresada en un vehículo al Club El Nogal, el 7 de febrero de 2003, y algunas más recientes, incluidas las puestas por el ELN en el centro comercial Andino tras la firma del Acuerdo de Paz con las FARC, el 17 de junio de 2017, y la del carro-bomba que estalló en la Escuela de Cadetes de la Policía General Santander, el 17 de enero de 2019.

A estos acontecimientos debemos sumarles el propio estallido social, lleno de actos de vandalismo y violencia por parte de encapuchados contra los bienes públicos y privados, así como los excesos de los organismos del Estado contra los manifestantes –incluidos disparos de los agentes policiales contra las masas, estudiantes muertos y desaparecidos– hasta terminar hoy en día con los asesinatos sistemáticos de líderes y lideresas sociales a lo largo del territorio, junto a las decenas de masacres perpetradas durante los últimos años, tanto por grupos de derecha como de izquierda, mientras se intensifican los combates del ejército contra el ELN o las disidencias de las FARC, en medio de las tomas y hostigamientos a poblaciones, con nuevos métodos de tecnología como las bombas lanzadas desde drones.

A este resumen de sucesos que nos muestra un campo muy sangriento de batalla, habría que agregarle la muerte de Gonzalo Rodríguez Gacha, alias El Mexicano, el segundo al mando del Cártel de Medellín, en un operativo con helicópteros el 15 de diciembre de 1989. Lo seguiría la entrega y posterior escape de Pablo Escobar de La Catedral –la prisión que él mismo se construyó con grifos de oro dispuestos en los lavamanos– a mediados de 1992, su posterior persecución, cerco y muerte en 1993 en los tejados de unas casas en el barrio Los Olivos de Medellín, como si se tratara de una cacería por cuenta del Bloque de Búsqueda, dejando a El Capo metamorfoseado por las múltiples cirugías que se había realizado, casi irreconocible por los impactos de bala en su rostro y exponiendo la brutalidad de la violencia en unas imágenes que llegaron al público como salidas de una película de terror.

En un paneo más cercano, tendríamos que recordar las múltiples operaciones militares, muy cinematográficas y publicitadas, que realizaron las Fuerzas Armadas de Colombia para acabar con los grandes cabecillas de las FARC, como la Operación Fénix que terminó con la vida del guerrillero Raúl Reyes el 1 de marzo de 2008, en propio territorio ecuatoriano, realizada por un bombardeo con aviones y helicópteros –lo que generó una crisis diplomática con ese país– o el rescate de la candidata a la presidencia Ingrid Betancourt, dentro de la Operación Jaque, organizada por el ejército, donde los miembros de esa fuerza engañaron a los guerrilleros de las FARC mediante un supuesto rescate humanitario. Su espectacularidad se mostró al público en los noticieros de la televisión nacional, incluidos los momentos previos a embarcar un helicóptero del ejército disfrazado con las insignias de la Cruz Roja, con la sensación de apuro que genera el rotor con sus aspas en marcha, el despegar de la aeronave, así como el momento en que Betancourt se enteró, junto a otros secuestrados internacionales –en pleno vuelo–, de que acaba de ser rescatada, era libre y podía celebrar; todas escenas que parecen salidas de un territorio de batalla en medio de una pugna muy encarnizada, luchada con intensidad, mucha estrategia y llena de los traumas humanos propios de una guerra de gran magnitud.

Cuentas abiertas y licencias poéticas

Algunos números del padecimiento

De acuerdo con las cifras de la Comisión de la Verdad, junto con la Jurisdicción Especial para la Paz y el Grupo de Análisis de Datos en Violaciones de Derechos Humanos, se habla de 800 000 víctimas aproximadas desde el inicio del conflicto, teniendo en cuenta varios subregistros en la estimación del universo de homicidios. En un escenario más concreto, el estudio arrojó los siguientes números: 450 664 personas perdieron la vida a causa del conflicto armado entre 1985 y 2018.

Estas cifras igualan o rebasan las dejadas por múltiples guerras que han enfrentado a dos o más naciones entre sí. Un reciente estudio indicó que la guerra civil entre el norte y el sur en los Estados Unidos había provocado 850 000 muertes en un pe-

riodo de cuatro años, del 12 abril de 1861 al 9 abril de 1865 –cifra muy cercana a la estimada en el conflicto armado colombiano desde esa década, cuando se crearon los principales grupos insurgentes–. La guerra de las Malvinas dejó el número de 649 soldados argentinos y 255 miembros de las fuerzas armadas británicas fallecidos en un lapso de 74 días. La guerra del Golfo Pérsico generó la muerte de unos 500 soldados de la coalición internacional, de 20 000 a 30 000 del ejército de Irak y más de 4 000 civiles que fallecieron atrapados en medio del conflicto, desde el 2 de agosto de 1990 hasta el 28 de febrero de 1991 (cifras no oficiales). La actual invasión de Rusia a Ucrania deja la cifra aproximada de 1 000 000 de personas muertas entre militares rusos, combatientes ucranianos y civiles. En esta población se encuentran aquellos ucranianos a quienes les han caído misiles en los edificios donde tienen sus casas de habitación. Hoy en día, este conflicto está cercano a cumplir tres años. En la actual guerra entre Israel y Hammas (un grupo terrorista) –ni siquiera se trata de una nación–, a 15 de noviembre de 2024 se cuentan más de 43 391 palestinos fallecidos en la Franja de Gaza –muchos de los cuales también han fallecido por misiles israelitas dirigidos a sus edificios de habitación–, así como un total de 1 706 israelíes muertos. De acuerdo con informes de las Naciones Unidas, el 70% de los decesos palestinos en Gaza son de mujeres y niños utilizados por Hammas como escudos humanos.

Habiendo revisado las cifras las víctimas en Colombia, tendríamos que reflexionar acerca del trauma psicológico que sufren las personas que logran huir de la violencia. Como espejo a nuestro propio conflicto, analicemos este testimonio de Emile, un chico quien prefirió mantener su apellido en el anonimato y quien logró escapar del genocidio de Ruanda, al este de África, donde alrededor de 800 000 personas fueron asesinadas por extremistas del grupo étnico hutu en su intento por exterminar a la población minoritaria de los tutsi:

Quando empiezas a huir, el cuerpo se llena de miedo, se te corta el aire y no puedes moverte. Te bloqueas, despiertas en medio de la noche gritando, no tienes ganas de comer; es como si una parte de ti no funcionara... Después esa sensación se va, y vives tan cerca de la muerte que acaba por convertirse en una hermana: ya no te asusta y

no te preguntas si vas a sobrevivir o no, sino qué día y a qué hora vas a morir.

De acuerdo a María Ángeles Plaza, psicóloga de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), a esto se lo conoce como hiperalerta, un estado emocional que trae aparejado consigo el trastorno por estrés postraumático, siendo este uno de los síntomas más notorios:

Después de estar años en situación de peligro, el cerebro interioriza una señal de alarma, una luz roja que hace que, aunque estés a salvo, cualquier estímulo te produzca las mismas sensaciones de miedo y angustia que viviste durante el conflicto.

Las víctimas generalmente lo describen como una necesidad de estar siempre en guardia y, por eso mismo, tener dificultad al conciliar el sueño.

Como se manifiesta en la tesis *Secuelas Psicológicas de las Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*, del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Cooperativa de Colombia (2020), «la violencia, además de estar ligada a las relaciones humanas, muestra un grave problema de salud pública, la cual afecta significativamente la salud mental de las personas relacionadas al conflicto armado».

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), en Colombia la presencia de alteraciones psicológicas generadas por el conflicto armado es altamente significativa: el 63 % de las víctimas presenta una sintomatología clínicamente representativa y un 33 % cumple los criterios diagnósticos de un trastorno mental.

Son notorios los daños producidos en las víctimas del conflicto armado. Y cuanto más se prolonga el conflicto a través del tiempo, son más las personas que terminan siendo afectadas por la violencia:

En cuanto a los aspectos psicológicos se evidencia que, en los municipios con índices de violencia, se presentan trastornos tales como ansiedad, depresión, trastornos de estrés postraumático, trastornos del estado de ánimo, fobias, trastornos por consumo de alcohol con patrón no especificado y riesgos e intentos de suicidio, además

del consumo de cigarrillo. Asimismo, se observan disminuciones en la calidad de vida, afectaciones en las relaciones sociales y afectivas, reestructuración de los roles familiares y desarraigo cultural (TEP),

así como la depresión y la ansiedad, siendo el trastorno de estrés postraumático el más común.

Toda esta violencia cíclica, repetitiva y sin un aparente final genera un incremento de la inseguridad en los municipios, pueblos y ciudades, el aumento de los desplazamientos o las movi- lidades de la población, la presencia de secuestros y violencia sexual, así como las desapariciones forzadas, las invasiones de tierras y presiones sobre la población y el Estado, acontecimientos que producen daños en la salud mental de los individuos y las familias, en especial las más expuestas a la violencia.

En el estudio titulado *Guerra y paz: las consecuencias del conflicto armado en Colombia en la salud y el sistema de salud* se concluyó que:

los múltiples daños a la infraestructura; ataques a misiones y personal médico; la falta de acceso a servicios de atención en salud, han dificultado mejoras a largo plazo en la calidad de vida, tanto física como psicológica de las personas más afectadas por el conflicto armado.

En el ámbito de las personas desaparecidas forzadamente, dentro del periodo entre 1985 y 2016, tenemos la cifra de 121 768. En el subregistro, la estimación del universo de desapariciones forzadas puede llegar a 210 000 víctimas. ¿Qué pasa con los familiares de estos desaparecidos? ¿Qué certeza tendrán en relación con el imperio de las leyes, la seguridad jurídica, el valor de la vida como un bien jurídico tutelable que el Estado debe proteger y garantizar? En la mayoría de los casos, lo que viene es un silencio sepulcral, y es mejor no preguntar mucho a riesgo de ser el siguiente desaparecido en la lista.

Con relación a los desplazamientos forzados, la cifra asciende a las 752 964 víctimas entre los años 1985 y 2019. Estas personas desplazadas arriban a las ciudades con sus traumas, sus grandes dolores y las dificultades de empezar una nueva vida en lugares ajenos, la mayoría de las veces bastante hostiles, rodeados de delincuencia y en medio de la precariedad.

Preguntar, llegar y nombrar

La pregunta por esa poesía

La reciente visualización del conflicto a través de la poesía, el empeño de los poetas y la gestación de antologías destinadas al tema en proyectos que invitan a los autores a escribir ha ido impulsando un sentido común que llama a otros a la elaboración de poemas de la violencia, genera un diálogo y abre el horizonte para que se geste una reflexión sobre ello.

A partir de ese fenómeno, han empezado a ser publicados libros que manifiestan como tema central la guerra, sus estragos y consecuencias en las víctimas; un acto tanto liberador como revelador que ayuda a movilizar los sentimientos de aflicción más atragantados de una sociedad doliente, anestesiada y herida por un flagelo que no divisa una pronta mejoría, pues a día de hoy se asesinan líderes sociales cada semana en los cuatro puntos cardinales del territorio, así como ha continuado el conflicto entre el Estado, amparado por las fuerzas militares, en contra del grupo guerrillero ELN y las disidencias de las FARC –aquella ala de las antiguas fuerzas guerrilleras que no quiso desmovilizarse con el Acuerdo de Paz de La Habana– y que hoy en día continúa ejerciendo actos de beligerancia en zonas de Colombia como la región de los Llanos orientales, muy especialmente en los departamentos del Meta, Guaviare, Casanare y Caquetá; en los Montes de María, en la subregión del Caribe colombiano, ubicada entre los departamentos de Sucre y Bolívar; así como en la zona noroeste, en torno a la frontera con Panamá, entre otros territorios; panorama que nos hace entrever que, por desgracia, para los habitantes de Colombia, la violencia sigue siendo aquella bestia que asecha sin descanso, contraria a la expectativa de unas regiones en paz donde sus individuos pudieran ejercer el derecho al libre desarrollo de su personalidad, tal y como reza la Constitución Política de Colombia de 1991.

De conformidad con el panorama anterior, y a la luz de ese presente que tiene a los poetas escribiendo como un impulso vital, un tremor de río que lleva entre sus corrientes la fuerza de las nuevas generaciones y sus ganas de cambiar el mundo, cabría preguntarnos ¿en qué momento llegó este furor por escribir poemas de la guerra? Recordemos que caía sobre el tema un mutis-

mo, un cerrar de ojos, un voltear la cara como quien no ve lo que está sucediendo así escuche los gritos.

Llegar a la poesía de la guerra

En junio de 2019, aquellos tiempos cuando el mundo vivía con cierta normalidad previo a la pandemia del Covid-19 que se desataría el 17 de noviembre en Wuhan, China, emprendí una gira de presentaciones a nivel nacional con el poeta colombiano Freddy Yezzed, residente en Buenos Aires, Argentina, con el objeto de presentar, publicitar y vender su libro *Cartas de las mujeres de este país* y mi libro *Metamorfosis I – Las bestias del deseo* (una recopilación de mis poemas postadolescentes –reescritos, ordenados y publicados más de 20 años después– donde se «narra», a través de la poesía, cómo, en muchas ocasiones, el amor de pareja se inicia con «La plenitud es una isla», aquel lugar donde el concepto –y también la sensación– del amor prístino, luminoso, intocado se resguarda en la protección natural que brinda estar rodeado por el océano, para empezar a transformarse con el regreso de la pareja al continente –ese territorio de lo habitual, donde los integrantes son permeados por otros elementos que hacen parte del mundo, el diario vivir, la interacción con los otros y la propia metamorfosis de las relaciones humanas con el cambio natural de perspectiva en cada individuo– y terminar con la última de sus fases en *Metamorfosis IV – Conversación de fantasmas* y su poemario «Párrafos de la distancia», que es ya una despedida materializada por una voz poética en destrucción) en una aventura a la que nos lanzamos Freddy y yo a la espera de lo que pudiera venir en los distintos territorios poéticos, la interacción con la gente y dentro de la experiencia que un viaje de esa naturaleza puede traer.

Más allá del tema del amor al que siempre volveremos o el del yo poético que inevitablemente está de fondo –así intentemos alejarnos de él como poetas, insistamos en el acto de seguir adelante como individuos y fortalezcamos el amor propio–, el libro trascendental de la gira era el de *Cartas de las mujeres de este país*, dado que señala de forma artística esas desapariciones que han padecido los colombianos durante más de sesenta años, víctimas del conflicto armado que los ha dejado en medio de la lucha por el dominio de los territorios entre los distintos grupos

guerrilleros y el ejército, algunas veces en cooperación con grupos paramilitares.

En sus poemas, expuestos de forma apaisada, es decir, mostrados de manera horizontal en la hoja emulando, justamente, las viejas cartas que antes se escribían a puño y letra, el poeta bogotano, luego de haber pensado la obra por mucho tiempo, sentarse a escribir y sentir el malestar estomacal que le generaba atravesar un tema tan desgarrador, fue tejiendo un poemario de gran vuelo poético con el que emula las voces de las mujeres que le cantan y le lloran a los hijos, hermanos, parejas o padres que nunca retornaron a sus hogares y de los que nunca se volvió a saber.

Esta gira nos puso de presente que el tema de la poesía de la guerra en Colombia había sido un tema tabú, poco transitado por los grandes poetas reconocidos, y con muy poca aproximación académica visible, más allá del prólogo de Juan Manuel Roca en la antología *La casa sin sosiego. La violencia y los poetas colombianos del siglo XX*, en donde el poeta realiza una primera aproximación, o en las introducciones a las antologías *Resistencia en la tierra*, de Federico Díaz-Granados, y *Espejo de doble filo: antología binacional de poesía sobre la violencia Colombia-México*, cuya selección y prólogo estuvo a cargo de Iván Trejo y el epílogo, a cargo de Luis Felipe Lomelí.

En ese entonces, se encontraba en vía de escritura la tesis de grado *Nombrar las palabras silenciadas – Poesía testimonial de Colombia, una memoria afectiva del conflicto armado (1980-2019)*, de Angélica Hoyos Guzmán, para optar por el título como doctora en la Universidad del Magdalena en Santa Marta, tal y como nos lo refirió la autora en la azotea de su edificio, con la ciudad extendida hacia el océano Atlántico, el primer trabajo crítico de la poesía de la guerra en Colombia.

Durante el transcurso de dicha gira, acompañada en cada una de las ciudades visitadas por poetas locales, en su mayoría mujeres –que partió en Bogotá, para subir hacia Bucaramanga, luego a Santa Marta, en el norte de Colombia, y empezar a bajar por la costa atlántica hacia Barranquilla, Cartagena, Sincelejo y Montería, desde ahí remontar la Cordillera Central para llegar a Medellín y luego visitar Pereira y Cali, ya en la entrada hacia la costa pacífica, para terminar en Ibagué y volver a remontar la Cordillera Oriental hacia Bogotá– participaron con unas palabras de fon-

do algunas de las víctimas más recordadas del país, como es el caso de Teresita Gaviria, reconocida por ser la presidenta de la Asociación Caminos de la Esperanza Madres de la Candelaria, a quien Fredy le dedica el poema «Carta al hombre que asesinó a mi hijo», escrito de acuerdo al relato que ella le contó, o Marcela Granados, quien tiene desaparecidos, a día de hoy, a seis integrantes de su familia entre los que se encuentran el padre, un hermano, un tío y tres primos.

En aquellos días de diálogo con las personas más interesadas en el tema, nos dimos cuenta que el propio Fredy –seguramente llevado por su labor como defensor de los derechos humanos– había incursionado en un tema espinoso, incómodo y cargado de un cierto peligro, pues muchas personas nos manifestaron el valor que teníamos al hacer la gira en un país lleno de asesinos sin ningún tipo de protección y en ciudades cercanas a las zonas rojas o epicentros de conflicto –especialmente Sincelejo, capital del Sinú, departamento donde se ubican grupos paramilitares y guerrilleros muy conocidos por haber dado muerte a cientos o miles de personas entre líderes sociales, campesinos y civiles, especialmente en los ya mencionados Montes de María–; él, por ser el escritor de ese libro «peligroso», y yo, por haberlo editado y publicado en la Editorial Escarabajo S.A.S., apoyar la propuesta y prestarme para un acto tan abiertamente transgresor como recorrer el país visibilizando aquello que se pretendía comunicar.

Hablando con poetas de algunos de estos lugares, siempre volvimos a nombres como el de Mery Yolanda Sánchez, María Mercedes Carranza y Fernando Charry Lara, el poeta de Bogotá nacido en 1920 a quien Fredy siempre recordó en sus presentaciones por ese muy renombrado poema «Llanura de Tuluá», donde la voz poética ve a una pareja desnuda en un acto amatorio en medio de la naturaleza –una postal hermosísima del mundo bucólico– para aproximarse a los individuos y darse cuenta de la realidad pavorosa de la escena –todo lo contrario a los amantes saciando sus deseos–, pues la pareja se encuentra sin vida y los individuos son ya unos cadáveres que suman sus nombres a las cifras de muerte y desolación que deja la violencia.

Dicho poema publicado en 1963, en el libro *Los adioses*, muestra ese contraste tan opuesto de una tierra tan hermosa en su naturaleza y tan terriblemente herida por la violencia:

Al borde del camino, los dos cuerpos
Uno junto del otro,
Desde lejos parecen amarse.

Un hombre y una muchacha, delgadas
Formas cálidas
Tendidas en la hierba, devorándose.

Estrechamente enlazando sus cinturas
Aquellos brazos jóvenes.

Se piensa:
Soñarán entregadas sus dos bocas,
Sus silencios, sus manos, sus miradas.

Mas no hay beso, sino el viento,
Sino el aire
Del verano sin movimiento.

Uno junto del otro están caídos,
Muertos,
Al borde del camino los dos cuerpos.

Debieron ser esbeltas sus dos sombras
De languidez
Adorándose en la tarde.

Y debieron ser terribles sus dos rostros
Frente a las
Amenazas y relámpagos.
Son cuerpos que son piedra, que son nada,
Son cuerpos de mentira, mutilados.

De su suerte ignorantes, de su muerte,
Y ahora, ya de cerca contemplados,
Ocasión de voraces aves negras.

Así como Fernando Charry Lara con su poema, algunos otros poetas también tuvieron aproximaciones al tema al escribir poemas sueltos de temática social publicados en algún libro de tema

diverso o leerlo al público en algún acto literario, un recital o exponerlo en algún otro lugar «underground», especialmente en las metrópolis del país, Bogotá, Cali o Medellín, aquellas capitales donde la violencia directa –la violencia que quema las costillas– no alcanza a los ciudadanos, como ocurre en ciudades más pequeñas, pueblos, municipios, veredas o territorios apartados de los epicentros políticos, mal resguardados por la fuerza pública, donde nombrar al asesino, al corrupto o, incluso, al opositor puede cavar una tumba.

La voz de las mujeres

En días posteriores a la gira, durante el post que incluyó algunos otros eventos que tuvimos a bien organizar, Henry Alexander Gómez nos amplió la visión sobre el asunto. En una charla a la luz de unas cervezas, nos dijo que el tema le apasionaba, lo había estudiado de forma preliminar y que incluso estaba terminando de armar una antología de poemas de la violencia, con el también poeta bogotano Héctor Cañón, que incluiría a poetas nacidos entre 1977 y 1991.

Dicha antología fue el libro que terminaría siendo publicado por la Editorial Escarabajo S.A.S. un año después, en septiembre de 2020, en plena pandemia, bajo el título *Si después de la guerra hay un día*, como indicamos anteriormente, con el nombre que tomó prestado del verso de Jotamario Arbeláez.

Dicha compilación incluye poemas de varias de las voces jóvenes de Colombia que vienen trabajando de forma rigurosa su obra como Lauren Mendiñeta, Alejandro Cortés González, Hellman Pardo, Saúl Gómez Mantilla, Camila Charry, Ela Cuavas, Lucía Estrada, Angye Gaona, Diana Carolina Daza Astudillo, Andrea Cote Botero, Carolina Dávila, Hugo Oquendo-Torres, María Paz Guerrero, Juan Camilo Lee Penagos, Robert Max Steenkist, Angélica Hoyos Guzmán, Luis Arturo restrepo, Fadir Delgado Acosta, Fátima Vélez, Jenny Bernal, Tania Ganitsky, Camilo Restrepo, María Gómez Lara y Ana María Bustamante, entre otros.

A medida en que el intercambio con Henry Alexander continuó, él nos hizo notar que las primeras personas en escribir libros completos dedicados estrictamente a la violencia en Colombia habían sido las mujeres. Nos señaló a Matilde Espinosa –cuyos poemas con sentido social profieren un lamento por el

dolor que unos seres humanos infringen a otros–, a Emilia Ayarza y sus libros *Voces al mundo* (1957) y *El universo es la patria* (1962) –escritos antes del inicio del conflicto armado–. Nos recalcó la importancia de la obra poética de Mery Yolanda Sánchez –a quien no se le ha dado el reconocimiento que se merece, de acuerdo a sus propias palabras–, así como recordó el libro *El canto de las moscas* (1998), de María Mercedes Carranza, publicado más de treinta y cinco años después de los libros de Ayarza. También indicó que el grupo Mito había mostrado mucho interés en el tema durante los años cincuenta, aunque lo había realizado a través de la prosa, el cuestionamiento directo, no tanto así la poesía, y que el poeta Robinson Quintero Ossa también había hecho aproximaciones al tema en un pasado reciente. Más allá de eso, no había ninguna otra, que él supiera.

Volver a la luz del poema

Muy seguramente se habrán escrito muchos poemas sueltos de la violencia durante las décadas anteriores, aunque pocos hayan trascendido. En todo caso, queda la sensación de que muchos de ellos se escribieron con la sangre caliente, desde la rabia, la frustración, el propio dolor en la herida o cargados con el matiz de un tinte político, lo que hace que sean panfletarios, apelen a lugares comunes, sean fáciles, suenen como consignas políticas y, por eso mismo, hayan servido para ser pegados en carteles por los muros abandonados de una ciudad.

Como lo expresa Juan Manuel Roca:

Por supuesto que la falsa y preconcebida poesía, que quiere a todo trance hacer el registro sociológico de la vida del país, anclándose en una mirada puramente historicista, ha dejado momentos de precaria realización, en los que cuenta más el qué decir que el cómo hacerlo.

Nadie niega que esa poesía sea poesía –la poesía carente de los recursos necesarios de la poesía de alto vuelo también es poesía–, pero inevitablemente transita un camino del olvido; caso contrario a un poema ingenioso, bien logrado, que aborde el tema con mucha sutileza, tenga ritmo, musicalidad, vértigo poético, imágenes punzantes, un lenguaje propio, logre ser in-

novador y, en general, incluya los elementos poéticos que han ido marcando las vanguardias.

El presente estudio de la poesía de la guerra tendrá como eje los poemas y libros de poesía que, a nuestro juicio, constituyen un aporte a la cultura del territorio, privilegian la estética sobre el acontecimiento y pueden ser considerados como un aporte a la memoria. En rasgos generales, se busca que indaguen, reconstruyan y preserven acontecimientos individuales y colectivos al tiempo que facilitan una catarsis emocional en el lector, reflexionan sobre la identidad de la sociedad en el conflicto, recrean el presente y ayudan a generar una comprensión de la historia.

Con ello intentan producir un rescate, una reinterpretación o una confrontación de ciertos acontecimientos, las emociones que despertaron y las personas que recuerdan, con miras a ofrecer una perspectiva crítica, dentro de un diálogo entre presente y pasado, que busca darle un lugar a eventos que pueden haber sido silenciados, traumas que aún no encuentran sosiego y, finalmente, volverse un lugar de referencia frente al propio olvido o la manipulación histórica.

Si alguno de estos poemas o antologías habrá tenido alguna suerte de efecto sobre la realidad, es algo que entraremos a analizar en las conclusiones, aunque desde ya podemos afirmar que el arte acompaña los grandes cambios sociales; por eso mismo, actúa como testigo desde su papel de documento de la memoria, lo cual ayuda a ir generando una conciencia colectiva de los hechos para intentar una búsqueda hacia el cambio. Desde ese sentido, la poesía de la guerra, como los otros proyectos artísticos encaminados a generar memoria, llaman a lo simbólico.

Por último, volveremos a las preguntas que nos hace Fredy Yezzed en las palabras de contratapa de *Morir es un país que amaba*: «¿Puede el arte curar una herida? ¿Cómo nos salva la belleza en una época de barbarie?».

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2002). *La banalidad del mal*. Taurus.
Betancourt, I. (2010). *No hay silencio que no termine*. Penguin.
Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*.

- Clausewitz, C. von. (1976). *On war* (M. Howard y P. Paret, Eds.). Princeton University Press. (Obra original publicada en 1832).
- Comité Internacional de la Cruz Roja (2016). *Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos Adicionales*. https://www.redcross.org/content/dam/redcross/enterprise-assets/cruz-roja/cruz-roja-pdfs/Resumen-de-los-Convenios-de-Ginebra-de-1949-y-sus-Protocolos-Adicionales.pdf?srsltid=AfmBOorPccHaYf3m6r0K4ZJj2Q2vctRM_tDxCAsx9xShQ7oY9oogIPoF
- Cañón, H. y Gómez, H. A. (Eds.) (2020). *Si después de la guerra hay un día*. Escarabajo.
- Díaz-Granados, F. (2014). *Resistencia en la tierra*. Ocean Sur.
- Dudley, S. (2008). *Armas y urnas: Historia de un genocidio político*. Planeta.
- Gómez Mantilla, S. (2023). *Poesía emboscada*. Épica.
- Hoyos Guzmán, A. (2019). *Nombrar las palabras silenciadas – Poesía testimonial de Colombia, una memoria afectiva del conflicto armado (1980-2019)* (Tesis de doctorado). Universidad del Magdalena.
- Kaldor, M. (2012). New and old wars: Organized violence in a global era. En *New and old wars: Organized violence in a global era* (pp. 5-20). Polity Press.
- Keegan, J. (1993). *A history of warfare*. Alfred A. Knopf.
- Molano, A. (2017). *A lomo de burra*. Aguilar.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia, 1875–1994*. Norma.
- Quintero Ossa, R. (Ed.). (2010). *Colombia en la poesía colombiana*. Letra & Letra.
- Roca, J. M. (Ed.). (2007). *La casa sin sosiego: Antología. La violencia y los poetas colombianos del siglo xx*. Taller de Edición Rocca.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Planeta.
- Sun Tzu (1910). *The art of war*. Oxford University Press.
- Torres, M. (2010). *La siempreviva*. Tragaluz.

Poesía y democracia: sostener lo no resuelto sin simplificar lo común

MARTA VIÑES JIMENO

Introducción

La poesía, a menudo percibida como un arte contemplativo o elitista, no opera aquí como una herramienta para afrontar problemas sociales, sino como un régimen específico del lenguaje que modifica las condiciones de percepción desde las que lo común puede ser pensado. En un mundo marcado por la desigualdad, la tensión cultural y la polarización, esta capacidad de reorganizar la atención resulta decisiva para abrir espacios de diálogo y cuestionar estructuras. El marco de competencias para la democracia del Consejo de Europa (2018) enumera una serie de habilidades, valores y actitudes necesarias para la vida y la participación en sociedades democráticas. Algunas de estas competencias son el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia emocional y la implicación cívica.

¿Es como dice Celaya la poesía «un arma cargada de futuro»? ¿Podríamos relacionar esta cuestión con las competencias para la democracia? Desde esta perspectiva, la relación entre poesía y democracia no se plantea en términos de transmisión de competencias, sino en las condiciones desde las que estas pueden llegar a formularse. Las competencias no se entienden aquí como contenidos que la poesía comunica, sino como efectos indirectos de una modificación previa en la relación con el lenguaje.

Aspectos generales de la introducción: descripción del problema, contexto histórico

La poesía, en tanto que arte contemplativo o una moda para una minoría elitista, ha sido indispensable en la articulación de la experiencia humana. Lo que planteamos en este escrito es el resultado de ir un paso más allá a través de la concatenación de la poesía con los inventarios de competencias para la democracia y, en concreto, del modelo de competencias para a la democracia del Consejo de Europa.

A lo largo de la historia, las voces femeninas han sido centrales en esta misión, usando poesía para cuestionar estructuras de poder, hacer visible las desigualdades y dar voz a los sin voz. Audre Lorde, poeta y ensayista, afirmó que «la poesía no es un lujo, es una vital necesidad de nuestra existencia». Para Lorde, la poesía es forma de conocer y de hacer «naming», de poner nombre a lo innombrable, a las emociones y traumas que conforman la vida de las mujeres y feminidades marginadas. Esta visión feminista desafía la postura de la poesía como un mero juego estético y la afirma como un instrumento de resistencia y transformación. No es un caso único; Sor Juana Inés de la Cruz hace lo mismo subvirtiendo el sistema patriarcal incluso desde la barrera de las celdas con *Hombres necios que acusáis*. Y el siglo XX ha hecho lo propio para figuras como Ida Vitale, de Uruguay, con su poesía directa, la norteamericana Adrienne Rich, quien con *Diving into the Wreck* intenta que las lectoras visualicen rebeliones, o las poetas de la descolonización, como la nigeriana Flora Nwapa o la escritora palestina Fadwa Tuqan. Con Tuqan, quien hace de la ocupación a Palestina y la pérdida de su tierra metáfora de la pérdida de identidad, reclamando a través de sus versos el derecho a la existencia y autodeterminación.

Si la poesía es «arma cargada de futuro» a la manera de Celso; es porque es un puente entre la emoción individual y las causas colectivas. En este mundo polarizado y desigual, este arte nos permite cultivar la empatía, desarmar las narrativas hegemónicas y construir diálogos comunitarios que fomenten la justicia. Eso es el modelo de competencias para la democracia del Consejo de Europa.

Entonces, la poesía y el modelo de competencias para la democracia del Consejo de Europa pueden engranarse en la manera de trabajar.

La poesía como herramienta: ¿qué experiencia y contexto? Objetivo, desafíos

El objetivo principal de esta reflexión es examinar cómo la poesía puede ser un vehículo pedagógico para el desarrollo de competencias para la democracia. Otra pregunta es cómo las obras de arte como el poema permiten a los individuos identificarse con asuntos más significativos guiándolos a la acción en pos de cambios beneficiosos para la sociedad. Pero, a pesar de esta intención, el artículo no busca accionar la poesía como arma de cambio directo, ni obligarla a ser algo que no es. Este enfoque tiene desafíos para el análisis: cómo hacer poesía accesible y relevante al público en general, cómo conectar los poemas con problemas y cómo medir la eficacia de la poesía para fomentar el pensamiento crítico, la empatía y otras habilidades en una sociedad democrática. Estos desafíos son los motores para proyectos que intentan mejorar y sacar provecho de la poesía plasmada en comunidades diversificadas.

Relación con el marco de competencias para la democracia del Consejo de Europa

El marco de competencias para la democracia, proyectado por el Consejo de Europa, incluye todas las habilidades, actitudes, valores y conocimientos con los cuales las personas pueden vivir y participar activamente en sociedades democráticas. Así, como afirmaba Lorde, la poesía no solo refleja la realidad, sino que la imagina y la crea invitándonos a habitar un futuro más justo e inclusivo.

Tal marco, fundamentado en la promoción de la diversidad cultural, los derechos humanos y el diálogo intercultural, visualiza en la poesía un camino ideal para alcanzar esas competencias. A continuación, se exploran las conexiones claves entre la poesía y estas competencias.

Pensar crítica y analíticamente

Lo crítico es el sustento de una sociedad democrática porque permite valorar la información, cuestionar los preceptos y narrativas que dominan y tomar postura deliberada sobre la realidad. Estas capacidades no derivan directamente del contenido de los

poemas, sino de las operaciones que el lenguaje poético introduce: ralentización de la lectura, ambigüedad semántica y suspensión de significados unívocos. Es en ese nivel donde la poesía incide en la formación de una mirada crítica. La poesía, por su riqueza simbólica y multivocalidad, potencia esta habilidad invitando a las personas a desentrañar y analizar las metáforas y significados ocultos en textos poéticos, reflexionar sobre las estructuras de poder subyacentes a los poemas y cuestionar las suposiciones que tienen como ciertas académicamente.

Empatía y competencia intercultural

La empatía concreta el mirar democrático, dado que los sujetos se comprenden y se valoran entre sí. La poesía, a través de la introspección, promueve esta competencia al acercar a las personas a los mundos ajenos, como en el poema «Home» de Warsan Shire, que trata del sufrimiento de refugiados, proporcionar un espacio seguro donde compartir experiencias personales por medio de la escritura. La empatía que aquí se activa no es identificación ni reconocimiento inmediato, sino exposición a una alteridad que no se deja reducir a la propia experiencia.

Resiliencia emocional

Lo emocional emerge del contacto, la contienda y la decisión de una persona, y es vital en una democracia para ser resiliente emocionalmente, definida como la manera en cómo uno maneja el estrés, la contienda y las dificultades. La resiliencia que aquí se pone en juego no se reduce a la gestión individual de las emociones, sino que implica la capacidad de sostener experiencias que no encuentran resolución inmediata en el lenguaje. La poesía promueve esta competencia al dar espacio para escribir emociones en dificultades, invitando a los participantes, y ayudar a reconectar con sentimientos profundos, dando lugar a la reflexión y al autocuidado emocional.

Valores democráticos y humanos

La poesía puede ser el instrumento ideal para avivar esos valores al:

- Cuestionar la justicia de nuestros sistemas escolares, como se aprecia en la poesía feminista empoderadora de la adolescencia.

- Inspirar acción colectiva por medio del texto escrito que emocionalmente incita a la acción.
- Una antología climática ofrece una visión humana a autores sobre desastres ambientales, inspirando a las personas a actuar.

Participación activa y compromiso cívico

El compromiso activo es lo que mueve a cruzar la diferencia entre hacer y no hacer, basado en emoción y palabra dada. La poesía promueve esto al:

- Inspirar a escribir y compartir preocupaciones, esperanzas e ideales en un poema colectivo, «Nuestra Ciudadanía».
- Crear espacio para la deliberación y la solución de los problemas.
- Las antologías temáticas son un poderoso instrumento de activismo colectivo.

Conocimiento acerca del mundo

Los problemas sociológicos y políticos son imprescindibles para la democracia igualitaria. La poesía promueve estas competencias al ofrecer una perspectiva crítica del mundo, como poetiza Gioconda Belli en su poesía sobre América Latina y las profundas disputas políticas, y conectar a las personas con los mundos que nunca han vivido y que al responder a la poesía cobran sentido.

Conclusión

Aunque a menudo se presenta como herramienta pedagógica y transformadora, la poesía se relaciona con el modelo de competencias para la democracia del Consejo de Europa en términos que no son directamente instrumentales. Al abrir condiciones para el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia emocional, los valores democráticos, la participación activa y el conocimiento global, la poesía no solo enriquece a los individuos, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más inclusivas, justas y participativas. Integrar la poesía en programas educativos y proyectos comunitarios representa una oportunidad única para fortalecer estas competencias y avanzar hacia una sociedad verdaderamente democrática.

Los ejemplos, propuestas y desarrollos que siguen no deben entenderse como un programa de aplicación directa de la poesía en contextos educativos o comunitarios. Más bien, constituyen un campo de experimentación donde se hacen visibles las tensiones que surgen al intentar trasladar la experiencia poética –caracterizada por la ambigüedad, la apertura y la no resolución– a marcos que exigen operatividad, evaluación y resultados. En ese desplazamiento se juega el alcance y también el límite de la relación entre poesía y democracia.

Relato de la experiencia

En mi experiencia como docente en Alemania durante más de una década como formadora de formadores para el Programa Pestalozzi del Consejo de Europa y como coordinadora de talleres de proyectos artísticos, he utilizado la poesía para conectar valores democráticos con la vida cotidiana.

Un ejemplo significativo ocurrió en un taller con jóvenes donde analizamos textos de Gata Cattana y Gioconda Belli. Los estudiantes exploraron temas como la desigualdad de género y la justicia social, escribiendo luego sus propios poemas inspirados en estas problemáticas.

En otro contexto, trabajé con adultos en talleres en los que los participantes escribieron sobre sus luchas y aspiraciones. Este ejercicio no solo fortaleció su resiliencia emocional, sino que también fomenta un sentido de agencia colectiva.

Cuando hemos reflexionado sobre los componentes de la inspiración en talleres artísticos llamados Inspiración Sur, las participantes han llegado a conclusiones en las que tenían que ver la resiliencia y el respeto a la diversidad.

Proyectos con adultos: encuentros y antologías

Los proyectos poéticos dirigidos a adultos, como encuentros literarios y antologías temáticas, han demostrado ser herramientas efectivas para articular diálogos sobre justicia social, memoria histórica y transformación comunitaria. Un ejemplo destacado es la creación de una antología poética sobre cambio climático, en la que autores de diferentes generaciones reflexionaron sobre la crisis ambiental. Durante los encuentros, los poetas compartieron sus textos y experiencias

transformando el proceso creativo en un espacio de aprendizaje mutuo.

Además, los recitales públicos organizados en el marco del proyecto permitieron conectar a las comunidades con las problemáticas abordadas. Para muchos asistentes, la poesía fue una nueva forma de comprender y comprometerse con los desafíos globales.

Proyectos educativos: talleres con jóvenes

En el ámbito educativo, los talleres poéticos con jóvenes han sido igual de impactantes. Un ejemplo significativo ocurrió en un taller con estudiantes de entre 12 y 16 años, donde analizaron textos de Gata Cattana y Gioconda Belli. Los poemas sirvieron como detonantes para debates sobre desigualdad, género y poder.

Una actividad particularmente significativa fue la creación de un poema colectivo titulado «Nuestra democracia». Cada estudiante aportó un verso que reflejaba sus preocupaciones y esperanzas, como:

- «Democracia es la voz que escucho y que me escucha».
- «Es un árbol que crece lento, pero se fortalece con nuestras manos».

El proceso de construcción colectiva del poema ayudó a los jóvenes a comprender que la democracia no es solo un sistema político, sino una práctica cotidiana que requiere la participación activa y el diálogo constante.

Otro ejemplo se dio en un taller titulado Versos para cambiar el mundo, donde los estudiantes fueron invitados a escribir sobre los problemas que veían en su entorno. Uno de los poemas más impactantes surgió de una joven que escribió:

En mi calle no hay jardines,
solo escombros y miradas perdidas.
Pero en mis versos nacen flores,
y en mis manos, el eco de su aroma.

Este poema se convirtió en un símbolo de cómo la poesía permite a los jóvenes articular no solo sus frustraciones, sino

también sus esperanzas de transformación, porque la poesía llama al anhelo, es deseo.

Estas actividades no solo fomentaron el pensamiento crítico, sino también la empatía y la apertura hacia perspectivas diversas.

Reflexión sobre las diferencias entre aulas y comunidades

Trabajar con poesía en el aula y en comunidades presenta diferencias significativas, pero ambos enfoques son complementarios y valiosos.

En el aula, la poesía puede ser utilizada como una herramienta pedagógica para desarrollar habilidades específicas, como el pensamiento crítico, la empatía y la escritura creativa. Los talleres suelen estar más estructurados, con actividades diseñadas para conectar los textos poéticos con temas del currículo escolar, como derechos humanos, ciudadanía y sostenibilidad, aun siendo como son estos transversales. Este contexto permite evaluar el impacto de manera más sistemática a través de tareas y espacios de reflexión.

Por otro lado, en las comunidades la poesía actúa como un catalizador para el diálogo y la acción colectiva. Los proyectos suelen ser más flexibles, adaptándose a las necesidades y experiencias de los participantes. Aquí, la poesía no solo es un medio de expresión individual, sino también una herramienta para fortalecer el sentido de pertenencia y agencia comunitaria. Mientras que en las aulas el énfasis está en el aprendizaje, que es en sí transformativo, en las comunidades el enfoque sin ambages podría estar en la transformación, aunque también se extienden cada vez más los motivos de aprendizaje de escritura como manera de expresión.

Conclusión

Estos relatos de experiencias evidencian cómo la poesía, en contextos diversos, puede ser un motor para el desarrollo de competencias democráticas, la reflexión crítica y la transformación social. Ya sea en talleres educativos con jóvenes o en proyectos comunitarios con adultos, la poesía abre caminos para la expresión personal, el entendimiento mutuo y el cambio colectivo. Al integrar la poesía en estos espacios, se fortalecen no solo las habili-

dades individuales, sino también los vínculos que sostienen a las comunidades y las sociedades democráticas.

Análisis y reflexión

La neurociencia ha demostrado la interconectividad de la poesía cuando activa regiones cerebrales vinculadas a la emoción y la cognición, como la amígdala y el córtex prefrontal. Esto permite procesar emociones complejas y encontrar sentido en experiencias difíciles fortaleciendo competencias como la resiliencia emocional.

- Teoría de la recepción: Hans Robert Jauss explica que la lectura de poesía exige una reconstrucción activa del significado, lo que fomenta el pensamiento crítico. Cada lector interpreta un poema desde su propia perspectiva, promoviendo el diálogo y la apertura cultural.
- Filosofía del lenguaje: según J. L. Austin, la poesía puede ser un acto performativo que transforma la realidad. Poemas como «Still I Rise» de Maya Angelou no solo inspiran resiliencia, sino que también movilizan a la acción.
- Teoría crítica: autores como Adorno ven la poesía como resistencia simbólica frente a estructuras de poder. En talleres donde se analizaron poemas de Gata Cattana, los participantes reflexionaron sobre cómo el lenguaje poético puede desafiar normas opresivas.

Neurociencia y poesía: emoción y cognición integradas

Diversos estudios en neurociencia sugieren que la poesía activa múltiples áreas del cerebro, integrando emociones y cognición. Estos hallazgos no explican la experiencia poética, pero permiten describir algunas de sus condiciones de activación. Según estudios realizados por Zeman et al. (2015),¹ leer poesía activa la amígdala, que está relacionada con las emociones, y el córtex prefrontal, que desempeña un papel clave en la toma de decisio-

1. Zeman, A., Milton, F., Smith, A., & Rylance, R. (2015). By heart: an fMRI study of brain activation during poetry reading and recall. *Brain and Language*, 142, 39–48.

nes y la creatividad. Este impacto neurocognitivo único convierte a la poesía en una herramienta poderosa para procesar emociones complejas y desarrollar habilidades como la resiliencia emocional y el pensamiento crítico.

La poesía activa procesos neurocognitivos en los que se integran emoción y cognición. Según Immordino-Yang (2016),² las emociones desempeñan un papel central en el aprendizaje y en la toma de decisiones. Sus investigaciones muestran que las experiencias emocionalmente significativas estimulan procesos vinculados a la empatía y a la reflexión. Esto se relaciona con la capacidad de las personas para examinar sus valores y acciones, un componente relevante en contextos democráticos.

La poeta y filósofa Martha Nussbaum, en su obra *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, argumenta que las emociones son formas de razonamiento moral. Para Nussbaum, la poesía no solo evoca emociones, sino que también las convierte en herramientas para comprender el mundo y empatizar con los demás. Esto la convierte en una herramienta pedagógica poderosa para fomentar la ciudadanía activa. Por ejemplo, un poema que explore el dolor del exilio puede ayudar a los lectores a conectar emocionalmente con las experiencias de los migrantes y a reflexionar sobre la justicia social desde un lugar de comprensión emocional.

Un ejemplo práctico de esta conexión se dio en un taller poético con jóvenes refugiados, donde los participantes escribieron sobre sus propias experiencias. Una de las participantes compartió «En mi silencio, un verso florece; en mi pérdida, un eco resiste». Este ejercicio no solo permitió procesar emociones complejas, sino que también fomentó el diálogo y la comprensión intercultural entre los participantes y sus comunidades anfitrionas.

Por ejemplo, un poema que usa metáforas profundas y ritmo cadencioso puede facilitar una conexión emocional inmediata, mientras que su interpretación requiere un esfuerzo cognitivo adicional para descifrar significados ocultos. Este proceso fortalece habilidades esenciales para la vida democrática, como la empatía y la capacidad de analizar diferentes perspectivas.

En talleres poéticos, he observado cómo la poesía ayuda a los participantes a confrontar y procesar emociones intensas. En un

2. Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain*. W. W. Norton.

caso particular, un joven escribió «Mis versos son un eco, un refugio en el caos», reflejando cómo la poesía le permitió articular sus sentimientos de incertidumbre y esperanza.

Teoría de la recepción: el papel activo del lector

La teoría de la recepción, propuesta por Hans Robert Jauss, sostiene que el lector juega un papel activo en la creación del significado de un texto. La poesía, con su ambigüedad y riqueza simbólica, exige una participación aún más intensa del lector, quien debe interpretar y reconstruir los significados a partir de su propio contexto.

En el ámbito educativo, esta interacción activa fomenta el pensamiento crítico y la empatía. Un ejemplo fue el análisis del poema «Uno no escoge», de Gioconda Belli, en un aula multicultural. Los estudiantes, provenientes de contextos diversos, interpretaron el poema desde sus propias realidades, generando un diálogo enriquecedor sobre las elecciones impuestas por el poder y las estructuras sociales.

La teoría de la recepción, desarrollada por Hans Robert Jauss y enriquecida por estudios contemporáneos como los de la crítica literaria feminista Gayatri Chakravorty Spivak, propone que los lectores no solo interpretan los textos, sino que los recrean desde sus propias experiencias culturales. Este enfoque es especialmente relevante en la poesía, donde la ambigüedad y las múltiples capas de significado invitan a interpretaciones personales.

Por ejemplo, en talleres poéticos internacionales, el poema «Home» de Warsan Shire ha generado interpretaciones únicas dependiendo del contexto cultural de los lectores. Mientras que para lectores europeos puede evocar la crisis migratoria contemporánea, para mujeres de comunidades desplazadas se convierte en un espejo de sus propias vivencias. Este tipo de experiencia demuestra cómo la poesía no solo fomenta el pensamiento crítico, sino que también abre caminos para el entendimiento intercultural.

Spivak también subraya que la literatura y la poesía pueden ser un espacio para dar voz a quienes han sido silenciados. En un taller con mujeres indígenas, el análisis de poemas como «Raíz y canto», de la poeta guatemalteca Rosa Chávez, permitió

que las participantes conectaran sus propias historias de resistencia con las imágenes de la naturaleza y la identidad colectiva presentes en los versos. Este ejercicio no solo enriqueció la lectura del poema, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia y agencia de las participantes.

Filosofía del lenguaje: la poesía como acto constitutivo de realidad

En la teoría de los actos de habla de Austin (1962),³ el lenguaje no se limita a describir la realidad, sino que puede producir efectos. Desde esta perspectiva, el lenguaje poético no se reduce a representar, sino que altera las condiciones en las que algo puede ser dicho. La poesía, especialmente en contextos políticos o sociales, pone en juego esta dimensión al reconfigurar los marcos desde los que esos cambios pueden pensarse.

Poemas como «Still I Rise», de Maya Angelou, o «Banzai», de Gata Cattana, son ejemplos claros de cómo los versos pueden movilizar a las personas hacia el cambio social. Este sentimiento de empoderamiento es esencial para fomentar el compromiso cívico.

La filósofa y lingüista Deborah Cameron destaca que el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que también la construye. Este principio es esencial en el análisis de metáforas poéticas que, como sostiene Paul Ricoeur en *La metáfora viva*, tienen el poder de alterar nuestra percepción del mundo al establecer conexiones inesperadas entre conceptos aparentemente dispares.

Un ejemplo claro es el poema «Primero duele el aire» de Ida Vitale, donde la metáfora del «latigazo de luz» no solo describe un impacto sensorial, sino que también captura la intensidad emocional de un recuerdo vívido. Estas metáforas invitan al lector a reconsiderar su relación con la memoria y el tiempo y, en un contexto educativo, pueden ser utilizadas para fomentar el pensamiento crítico y la introspección.

En proyectos comunitarios, el uso de metáforas poéticas ha permitido a los participantes explorar y resignificar sus realidades. En un taller con mujeres sobrevivientes de violencia, las participantes escribieron metáforas para describir su proceso de re-

3. Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

cuperación. Una de ellas escribió «Soy un río que rompe las piedras, llevando mi dolor hacia el mar». Este tipo de ejercicio muestra cómo las metáforas pueden ofrecer a las personas formas de reconfigurar sus experiencias en términos narrativos.

Teoría crítica: poesía como resistencia

La teoría crítica, desarrollada por pensadores como Theodor Adorno y Herbert Marcuse, ve en el arte un medio para desafiar las estructuras de poder y cuestionar la ideología dominante. La poesía, en particular, se convierte en una herramienta de resistencia al lenguaje opresivo y a las narrativas hegemónicas.

En proyectos comunitarios, trabajar con textos de poetas como Gata Cattana y Warsan Shire ha permitido a los participantes explorar cómo el lenguaje poético puede ser una forma de resistencia simbólica. En un taller dedicado a temas de migración, los participantes crearon poemas que desafiaban estereotipos sobre los refugiados promoviendo una narrativa más inclusiva y empática.

Además, esta teoría se ha enriquecido con las contribuciones de escritoras como bell hooks, quien argumenta que el arte, incluido el poético, es un medio para desafiar las estructuras de poder y promover la justicia social. En *Teaching to Transgress*, hooks subraya que el arte no solo denuncia la opresión, sino que también imagina nuevas posibilidades de existencia.

En este sentido, la poesía feminista ha sido una herramienta clave para resistir las narrativas hegemónicas. Poetas como Audre Lorde y Gloria Fuertes utilizaron sus versos para denunciar el racismo, el sexismo y la exclusión, mientras que autoras contemporáneas como Warsan Shire y Gata Cattana continúan esta tradición explorando temas de migración, desigualdad y poder desde perspectivas interseccionales.

Un ejemplo poderoso de resistencia poética se encuentra en el poema «Nadie abandona su hogar», de Warsan Shire, donde la autora transforma el dolor del desplazamiento en una afirmación de dignidad y humanidad. Este poema ha sido utilizado en talleres con comunidades migrantes, donde los participantes escribieron sus propias historias de exilio. Una de las participantes expresó «Mi hogar es un horizonte que no puedo alcanzar, pero mis versos son mi ancla». Este tipo de experiencia demuestra

cómo la poesía puede empoderar a las personas, ayudándoles a articular su resistencia frente a las estructuras de opresión.

Conclusión

La poesía, a través de las conexiones teóricas exploradas por mujeres como Mary Helen Immordino-Yang, Martha Nussbaum, Gayatri Spivak y bell hooks, se revela como una herramienta transformadora en el ámbito educativo, cultural y social. Al activar procesos emocionales y cognitivos únicos, fomentar la interpretación activa, transformar percepciones mediante metáforas y desafiar estructuras de poder, la poesía no solo enriquece la experiencia individual, sino que también contribuye a la construcción de comunidades más inclusivas y democráticas. Incorporar estas perspectivas en programas educativos y proyectos comunitarios amplifica el potencial de la poesía como vehículo de aprendizaje, resistencia y transformación social.

Aplicaciones prácticas

La poesía puede ser integrada en programas educativos para desarrollar competencias democráticas. Actividades como debates sobre poemas, escritura colaborativa y recitales temáticos no solo fomentan habilidades críticas, sino también la empatía y el compromiso social.

En comunidades, los proyectos poéticos como antologías y recitales colectivos fortalecen el tejido social al conectar a los participantes con sus historias compartidas.

Conclusión

La poesía no se reduce a un conjunto de palabras, sino que configura modos de experiencia y de relación con lo común. Al activar tanto emociones como procesos cognitivos, fomenta competencias democráticas esenciales como la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso cívico. Integrar la poesía en programas educativos y culturales no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece comunidades, abriendo camino hacia una sociedad más equitativa y participativa.

Propuestas futuras incluyen la creación de redes internacionales de talleres poéticos y la incorporación de la poesía en currículos escolares como una herramienta pedagógica transversal.

Plan de acción para desarrollar las futuras líneas de actuación

Integrar la poesía en currículos escolares

- Objetivo: incorporar la poesía como herramienta pedagógica transversal en los sistemas educativos para fomentar competencias democráticas como la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso cívico.
- Desafío: habría que analizar las limitaciones actuales en los sistemas educativos que dificultan el uso de la poesía, como la falta de formación docente o la percepción de la poesía como un arte elitista.
- Acciones específicas
 - Diseñar materiales didácticos:
 - ◇ Crear guías docentes con actividades basadas en poesía que promuevan el análisis crítico y la reflexión social.
 - ◇ Incluir poemas contemporáneos y clásicos que aborden problemáticas sociales como la desigualdad, el género y el cambio climático.
 - Formar a docentes:
 - ◇ Organizar talleres de formación para profesores que incluyan estrategias pedagógicas basadas en el uso de la poesía.
 - ◇ Capacitar a los docentes en técnicas de escritura creativa y análisis poético aplicado a contextos sociales.
 - Pilotos en escuelas:
 - ◇ Implementar programas piloto en escuelas de diferentes niveles educativos.
 - ◇ Recoger retroalimentación de estudiantes y docentes para ajustar las estrategias antes de una implementación a gran escala.
 - Colaborar con instituciones culturales:
 - ◇ Involucrar a bibliotecas, editoriales y poetas locales para

crear recursos compartidos y promover la poesía en las aulas.

- Evaluar el impacto:
 - ◇ Medir el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico y la empatía a través de encuestas, observaciones en clase y entrevistas con estudiantes.

Estudiar casos de éxito de otros países, como el programa Poetry Out Loud en Estados Unidos, que fomenta la recitación y el análisis poético entre estudiantes.

Una manera práctica de conseguir una integración es diseñar actividades específicas, como la creación de antologías escolares o la organización de recitales temáticos que aborden problemas actuales.

Fomentar redes internacionales de talleres poéticos

- Objetivo: crear una red global de talleres poéticos para fomentar el intercambio cultural, el diálogo intercultural y la acción colectiva a través de la poesía.
- Acciones específicas
 - Desarrollar una plataforma digital:
 - ◇ Crear una plataforma en línea donde poetas, docentes y organizaciones culturales puedan conectarse y colaborar.
 - ◇ Ofrecer recursos gratuitos como plantillas de talleres, ejemplos de actividades y guías de escritura poética.
 - Organizar encuentros internacionales:
 - ◇ Planificar eventos anuales que reúnan a poetas, educadores y activistas de diferentes países para compartir experiencias y buenas prácticas.
 - ◇ Incluir espacios de diálogo sobre temas globales como derechos humanos, justicia social y medio ambiente.
 - Establecer alianzas con organizaciones culturales:
 - ◇ Colaborar con UNESCO, PEN International y otras instituciones para financiar y promover talleres poéticos en comunidades locales.
 - Promover la poesía en múltiples idiomas:
 - ◇ Fomentar el uso de lenguas locales e indígenas en los talleres para preservar y valorar la diversidad cultural y lingüística.

- Evaluar el impacto global:
 - ◇ Monitorear la participación y el impacto de los talleres a través de métricas como el número de participantes, el alcance de los proyectos y las colaboraciones generadas.

Desarrollar proyectos comunitarios que utilicen el arte poético para abordar problemáticas contemporáneas

- Objetivo: utilizar la poesía como una herramienta para movilizar a las comunidades en torno a temas como el cambio climático, la equidad de género y los derechos humanos.
- Acciones específicas:
 - Identificar problemáticas locales:
 - ◇ Trabajar con líderes comunitarios para identificar los temas más relevantes en sus contextos, como la migración, la violencia o la pobreza.
 - Diseñar proyectos participativos:
 - ◇ Crear espacios donde los miembros de la comunidad puedan escribir, compartir y reflexionar sobre sus experiencias a través de la poesía.
 - ◇ Integrar murales poéticos, recitales y antologías comunitarias como productos finales de estos proyectos.
 - Involucrar a artistas locales:
 - ◇ Invitar a poetas, músicos y artistas visuales para colaborar en la realización de los proyectos, combinando diferentes disciplinas artísticas.
 - Buscar financiamiento:
 - ◇ Aplicar a fondos de organismos internacionales, gobiernos locales y fundaciones culturales para garantizar la sostenibilidad de los proyectos.
 - Documentar y difundir los resultados:
 - ◇ Registrar las experiencias y los resultados de los proyectos en publicaciones, vídeos y exposiciones itinerantes para inspirar iniciativas similares en otras comunidades.

Se podría ampliar con ejemplos internacionales para saber de cómo la poesía ha fortalecido comunidades, como los talleres poéticos en campos de refugiados organizados por algunas ONG.

Ejemplos concretos para visualizar líneas de acción

- Explorar cómo la poesía ha sido utilizada en diferentes momentos históricos para promover movimientos sociales, como el papel de los poetas de la generación del 27 durante la guerra civil española o los poetas del Harlem Renaissance en Estados Unidos.
- Citas de poetas relevantes: incluir reflexiones de poetas como Octavio Paz, quien destacó la poesía como una forma de conocimiento, o Mahmoud Darwish, quien usó la poesía como resistencia política.

Calendario propuesto

Se puede articular este plan en torno a un calendario de acción que vaya desde los 6 hasta los 24 meses, según la resistencia de los diferentes contextos y los recursos empleados en los mismos.

Integrar la poesía en los currículos del colegio podría ser un asunto de 12 meses. El lanzamiento de plataformas digitales y la creación de redes internacionales que sustenten poesía y comunidad es un asunto de medio plazo, de 12 a 18 meses. Cualquier proyecto comunitario puede tener un ciclo de 12 meses. Para los encuentros internacionales y las conferencias globales es prudente planear al menos 24 meses.

Indicadores de éxito

- Integración en currículos:
 - Número de escuelas que adoptan programas basados en poesía.
 - Satisfacción de estudiantes y docentes en encuestas posprograma.
- Redes internacionales:
 - Participación en la plataforma digital y número de talleres organizados.
 - Cantidad de colaboraciones generadas entre países.
- Proyectos comunitarios:
 - Impacto en la percepción de problemáticas locales (medido a través de encuestas).

- Publicación de productos artísticos (antologías, murales, recitales).

Líneas abiertas de investigación. Conexiones teóricas

- Neurociencia y poesía:
 - Profundizar en cómo los procesos neurocognitivos activados por la poesía contribuyen al aprendizaje emocional. Incluir estudios adicionales que respalden esta idea.
 - Relacionar la neurociencia con la teoría de las emociones de Martha Nussbaum, quien argumenta que las emociones son clave para la formación de ciudadanos democráticos.
- Teoría de la recepción:
 - Ampliar con ejemplos específicos de cómo diferentes culturas interpretan el mismo poema desde perspectivas únicas para fomentar el diálogo intercultural.
- Filosofía del lenguaje:
 - Analizar cómo el uso de metáforas en poesía puede cambiar las percepciones de la realidad citando obras de Paul Ricoeur sobre metáforas vivas.
- Teoría crítica:
 - Explorar cómo la poesía ha desafiado estructuras de poder en contextos coloniales, poscoloniales y de lucha por los derechos civiles.

Conclusiones

La relación entre poesía y democracia no puede entenderse en términos de utilidad directa. La poesía no garantiza el desarrollo de sujetos democráticos ni puede reducirse a un instrumento pedagógico. Sin embargo, introduce una forma de atención que desestabiliza los automatismos del lenguaje desde los que se articulan las percepciones, los juicios y las posiciones en lo común. En este sentido, su valor no reside en los efectos que produce de manera inmediata, sino en las condiciones que abre: una lectura que no se resuelve en significados unívocos, una relación con la alteridad que no se deja reducir y una experiencia que exige sostener lo no resuelto. Es en ese desplazamiento donde la poesía

puede incidir, de forma indirecta pero decisiva, en los modos en que se configura la participación en contextos democráticos.

Integrar la poesía en espacios educativos y comunitarios no implica instrumentalizarla, sino reconocer su capacidad para alterar los marcos desde los que se piensan la experiencia, el lenguaje y lo común.

Materiales (M)

- M1. *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas.* <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- M2. Resumen de M1. <https://rm.coe.int/16806ccc0d>
- M3. Representación gráfica del modelo



Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2018). *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática (Vol. 1: Contexto, conceptos y modelo)*.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain*. W. W. Norton & Company.
- Zeman, A., Milton, F., Smith, A., y Rylance, R. (2015). By heart: An fMRI study of brain activation during poetry reading and recall. *Brain and Language*, 142, 39-48.

Guayaquil, poesía y la transfiguración de la paz

SETH MICHELSON

Me siento bien honrado y agradecido por esta oportunidad especial de aparecer aquí entre estas páginas y por ellas unirme a ustedes. Sin ustedes no podríamos mantener conversaciones cruciales como esta sobre el tema urgente de la paz. Más concretamente, sin su presencia activa en estas páginas aquí a través de la escucha empática, la introspección profunda y el intercambio abierto de ideas no podríamos imaginar ni promulgar la paz que deseamos ver en el mundo.

Así funciona, comunidad. Su fuerza reside en la actividad de sus muchos participantes. Por eso es especialmente importante que nos conectemos acá sobre el tema de la paz, dados los tiempos revueltos que vivimos. Hoy en día, hay divisiones y desconfianzas tan profundas que nuestros corazones, al igual que nuestras naciones y nuestro hemisferio, pueden sentirse hechos trizas. Estamos sufriendo cambio climático, desigualdad radical de ingresos, encarcelamiento masivo, crimen organizado transnacional, supresión de la oposición política y mucho más. Incluso hemos visto varios intentos de golpe de estado dentro de múltiples Estados del territorio, incluso en Bolivia, EE. UU., Haití y Venezuela, por ejemplo. En otras palabras, es evidente que somos un territorio transnacional en gran conflicto y dolor, erizado de violencia, desde Canadá a Tierra del Fuego. Y, sin embargo, en medio de todo eso, y contra todo eso, ustedes han elegido levantar esta revista y leer minuciosamente los artículos dentro. Se han abierto a una comunidad de paz.

Cabe mencionar en el contexto de nuestro anhelo por mejores prácticas y políticas de paz que toda comunidad democrática pacífica depende de la capacidad de sus participantes para ser vistos y escuchados. En otras palabras, estamos reunidos acá para investigar formas de estar presentes juntos en el mundo. Es una precondition de la paz democrática. Y un camino propicio hacia ese objetivo es la actividad de aumentar intencionadamente la diversidad de voces audibles en nuestros debates sobre cómo vivir juntos, tanto en nosotros mismos como individuos como en un colectivo heterogéneo.

Más concretamente, con este artículo vamos a ampliar la fuga melodiosa de nuestro coro heterogéneo transnacional por agregar las voces de niños refugiados de las Américas. Al hacer audibles sus voces, definimos nuestra comunidad de comunidades delicadamente entrelazadas de manera aún más clara e inclusiva. Para estimular dicha actividad, escucharemos poesía de estos niños refugiados. Así, se hacen presentes con nosotros aquí, con sus propias palabras y voces. Por la poesía nos van a compartir sus propias historias y experiencias de la infancia, de la migración, del encarcelamiento y de sus sueños de futuros fabulosos por nuestro territorio. Y al darles la bienvenida a esta comunidad aquí en estas páginas no solo estamos practicando nuestra ética democrática de hospitalidad y de inclusión, sino también de la paz.

Por eso, hay motivos para la esperanza incluso en este clima geopolítico difícil en términos del tema de la migración por las Américas. A través y en contra de ese clima difícil, cada uno de ustedes es convertido por la poesía en un faro de posibilidades para la justicia y la paz. Por leer este artículo y escuchar a los niños refugiados ustedes van a estar colaborando con ellos en nuestra compartida búsqueda y construcción de la paz por el territorio hemisférico. Y si no los dejo hoy con ningún otro mensaje, espero que terminen de leer este artículo sintiéndose informados y empoderados para actuar como agentes de un cambio bien pensado y pacífico.

Eso es importante, porque de este modo tanto los niños refugiados como ustedes están participando en nada menos que la creación y el mantenimiento de las condiciones de posibilidad de la paz que quisiéramos vivir en el futuro. De mi parte, les ofrezco mi experiencia de poeta y mi pericia de profesor de poe-

sía para iluminar varias maneras en que la poesía puede ayudarnos con todo eso. Primero, la poesía puede animarnos a reflexionar sobre quiénes somos y quiénes queremos ser, tanto como individuos como en una comunidad. La poesía también puede ser emancipadora. Puede deconstruir la gramática de exclusión y opresión. Además, puede cuestionar lenguajes crueles y puede desenmascarar prácticas sádicas y destructivas. Es decir, la poesía puede ayudarnos a cultivar las condiciones de posibilidad para vivir de otra forma.

Para ilustrarlo, les ofrezco un breve poema. Se titula «Estar aquí» (Michelson, 2017, 95). El poeta es un niño refugiado que vive en una celda de aislamiento en el centro de detención de inmigrantes de máxima seguridad más restringido de EE. UU. para jóvenes indocumentados no acompañados. Allí, él participó en los talleres de poesía que yo dirigí durante tres años semanalmente en cuatro módulos de la cárcel. Y hoy, a través de su poema, ese niño refugiado se dirige a ustedes. Quiere conectarse con ustedes y sugerir que juntos podamos hacer descubrimientos, aprender y crear paz, incluso en medio de los momentos más candentes de adversidad en nuestras vidas.

Estar aquí
Estoy agradecido por:
el futuro porque quizás puedo cambiar mi vida a otra mejor.
espero quedarme aquí para cambiar mi vida.
Poder aprender inglés y estudiar y mejorar.
Encontrar amigos buenos. (Michelson, 2017, 95)

A pesar de la esperanza en sus versos, este niño está en crisis personal, y nunca quiero ignorar, minimizar ni enmascarar la violencia psíquica y física de su vida o de la vida de cualquier persona encarcelada. Y en este caso, el sufrimiento del niño es enorme debido a su detención, por no mencionar el trauma de la violencia de su infancia y de su migración forzada. Lo sé de primera mano. ¿Y cómo no iba a sufrir? Es un niño refugiado que ha sido criminalizado y enjaulado tras un largo, peligroso y penoso viaje: caminó solo por múltiples naciones para salvar su propia vida.

Desafortunadamente, al llegar al destino soñado, tras un viaje violento, solitario y arduo, se encuentra no el amanecer de una

nueva vida llena de luz y paz, sino una celda de aislamiento. Para agravar aún más su agonía existencial, apenas puede comunicarse con la mayoría del personal del centro de detención porque el niño solo habla español y los guardias son predominantemente angloparlantes monolingües. Tampoco está acompañado el niño en EE. UU. por ningún familiar ni amigo, lo que significa que está profundamente solo. Esto incluye estar solo en el Tribunal Federal de Inmigración de EE. UU., donde debe representarse a sí mismo, donde ni siquiera se le proporciona un intérprete y donde el complejo discurso legal nos confundiría a la mayoría de nosotros leyendo este artículo con nuestras formaciones académicas avanzadas.

En breve, este niño poeta está atrapado y solo y, por tanto, está asustado y desesperado. Al mismo tiempo, como declara el poema, arde una poderosa esperanza en su interior, él espera «cambiar de vida». Desde el aislamiento, escribe que aspira a estudiar, aprender y hacer buenos amigos. Y ustedes acá lo entienden, ¿no? Quiero decir, ¿no están ustedes esperando mucho de lo mismo aquí en la Universidad Politécnica Salesiana? ¿No están aquí para cambiar sus vidas, para estudiar y mejorar y hacer buenos amigos? En otras palabras, aunque las especificidades de la vida, la lucha y el futuro soñado de ese niño son únicas y suyas, el poema se convierte en un puente entre él y ustedes, y lo hace sin deconstruir las diferencias entre ustedes. Así, el poema les ofrece un momento lírico en el que la vida interior del poeta puede conectarse con la vida interior del lector forjando nuevas conexiones, solidaridades y posibilidades entre ustedes, entre nosotros, gracias a su acercamiento.

En otras palabras, estoy sugiriendo que la poesía nos ilumina, destila y aumenta a través de conexiones precisamente como esta. La poesía crea el corazón y luego se lo conecta con los corazones palpitantes de los demás, creando comunidad. Al hacerlo, crea nuevas afinidades dentro de y entre nosotros; crea un entramado de personas interconectadas, sensibles y empáticas. Esas nuevas redes afectivas celebran la posibilidad humana de vivir en común. Intervienen e interrogan los paradigmas sociopolíticos que usan lenguajes de crueldad y violencia para negar la dignidad de cada ser humano. En breve, la poesía intenta redignificar y rehumanizar a quienes han sido degradados y deshumanizados por los lenguajes abusivos del poder.

Por eso propongo que la poesía es un conducto de paz por ser ambos un género literario y una práctica ontológica. Se ofrece como el sitio y el modo de cambiar un ser y cambiar una comunidad. Más precisamente, se pueden cuestionar discursos crueles, violentos y deshumanizadores y aumentar la posibilidad de que vivamos una paz inclusiva y sostenible. Para ilustrarlo, comparto la poesía del poemario *Dreaming America: Voices of Undocumented Youth in Maximum-Security Detention* (*Soñando con América*). Es una antología de poesía bilingüe y consta de cuarenta y uno de los muchos cientos de poemas escritos en español por niños refugiados en el mencionado centro de detención de inmigrantes. Cada poema del libro procede de un niño diferente de la comunidad de niños-poetas que construimos en cada uno de los cuatro módulos de celdas de aislamiento en el centro de detención.

Por practicar la poesía juntos semanalmente en el taller, los niños crearon nuevas afinidades dentro de y entre nosotros en cada módulo. Juntos, creamos poéticamente un entramado de personas interconectadas, sensibles y empáticas. Construimos una comunidad cálida, acogedora y dignificante en medio de celdas de aislamiento con guardias armados. Esas nuevas redes afectivas laten con una paz nutritiva, en clara contradicción con la lógica disciplinaria de la violencia que rige la vida de estos niños. Y a los niños les encanta. Juntos celebramos la posibilidad humana, en lugar de degradarla y condenarla. Juntos cuestionamos lenguajes de crueldad y violencia, y damos lugar a lenguajes de amor y apoyo. Así salen de cada taller sintiéndose más interconectados, alentados y pacíficos.

Ahora la poesía de la antología puede guiarlos a ustedes a discernir, soñar y promulgar nuevas formas de vivir en paz también. Nos puede ayudar a reconocer la delicadeza y la diversidad de los hilos del tejido social americano. Es decir, nuestra hermosa comunidad de comunidades entrelazadas se construye paradójicamente a partir de la diferencia. Nos unimos a través de la diferencia. Encima de eso, al reconocer y aceptar la diferencia con hospitalidad, curiosidad y tolerancia, cosemos un tejido social aún más flexible, inclusivo y armonioso. Cosemos la paz. En otras palabras, la poesía puede revelar nuevas y acogedoras formas de estar con la diferencia. Y repito, esto parece especialmente importante hoy en día, cuando con demasiada frecuencia

nuestras diferencias conducen al miedo, la exclusión, la discriminación y la violencia.

Por ejemplo, ¿saben ustedes que la Patrulla Fronteriza de EE. UU. ha detenido a 124 023 ecuatorianos hasta septiembre de este año, y que 3 011 de ellos son menores no acompañados? (United States Customs, 2024). ¿Y que el sistema carcelario de la Patrulla Fronteriza forma parte de una red y una lógica carcelaria nacional en EE. UU. que está basada en la deshumanización en sí? Lo podemos ver tanto en los centros de detención de inmigrantes juveniles como en las cárceles estadounidenses para adultos ciudadanos. Es decir, según la Oficina Federal de Prisiones de EE. UU., los «hispanos» representan la friolera del 29,5 % de la población carcelaria nacional (Federal Bureau of Prisons, 2026), a pesar de que solo representan el 20% de la población estadounidense (United States Census, 2024; Flores, 2017), y los «negros» representan el 38,1 % de la población carcelaria (United States Bureau, 2021), a pesar de que solo representan el 13,7 % de la población estadounidense (United States Census, 2024). Estos índices de encarcelamiento desproporcionados son una muestra del racismo de estado, y el racismo se basa en la deshumanización. Es decir, es artificio. Es un invento. Y por eso, es cambiante, y ahí reside la esperanza.

No debemos ni tenemos que seguir tolerando una creencia transnacional en la carceralidad que negocia lo que los académicos denominan «capital racial», lo que significa la mercantilización de los seres humanos racializados mediante su captura y su almacenamiento como si fueran barriles de petróleo, maíz o azúcar. En materia de inmigración, esto incluye la privatización de centros de detención, como aquella en la que creé los talleres de poesía.

Más tristes aún son las consecuencias de esta mercantilización de la vida humana tan lucrativas como siniestras. Por ejemplo, las dos mayores corporaciones privadas de prisiones de Estados Unidos, Geo Group y CoreCivic, en cuyos centros de detención de inmigrantes yo, como muchos, he estado y he sido testigo de condiciones de vida desgarradoras, recibieron más de unos mil millones de dólares y quinientos cincuenta millones de dólares, respectivamente, en contratos federales en 2022 (Cho, 2023). Y para el año fiscal 2023, el Congreso de EE. UU. asignó más de 2 900 millones de dólares para financiar los centros de deten-

ción de migrantes (Cho, 2023). Repito, no tenemos que vivir así, a menos que así loelijamos. No tenemos que organizar nuestras vidas, nuestros gobiernos, nuestros recursos y nuestro compartido territorio hemisférico así. Y la poesía puede ayudarnos en nuestra lucha por verlo y vivirlo de otra manera, de una manera más pacífica.

Así que empecemos de nuevo. Imagínense conmigo: son las 8:15 de la mañana y la clase está a punto de empezar. La sala está iluminada con luz fluorescente y está llena de alumnos. Pero, a pesar de los muchos cuerpos, nuestro espacio está frío esta mañana de primavera en las montañas. Y no estamos en un aula académica. Estamos en el medio de un módulo de un centro de detención de inmigrantes juveniles de máxima seguridad en una sección rural de EE. UU. Y esta mañana hace tanto frío acá dentro de la sala que la mayoría de los alumnos se sientan acurrucados en sus asientos, con las rodillas recogidas y debajo de sus pulóveres para entrar en calor. Y calor es precisamente lo que buscamos.

Tampoco es un grupo típico de alumnos. Son niños encarcelados en el mencionado centro de detención y cada niño vive en una celda de aislamiento mientras espera indefinidamente la resolución de su situación migratoria por parte de un juez federal. Mientras tanto, luchan para sobrevivir sus arduos días. Como está bien documentado, es un sitio peligroso para la salud de estos niños. En centros como este, las autolesiones son comunes y los intentos de suicidio son demasiado frecuentes. Lo sabemos por muchas fuentes acreditadas. Por ejemplo, abogados del Comité de Abogados de Washington para los Derechos Civiles y Asuntos Urbanos ha declarado, en un testimonio jurado ante la Comisión de Derechos Civiles de Estados Unidos, que la vida cotidiana en este centro de detención concreto «está causando daños irreparables a niños vulnerables que huyen de la opresión, la violencia y la desesperanza» (Washington Lawyers, 2019). Del mismo modo, un niño de quince años encarcelado en el centro alega en un testimonio jurado que los niños y él sufren «condiciones brutales e inhumanas», como «violencia, maltrato psicológico y reclusión y sujeción excesivas por parte de un personal mal equipado» (Knadler, 2017). Además, el propio juez Roger Gregory, presidente del Tribunal de Apelación del Cuarto Circuito de Estados Unidos, reconoce las preocupantes condiciones de detención. Por ejemplo, escribe que «[d]espués

de huir de sus países de origen debido a traumas desgarradores, muchos de estos niños luchan contra enfermedades mentales graves, lo que provoca frecuentes autolesiones e intentos de suicidio» (United States Court, 2021). Aun así, se les aloja en celdas de aislamiento.

A través y en contra de todo ese sufrimiento impuesto a la fuerza por el estado, los niños escriben conmigo en un taller semanal de poesía que comencé dentro del centro de detención en 2015. Juntos, los niños y yo presuponemos la poesía para ofrecer a cada participante en el taller una forma de autocuidado individual. Al mismo tiempo, ofrece un sentido alternativo de comunidad. Es decir, ofrece a los niños una experiencia alternativa a la violencia cotidiana normalizada de su disociación física, social y emocional que les impone sistémica e institucionalmente su condena a vivir en celdas de aislamiento en un centro de detención de inmigrantes de máxima seguridad. Más públicamente, su escritura individual y colectiva también participa en el cuestionamiento de la historiografía oficial al tiempo que plantea alternativas a la misma. En otras palabras, la poesía de los niños puede identificar y cuestionar los relatos, las políticas y las prácticas dominantes en materia de inmigración en Estados Unidos, guiándonos así como lectores hacia nuevas formas de entender y formular la comunidad, la dignidad, la pertenencia y la paz en nuestra región común.

Y hoy, a través de este artículo, estos niños les tienden la mano a ustedes aquí, leyendo su poesía. Es decir, de su condena a vivir en celdas de aislamiento, estos niños trascienden sus condiciones vividas con su poesía y se la dirigen a ustedes para compartir sus historias de migración y detención, y sus sueños de un futuro mejor. Otro niño-poeta del taller les comparte otro poema pertinente de su antología. Se titula «El futuro».

El futuro

Me encuentro en un lugar bajo cuatro paredes, y cuando miro al cielo veo un presente de angustias, dolor, rechazos y caídas. Pero muchas veces me digo a mí mismo, «Si pudiera cambiar mi pasado, no cambiaría nada porque gracias a los errores aprendí mucho». Lo importante es seguir adelante, aunque muchas veces andas con una sonrisa fingida, pero nadie sabe ni se imagina lo que pasa por nuestras vidas. (Michelson, 2017, 29)

Tales gestos poéticos se ofrecen como un modo testimonial de contar, archivar y hacer circular las experiencias de los niños migrantes encarcelados. Encima de eso, es irresistible la experiencia estética de *Dreaming America*. Es imposible no responder a la poesía de estos niños al leerla en sí, en el contexto de la antología y en el contexto geopolítico que circunscribe el libro. En otras palabras, el lector y el escritor conectan íntimamente a través de la fuerza afectiva de cada poema de la antología, y en ese momento lírico, de conexión estética emocionalmente intensa, el lector se ve obligado a comprometerse con el tema y reconsiderar complejas suposiciones intelectuales y organizaciones sociales sobre el sistema migratorio-carcelario que rige nuestra América. Y en su forma más poderosa, la poesía de los niños, al combinarse con la esperanza de ustedes, podría ayudarnos a colaborar en la búsqueda de modelos sociopolíticos alternativos de respuesta a la inmigración que sean más justos y pacíficos que la carceralidad.

En otras palabras, la estética de la poética testimonial de los niños encarcelados en *Dreaming America* puede provocar en ustedes una reconsideración profunda y sostenida de las configuraciones del poder estatal que hoy en día están respondiendo a la migración con el encarcelamiento. Además, estoy aquí para decirles que los niños que estamos encerrando en los centros de detención de inmigrantes son maravillosos, como todos los niños. Tienen vidas interiores bien ricas y profundas y son creativos hacedores y supervivientes. Basta con escuchar la compasión y la sabiduría del siguiente poema, que proviene de otro niño en ese centro de detención.

De la tierra
De la tierra creció una fruta,
Tan rica,
Que me puse a pensar,
¿Quién cosechó esa fruta? (Michelson, 201, 25)

Sin embargo, el encarcelamiento desgasta la mente y el cuerpo de estos niños. Su confinamiento a una vida en aislamiento podría considerarse un delito de lesa humanidad porque lo hacemos intencionadamente, lo hacemos sabiendo ya de antemano que les hará daño. Se puede escuchar eso en el siguiente poe-

ma de otro niño en el centro. Lo que describe no es por desgracia un tema infrecuente en nuestros talleres.

Sin título

Me he intentado suicidar 6 veces, pero ninguna con éxito, pero sé que tarde o noche tendrá que llegar el momento que de un tropézón se me vaya la vida por eso no anhele ser un poeta o un científico o un pastor o un presidente o ser alguien prestigiado porque de qué me sirve saber tanto si con un golpe en la cabeza olvidaría todo ni tan siquiera me acordaría de mi nombre. (Michelson, 2017, 101)

Cabe destacar que estos niños llegaron a Estados Unidos huyendo de la pobreza extrema y de la violencia extrema y de algunos de los lugares más peligrosos del planeta. Encima de eso, muchos quedaron huérfanos a una edad temprana, lo que les obligó a valerse por sí mismos en calles de una crueldad poco común. En el proceso abandonaron la escuela, por lo que promedian una educación de segundo grado. De hecho, muchos de los niños-poetas de los talleres son analfabetos. Para escapar de todo ese dolor de indigencia y desesperanza, se dirigieron al norte, donde ahora se encuentran encerrados en celdas de aislamiento en lugar de realizar sus sueños. En lugar de estudiar y hacer buenos amigos, están aislados. En lugar de cambiar sus vidas para mejor, están encerrados en jaulas sufriendo terriblemente, a menudo hasta el punto de autolesionarse.

Además, los niños de *Dreaming America* solo llegaron a Estados Unidos tras emprender valerosamente viajes transnacionales extraordinariamente peligrosos y solitarios para intentar salvar y transformar sus vidas. Con el sueño de América –que para ellos significa oportunidad, estabilidad y paz– en sus corazones, imaginaron futuros seguros y saludables. Poniendo su visión en acción, caminaron a pie, en tren y por cualquier otro medio a su alcance hasta la frontera sureña de EE. UU. sin saber el peligro de esa zona umbral que se ha cobrado la vida de más de 8 000 migrantes desde el año 1998, según la Patrulla Fronteriza estadounidense (United States Border Patrol, 2024). Y solo después de sobrevivir a su penosa y dolorosa caminata transnacional y luego a la brutal travesía fronteriza a través de un desierto mortal, pisaron por fin suelo estadounidense, donde la mayoría de ellos fueron pronto agarrados por agentes de la Patrulla Fronteri-

za y del ICE, a menudo tras poco más que un breve atisbo del nuevo país.

En consecuencia, la mayoría de los autores del libro ha conocido poco de EE. UU. salvo su sistema carcelario. En otras palabras, solo conocen los EE. UU. en su forma más rígida, agresiva y punitiva. Están retenidos así, y su sufrimiento es tan inmenso como implacable. Sin embargo, la esperanza brota eternamente en sus pechos. Como cualquier adolescente, cargan con sueños detallados de futuros fabulosos. Aspiran a convertirse en políticos, artistas, panaderos, mecánicos, maestros, abogados, raperos y mucho más. Quieren ser sus amigos, alumnos, colegas, vecinos, compañeros de equipo de fútbol y mucho más. Pero, por ahora, languidecen en celdas de aislamiento en un centro de detención de máxima seguridad. ¿Es realmente sorprendente que tienden a deprimirse, autolesionarse y suicidarse allí? ¿Nos sorprende sinceramente que escriban poemas como el siguiente, que confiesa los sentimientos del niño por la disolución de su alma y su soledad agónica en detención?

Olvido

Sin razón de existir

siempre olvido que soy

real y esto hace que

me duela el alma

que no tengo o que

ando por algún lado

y no me encuentra. (Michelson, 2017, 27)

Tal vez ahora ustedes estén leyendo todo esto asombrados, confundidos y tal vez, incluso, indignados al conocer las experiencias vividas por estos niños refugiados en detención. Y mientras escuchan sus voces, puede que sea la primera vez que ustedes han escuchado directamente a un niño migrante no acompañado detenido en EE. UU. Esto no es de poca importancia, sobre todo porque los EE. UU., en particular, y el hemisferio, en general, han estado debatiendo vigorosamente cómo tratar a estos niños desde al menos 2014, y con un aumento estridente en el vitriolo de esos debates bajo la administración Trump y, después, durante su reciente campaña de reelección, en la que la in/migración fue un tema fundamental y recurrente. Y a lo largo de

todo este debate nacional e internacional sobre la migración, ¿dónde han estado las voces de los propios niños en cuestión? ¿Dónde y cuándo se les ha escuchado el público, si es que se les ha escuchado? Es decir, independientemente de nuestras diversas opiniones y políticas de inmigración, ¿no deberíamos escuchar a las mismas personas sobre las que debatimos tan a menudo y cuyo futuro estamos determinando como los adultos del hemisferio que atraviesan? No incluir a los propios niños migrantes en nuestras conversaciones parecería un grave error ético e intelectual, si no una colosal explosión de amnesia histórica que borraría décadas de conocimientos académicos y sociopolíticos sobre los peligros colonialistas de hablar en nombre del otro marginado, excluido y oprimido.

Dicho de otro modo, al escuchar a estos niños hablar por sí mismos ahora, ustedes están ayudando a crear un espacio para su inclusión en las conversaciones sobre la pertenencia y la paz. Y mientras escuchan, reflexionan sobre ello y responden a nuestro texto plurivocal en sus manos, pueden elegir alimentar la esperanza. Pueden elegir comprometerse y celebrar los heroicos logros de cada uno de estos niños para llegar con vida solos a EE. UU. Pueden actuar para fortalecer y hacer crecer nuestra comunidad transnacional democrática de las Américas. Pueden influir la paz vivida por el hemisferio en las muchas vidas interconectadas a las suyas, lo reconozcan o no.

De ahí mi gratitud hacia ustedes desde el principio por leer este artículo sobre gestores de paz. Porque ustedes son poderosos agentes de cambio. Porque son emisarios de esperanza y de paz. Y espero que ahora puedan comprender mejor la profundidad y la sinceridad de mi gratitud hacia ustedes. Mi esperanza está con ustedes. Mi esperanza es ustedes. Son la paz que quiero ver, la que queremos ver. Ustedes representan la posibilidad de vivir transnacionalmente una pacífica pluralidad democrática que escucha las diferencias, alienta a los refugiados y los celebra en todo su exquisito potencial fortalecedor al territorio permitiéndonos así prosperar de maneras que de otro modo serían inaudibles e invisibles. O como explica otro de los niños-poetas en su poema «Vive en paz con tu pasado»:

Solo tienen opciones
en la vida.

Te cedés o luchas
por lo que quieres.
No esperas que llegue,
corres a buscarlo. (Michelson, 2017, 49)

Quizá les interese saber también que los niños detenidos mostraron una alegría inmediata en nuestras reuniones, desde el primer día. Les encanta reunir y escribir poesía, aunque nunca antes hayan conocido el género o no sepan leer. ¿Y cómo podría ser de otro modo? En cada taller disfrutamos de la compañía de los demás a través de la poesía y terminamos con una salva de aplausos y elogios para cada participante cuando lee su nueva obra al grupo. Además, en cada visita me maravillo también del valor, la fuerza y la creatividad de cada niño. Una y otra vez crean asombrosos testamentos de la resistencia humana escribiendo con precoz claridad, percepción y resiliencia sobre la supervivencia a una violencia espeluznante, a una angustia brutal y a graves privaciones.

También escriben los niños gloriosamente sobre futuros llenos de cariño, bondad y paz. Y como yo también les he señalado una y otra vez, de este modo dan testimonio de su humanidad. Dificultan que los políticos y el público los deshumanicen. Al contrario, son arquitectos cruciales de la supervivencia del ser humano y yo les ayudo a reconocer y celebrar ese logro, que es tan evidente tanto en sus delicadas excavaciones de pasados dolorosos como en sus inspiradoras insinuaciones de maravillosos futuros soñados.

Tener un sueño
Sueño con ser el presidente de mi país
Sueño con descubrir un mundo donde no importe nada más que
solo lo que llevas
dentro de ti. (Michelson, 2017, 81)

Por favor, atrévanse a soñar como este niño-poeta. Atrévanse a soñar con estos niños de los EE. UU. como un territorio inclusivo, compasivo y pacífico. Sueñan con lo que pueden hacer ustedes para ayudar a hacer realidad esa visión, y luego tomen medidas informadas y reflexionadas para realizarlo a lo largo del hemisferio. De esta manera, podrían ayudar a reconfigurar las

Américas. Podrían soñar con América y contarse entre sus agentes de paz.

Como nota final, sepan también, por favor, que todos los beneficios de las ventas de *Dreaming America* se destinan a un fondo de defensa legal para los niños indocumentados encarcelados en EE. UU. Como extranjeros apátridas, según la legislación estadounidense, no están amparados por la Constitución del país, lo que significa, como ya se ha dicho, que no tienen garantizado un abogado, por ejemplo, en sus casos federales de inmigración. Por lo tanto, casi siempre se representan a sí mismos ante los tribunales. Y con representación legal, tienen diez veces más probabilidades de ganar sus casos, es decir, de ganar su libertad.

Así que entiendan ustedes que *Dreaming America* también representa un modelo económico alternativo de publicación por el que la poesía se convierte en libertad potencial. Con la venta de su poesía, los poetas se esfuerzan por obtener asesoramiento jurídico y, por tanto, la libertad. Y esto ocurre, aunque con poca frecuencia, por razones económicas. En otras palabras, la acción poética puede ser una oportunidad de autodeterminación, incluso en una celda de aislamiento. Es un acto de autocuidado y una teoría del ser. Y esto tiene amplias repercusiones en todo nuestro hemisferio común. Estos niños pueden trabajar con una agencia recién descubierta por su libertad y hacia la promulgación de nuevas formas de estar juntos en el mundo. Sus poemas pueden contribuir a la construcción de conexiones y comunidades ricas y diversas, entrelazadas y florecientes, como esta matriz que ahora se extiende a ustedes leyendo esto.

Así que gracias de nuevo por su presencia en estas páginas. Estoy agradecido por su hospitalidad al abrirse a incluirme no solo a mí, sino también a estos niños lejanos, haciéndolos así presentes también entre nosotros acá. En nombre de ellos, terminaré diciendo lo agradecidos que están por cada uno de sus lectores, es decir, a ustedes. Que un día se reúnan con ellos en libertad y en paz.

Referencias bibliográficas

Bump, P. (7 de mayo de 2024). Six years later, 1,400 children remain separated from their families. *The Washington Post*.

- Cho, E. H. (2023). *Unchecked growth: Private prison corporations and immigration detention, three years into the Biden administration*. American Civil Liberties Union.
- Federal Bureau of Prisons (2018). *Inmate ethnicity*. https://www.bop.gov/about/statistics/statistics_inmate_ethnicity.jsp
- Flores, A. (2017). *How the US Hispanic population is changing*. Pew Research Center.
- Jones, J. (12 de julio de 2024). Sharply more Americans want to curb immigration to U.S. *Gallup*. <https://news.gallup.com/poll/647123/sharply-americans-curb-immigration.aspx>
- Knadler, J. (2017). *Inhumane conditions alleged at juvenile detention center near Staunton*. National Public Radio.
- Michelson, S. (2017). *Dreaming America: Voices of undocumented youth in maximum-security detention*. Settlement House.
- United States Border Patrol (2023). *Southwest border sectors, southwest border deaths by fiscal year*. U.S. Customs and Border Protection. <https://www.cbp.gov/sites/default/files/assets/documents/2021-Aug/U.S.%20Border%20Patrol%20Fiscal%20Year%20Southwest%20Border%20Sector%20Deaths%20%28FY%201998%20-%20FY%202020%29%20%28508%29.pdf>
- United States Census Bureau (2021). *ACS demographic and housing estimates: 2012–2016 American Community Survey 5-year estimates*. <https://factfinder.census.gov>
- United States Census Bureau (2024). *Quick Facts*. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI725224>
- United States Court of Appeals for the Fourth Circuit (14 de enero de 2021). *Doe 4 v. Shenandoah Valley Juvenile Center Commission, 19-1910*.
- United States Customs and Border Patrol (2024). *Nationwide encounters*. <https://www.cbp.gov/newsroom/stats/nationwide-encounters>
- Washington Lawyers' Committee for Civil Rights and Urban Affairs (13 de mayo de 2019). *Written testimony to the U.S. Commission on Civil Rights regarding the condition of immigrant detention centers and the status of treatment of immigrant children in detention*.

La esencia del azul en la música y la poesía

NADEZHDA BORISLAVOVNA BORISLOVA

La interrelación entre la poesía y la música constituye uno de los fenómenos más enriquecedores y complejos de la historia de las artes, ya que estas disciplinas comparten elementos como el ritmo, la cadencia y la capacidad de evocar emociones profundas, encontrando en su convergencia un terreno fértil para la exploración estética y la experimentación creativa. Así es que, desde tiempos antiguos, el poder sinérgico de ambas formas de expresión ha sido considerado un medio para trascender los límites de la comunicación ordinaria, generando experiencias que involucran no solo el intelecto, sino también los sentidos y las emociones.

Entre los conceptos que enriquecen este diálogo está la sinestesia, un fenómeno neurológico y cultural que permite la percepción cruzada entre diferentes sentidos siendo, el contexto artístico, una fuente de inspiración para crear conexiones simbólicas entre sonidos, colores y emociones. Artistas como Nikolay Rimsky-Korsakov y Aleksandr Skrjabin exploraron estas asociaciones en la música; por ejemplo, Nicolay asociaba la tonalidad de mi bemol con el color azul (Rimski-Kórsakov, 2020), mientras que poetas como Arthur Rimbaud integraron colores y texturas en sus composiciones literarias. Como afirma Cytowic, la sinestesia no solo es un fenómeno perceptual, sino también un recurso estético que enriquece la experiencia artística (Cytowic y Cole, 2003).

La literatura también ofrece innumerables ejemplos de esta convergencia. Así, por ejemplo, poetas como Federico García Lorca emplearon imágenes sensoriales y ritmos propios de la música en sus obras. Lorca, en sus conferencias sobre la teoría y juego del duende, relaciona la música con la poesía al afirmar que

Todas las artes son capaces de duende, pero donde encuentra más campo, como es natural, es en la música, en la danza y en la poesía hablada, ya que estas necesitan un cuerpo vivo que interprete, porque son formas que nacen y mueren de modo perpetuo y alcanzan sus contornos sobre un presente exacto. (García Lorca, 1933)

Asimismo, compositores como Olivier Messiaen utilizaron esquemas de color en su música para representar estados de ánimo y significados trascendentales, siendo en obras como *Quatuor pour la fin du temps* donde Messiaen traduce visiones cromáticas en pasajes musicales desafiando los límites tradicionales de la expresión sonora (Messiaen, 2004).

Además, el concepto de color ocupa un lugar central en la intersección entre poesía y música; el azul se asocia a menudo con la calma, la profundidad y lo espiritual, convirtiéndose en un símbolo recurrente en ambos campos. Poetas como Pablo Neruda utilizaron el color azul para expresar la inmensidad y la melancolía en sus versos, mientras que Aleksandr Skrjabin lo incluyó en su sinfonía *Prometeo* (Skrjabin, 1972), que buscaba combinar la música y la luz como formas complementarias de arte. Según Gage (2000), el color no solo es una experiencia visual, sino también un vínculo simbólico que conecta múltiples dimensiones del ser humano.

Tomando estos antecedentes, en este trabajo se analiza la relación entre poesía y música desde la perspectiva de la sinestesia y el simbolismo, destacando cómo estas disciplinas artísticas han integrado el color y las emociones en su diálogo. Para este análisis, se hizo el sustento en ejemplos históricos y contemporáneos incluyendo una obra de Emiliano Pardo-Tristán, quien explora la sinestesia como puente entre el sonido y la palabra permitiéndonos, al examinar estas conexiones, comprender cómo la colaboración entre poesía y música contribuye a una experiencia estética y emocional profunda.

Bases conceptuales y relevancia del estudio

El color azul ha ocupado un lugar primordial en el imaginario cultural y su presencia en la poesía y la música trasciende épocas y fronteras, por lo que esta investigación tiene como propó-

sito comprender cómo el azul, más allá de ser un fenómeno cromático, se convierte en un símbolo multifacético que articula emociones, ideales y visiones del mundo en estas expresiones artísticas.

Desde el punto de vista poético, el azul ha sido consagrado como el color de lo sublime, lo etéreo y lo inalcanzable. Algunas obras literarias fundamentales lo han situado como un emblema de melancolía, espiritualidad y búsqueda trascendental. En el análisis de Stéphane Mallarmé, poeta simbolista, lo denominó como «el color del ideal», un concepto que permea sus composiciones y la tradición simbolista en general (Mallarmé, 2008). A su vez, en la poesía de Rubén Darío, el azul simboliza la perfección y el arte, como se evidencia en su obra *Azul...* (2013), que da inicio al modernismo literario hispanoamericano. En ambas tradiciones, el azul encarna un puente entre lo mundano y lo celestial, como apunta Octavio Paz (1972) en sus reflexiones sobre el color en la poesía.

Por otro lado, en la música, el azul se proyecta a través de la sinestesia, donde los sonidos evocan imágenes y sentimientos asociados con este color. Por ejemplo, en el género del *jazz*, el término *blue* simboliza tanto la tristeza como la profundidad emocional, evidenciándose en las *blue notes* y en piezas como *Rhapsody in Blue* de George Gershwin (1924), quien combina influencias clásicas y populares para capturar el espíritu del modernismo musical estadounidense. Es conocido de igual forma que, en el ámbito del *blues*, el color refleja el dolor y la resistencia cultural frente a la opresión en un diálogo constante entre la música y las condiciones sociales de los afrodescendientes en Estados Unidos (Oliver, 1990).

La relevancia del azul también se manifiesta en su capacidad para unificar disciplinas artísticas. Ya Kandinsky (2014) argumenta en *De lo espiritual en el arte* que el azul tiene una calidad introspectiva que encuentra resonancia tanto en la música como en la pintura, promoviendo un diálogo interdisciplinario. En este contexto, el análisis del azul en la poesía y la música abre un camino para investigar cómo los lenguajes artísticos convergen en la creación de significados simbólicos compartidos.

Desde una perspectiva contemporánea, explorar el azul como un símbolo cultural es particularmente pertinente debido a su capacidad de adaptarse y evolucionar en distintos contextos his-

tóricos y artísticos en donde las dinámicas permiten un análisis híbrido que cruza las fronteras entre las disciplinas e integra teoría crítica, estudios culturales y fenomenología. Así, este proyecto es una contribución a los estudios literarios y musicales y un aporte a la comprensión de la construcción simbólica de las emociones y valores en la cultura humana desentrañando cómo el azul ha inspirado y moldeado obras poéticas y musicales a través del tiempo y revelado su papel como un vehículo universal de expresión estética y emocional. En consonancia, existe un interés por explorar cómo la música nos permite actuar como un vehículo para así representar conceptos abstractos, como el infinito y lo sublime, utilizando elementos como la sinestesia y el simbolismo poético. Esta situación nos plantea preguntas fundamentales para resolver:

1. ¿Cómo puede la música expresar el sentido de trascendencia asociado a lo sublime?
2. ¿De qué manera se entrelazan las referencias culturales, históricas y artísticas en la obra para crear un discurso poético-musical?
3. ¿Qué papel desempeña el contexto cultural en la recepción y significación de una obra como *Azul sobre azul*?

La sinfonía poética: colores y ritmos desde Orfeo

Una de las manifestaciones más sublimes de la fusión entre poesía y música se encuentra en la figura de Orfeo, el célebre poeta y músico de la mitología griega que, con su lira y su voz, era capaz de conmovir hasta las rocas; un don que simboliza la capacidad del arte para trascender las barreras de la materia y el espíritu. Este mito ha servido como una inagotable fuente de inspiración para artistas, poetas y compositores de todas las épocas, desde la Antigüedad clásica hasta la modernidad. La obra de Orfeo encarna la unión de palabra y sonido, de sentido y sentimiento, que subyace tanto en la música como en la poesía. El poeta Víctor Toledo expresa esta conexión al afirmar «La esencia de la poesía es el retorno al paraíso donde el tiempo no importa, y por eso, éste se estrella –deshecho– en las palabras: de ellas surge la realidad» (Toledo, 2006, p. 198).

En la poesía no basta arriesgar valientemente; para nosotros, la poesía es cantar y pensar, conciencia mayor, el sinsentido –que finalmente es el mundo y el ser– tiene su sentido –inefable, pero poéticamente decible, revelable–: el sentido del sinsentido siempre debe ser coherente en su poética, su imaginación, en su conceptualización, si se quiere evitar por completo la coherencia entre el significado y el significante, entre el sonido y el sentido, llevando la idea de la música y del fonema a un ultrasimbolismo se cae en el galimatías, en el desorden total, en la nada vacía –muerte verdadera, tautológica intrascendencia–, en caos sin equilibrio, inmotoro, falso caos, antientropía inerte (p. 35).

Esta cita resalta cómo la poesía, al igual que la música, busca trascender el tiempo capturando lo inefable y lo eterno en una forma que conmueve y transforma; sin embargo, esta unión no se logra únicamente mediante la audacia creativa, sino a través de una coherencia interna que se manifiesta en la relación entre significado y significante, entre sonido y sentido. Toledo describe este equilibrio como una «poética del sinsentido» que no significa un caos vacío, sino una revelación de significados ocultos que encuentran su lógica en el arte.

Por su parte, Raúl Renán aborda la experiencia artística desde una perspectiva sinestésica al afirmar:

El arte en sus diferentes aspectos o formas de expresión se interpreta con un lenguaje único e idéntico en el cual intervienen todos los sentidos. Yo oigo la poesía, yo veo una partitura, yo siento las formas de la escultura o de la arquitectura y percibo con los dedos los matices del color y la pintura. (Renán, 2008, p. 45)

Este enfoque sugiere que la poesía y la música comparten un lenguaje universal que trasciende las disciplinas, permitiendo que el sonido evoque imágenes, que las palabras resuenen como música y que las artes converjan en una experiencia multisensorial.

Al mismo tiempo, la sinestesia, un fenómeno que vincula los sentidos de formas insospechadas, refuerza estas ideas, por lo que se han realizado estudios, como los de Vernon (1973), los cuales muestran que del 20% al 40% de las personas tienen la capacidad de «ver» colores mientras escuchan música, lo que

confirma que la conexión entre sonido y visualidad no es mera metáfora, sino una realidad perceptiva para muchos (Vernon, 1973, pp. 83-84). Estas experiencias sinestésicas han inspirado tanto a compositores como a poetas, quienes constantemente exploran las posibilidades creativas de los colores con el sonido y las palabras.

Las primeras intenciones académicas de plasmar colores en música se la debemos a Aleksandr Skrjabin, quien desarrolló teorías como la tabla de colores y sonidos, y si bien es sabido que su enfoque era más subjetivo que científico, cuando menos él aspiraba a crear una experiencia multisensorial en obras como *Prometeo: El Poema del Fuego*, donde utilizó un «acorde místico» para evocar sensaciones arquitectónicas y cromáticas (Rubstova, 1989, p. 300).

Skrjabin, a menudo citado como un compositor que «veía» colores en los sonidos, no poseía en realidad oído absoluto ni oído de color (sinestesia), por lo que su tabla de sonidos y colores era realmente muy subjetiva, siendo, en realidad, un intento de crear colores a partir de los sonidos más que de percibirlos directamente. En un encuentro con el poeta ruso Boris Pasternak, Skrjabin confesó que su interés no radicaba en una sinestesia personal, sino en el deseo de expandir las posibilidades artísticas de la música al integrar luces, colores, olores y tacto (Beltrán, 1998, p. 68).

No obstante, su obra representa un hito en la búsqueda de una experiencia multisensorial, como se refleja en su creación del «órgano de luces», un instrumento que controlaba proyecciones de colores en lugar de emitir sonidos; esfuerzo que demuestra cómo las fronteras entre las disciplinas artísticas logran diluirse en un atrevimiento por capturar lo sublime e inefable.

Del mismo modo, poetas como Víctor Toledo han explorado los colores en la poesía, como en sus *Rosagramas*, donde las formas y colores de las rosas evocan tanto imágenes como emociones.

Como se denota, la figura de Orfeo y su legado en la música y la poesía no solo representan la unión de disciplinas, sino también una invitación a experimentar el arte como una sinfonía de sentidos donde el color, el ritmo y la metáfora convergen en una expresión sublime y universal.

Poesía y música en diálogo

A pesar de sus diferencias, la poesía y la música comparten múltiples elementos que las vinculan estrechamente, como el ritmo, la métrica, el timbre, la textura, la sonoridad, la metáfora, el tiempo y el color, y dicha interconexión ha permitido a ambas disciplinas explorar experiencias sinestésicas y emocionales a través de su lenguaje artístico particular.

Especialmente la métrica y el ritmo son elementos fundamentales tanto en la poesía como en la música, aunque cada disciplina los aborda desde perspectivas propias que reflejan sus particularidades artísticas.

En poesía, la métrica es la medida que se registra mediante el acento del verso, representando la formalidad dimensional de la composición poética determinada por el modelo estructural del poema. Por su parte, el ritmo es descrito como «la pausa del aliento poético que lleva hacia la musicalidad del poema» (Renán, 2008). Estos elementos, al combinarse, forman una cadencia única que da vida y musicalidad al lenguaje poético.

En música, Igor Stravinsky describe el metro y el ritmo de manera complementaria: «El metro nos enseña en cuántas partes iguales se divide la unidad musical que denominamos compás, y el ritmo resuelve la cuestión de cómo se agrupan estas partes iguales en un compás dado» (Stravinsky, 2006, p. 32).

De alguna manera, Skrjabin, en su poema «Prometeo», logró provocar las sensaciones del tacto por su acorde místico o acorde de Prometeo (creado por él mismo en la búsqueda de realizar sus ideas teosofistas y filosóficas sobre el misterio del universo), un elemento central de la obra, pero, al ser un acorde disonante, crea una sensación arquitectónica de la obra horizontal y vertical. Las cuatro diversas formas de triadas del acorde místico son cuatro columnas que soportan una luminosa catedral invisible, y la triada, el número sagrado, remite a la *Triada* de Andrei Rubliov, un cuadro de solemnidad tranquila y majestuosa que guarda tres ángeles mirando la copa en el centro de la mesa donde se concentra todo el universo. Otro de los compositores que tenía «oído de color» o el fenómeno de sinestesia era Oliver Messiaen. El mismo compositor describía su música como un vitral catedralicio, lleno de colores, de luz, de asombro... «un arco del cielo religioso» (Rubstova, 1989, p. 300). En

su partitura anotaba, por ejemplo, la indicación de tocar con el color bronce.

Las sonatas de Emiliano Pardo-Tristán: exploración del color en la música y la conexión con Rubén Darío

Las obras *Sonata en rojo* y *Sonata en azul* de Emiliano Pardo-Tristán representan ejemplos destacados de la exploración del color en la música para guitarra contemporánea, pues son composiciones que establecen un diálogo con la tradición lírica de autores como Rubén Darío, Pedro Salinas, Rafael Alberti, Antonio Machado y Luis de Góngora.

Resulta importante indicar que la música de Emiliano Pardo-Tristán refleja la influencia de compositores como Wagner y Stravinsky, y si bien Debussy también fue influido por estos dos gigantes musicales, eventualmente dejó atrás el wagnerismo para inclinarse hacia Stravinsky. Por su parte, Stravinsky absorbió elementos tanto de la música occidental europea como de la tradición rusa, en parte gracias a la enseñanza de su maestro Rimsky-Korsakov.

Es en consecuencia, es importante resaltar que en la obra de Pardo-Tristán, las huellas de Wagner son particularmente visibles en su ciclo *Tres sueños de Brunilda*, para solista de guitarra, mientras que en su *Sonata en azul*, Pardo-Tristán establece un puente artístico con la obra literaria *Azul* de Rubén Darío; en particular, con el cuento «El Fardo». En este relato, Darío describe la vida dura de los pescadores abordando temas sociales propios del naturalismo europeo del siglo XIX, por lo que incluye en la partitura un fragmento del citado cuento: «Como trazada con un lápiz azul, que separa las aguas y los cielos».

La sonata evoca la melancolía del pescador Tío Lucas, quien perdió a su hijo en un trágico accidente en el mar, por lo que busca que este sentimiento se traduzca musicalmente mediante el uso de rubatos, ritardandos y la indicación de *molto ritenuto*, recreando la atmósfera de nostalgia y el lento trazado del «lápiz azul».

Como observamos nuevamente, el uso del color en la música se conecta con la sinestesia, un fenómeno fascinante en el que

las sensaciones se entrelazan; y así como Rubén Darío vinculó el azul con la inmensidad y los sueños, Pardo-Tristán traduce esta visión en su obra. Para ello, la línea melódica en fa sostenido menor, con arpeggios sutiles y armonías cargadas de disonancias, recrea los matices del mar y del polvo de oro del amanecer descritos por Darío: «¡Oh inmenso azul! Yo adoro tus celajes risueños y esa niebla sutil de polvo de oro donde van los perfumes y los sueños» (Darío, 2013, p. 129).

En el clímax de la pieza, los trémolos y las modulaciones a tonalidades menores intensifican la melancolía simbolizando la lucha constante del mar contra las rocas, siendo el acorde final un arpeggio suave y profundo que parece unir el horizonte con el cielo, cerrando la obra con una sensación de quietud y trascendencia.

Sin lugar a duda, la *Sonata en azul* es una exploración musical del color azul como símbolo de inmensidad, melancolía y belleza; su conexión con la tradición lírica y la evocación sinestésica del color y la música consolidan esta sonata como una pieza de alto valor artístico.

Azul sobre azul: reflexiones sinestésicas y poéticas en la música contemporánea

La creación de mi obra *Azul sobre azul* surgió de un encargo específico de la Asociación Guitarrística de Panamá, que buscaba una obra que resonara con los valores estéticos y espirituales de la música contemporánea para guitarra clásica donde el objetivo principal era componer una pieza que no solo explorara las posibilidades técnicas y expresivas del instrumento, sino que también invitara a una reflexión profunda sobre los vínculos entre el arte sonoro y las emociones humanas; una situación que contrasta con un mundo actual donde el ritmo vertiginoso de la vida moderna tiende a diluir la contemplación de lo sublime. En ese sentido, esta obra se propuso abrir un espacio para la introspección y el encuentro con lo inefable. Dicha obra dio paso a la creación del Concurso Internacional de Interpretación de Obras Nuevas en 2020.

El desafío creativo radicó en cómo representar lo intangible a través de un medio tan directo como el sonido, presentándose

una oportunidad única para explorar las correlaciones entre los colores, las emociones y la música, un tema ampliamente discutido en las teorías sinestésicas y que ha fascinado a compositores desde Skrjabin hasta Messiaen, como ya se ha explicado en los apartados anteriores. En consecuencia, el color azul fue elegido símbolo de lo infinito y lo sublime, una decisión que tiene raíces tanto en la poética como en la filosofía estética.

El uso del color azul como *leitmotiv* en esta composición es central al adquirir una función tanto metafórica como estructural, pues considerando las tablas de correlación entre sonido y color propias de la sinestesia, el Fa# es asociado al azul, un tono que simboliza lo infinito y lo sublime (Cytowic y Cole, 2003). En *Azul sobre azul*, esta nota actúa evocando la inmensidad del cielo y la profundidad del mar, elementos que remiten a lo trascendental y lo inefable; dicho tratamiento del azul no solo conecta con el fenómeno sinestésico, sino también con las dimensiones simbólicas que han otorgado poetas como Rubén Darío y Aleksandr Blok.

En su poema «Anagkè», Darío exalta el «¡Oh, inmenso azul!» como una representación del cielo visto como un «palacio de la aurora» y «techo del nido humano» (Darío, 2013, p. 129). Esta concepción del azul como puente entre lo tangible y lo intangible encuentra resonancia en esta propuesta, donde la insistencia del Fa# crea un espacio sonoro que refleja la dualidad entre lo visible y lo invisible, lo racional y lo emocional (Martínez Hernández, 2024).

El título de la obra, *Azul sobre azul*, también alude a la pintura de Kazimir Malévich, específicamente a su obra *Suprematismo: blanco sobre blanco* (1918). Es con esta referencia que alcanza a explorar la idea de capas de significados superpuestos, en donde la abstracción sirve como medio para acceder a una verdad más profunda; además, la obra establece un diálogo implícito con los conceptos de Aleksandr Blok, quien advierte que «Человек, называющий всё по имени, отнимающий аромат у живого цветка [el hombre que nombra todo por su nombre, quita el aroma a una flor viva]» (Блок [Blok], 1908). Como se observa, la composición invita al oyente a preservar el misterio y la esencia de las experiencias.

Martínez Hernández (2024) describe la música de Borislova como una «expresión de un misterio mayor, que no puede ser reducido a palabras o notas». Con este comentario, se resalta

cómo la obra refleja una búsqueda por trascender los límites del lenguaje y comunicar lo inefable mediante el sonido; además, el discurso musical de *Azul sobre azul* está influenciado por referencias culturales y artísticas que van más allá de la música, como los paisajes del mar Negro en Rusia o las tonalidades de la nieve bajo diferentes condiciones de luz.

En el plano técnico, la obra desafía al guitarrista a explorar nuevas fronteras expresivas mediante el uso de recursos como un trémolo no convencional, armónicos y una amplia gama de colores tonales. Dichas técnicas contribuyen a una sonoridad evocadora que recrea las imágenes poéticas implícitas en el desarrollo musical, por lo que este enfoque exige del intérprete una comprensión profunda de la interrelación entre el gesto técnico y la narrativa emocional.

Azul sobre azul es un homenaje al cielo y al mar, una meditación que celebra la interconexión entre estos dos elementos, que hace que el color azul surja como una entidad simbólica que presente un espacio en donde lo tangible e intangible se encuentren permitiendo al oyente reflexionar sobre la naturaleza del arte y su capacidad para capturarlo. El mar mira al cielo mientras se ve a sí mismo como en un espejo, como el cielo mira al mar, y lo admira evocando paisajes como el intenso azul del mar Negro en Rusia o el brillante azul de la nieve. En este juego de reflejos y dualidades se encapsula la esencia de la obra, que se erige como un canto al infinito de la condición humana.

Azul sobre azul es mucho más que una obra musical que conecta experiencias personales, influencias literarias y referencias artísticas; explora la esencia del color con los recursos técnicos y expresivos de la guitarra creando un puente entre lo visible y lo invisible e invitando al oyente a sumergirse en una experiencia artística transformadora.

Finalmente, uno de los aspectos más innovadores de la obra radica en su capacidad para dialogar con otros campos del conocimiento, como la psicología de la percepción, la literatura y las artes visuales. Dicha interdisciplinariedad sugiere una tendencia emergente en el arte contemporáneo: la búsqueda de experiencias inmersivas que trasciendan las categorías tradicionales y se conviertan en espacios de reflexión colectiva.

Por otro lado, la insistencia en el color azul como símbolo central nos invita a explorar el papel de las emociones y las me-

táforas en la música y de ahí preguntarnos ¿hasta qué punto es posible representar lo sublime y lo infinito a través del sonido? ¿Qué otros colores o conceptos podrían inspirar obras que conecten con las emociones humanas de manera tan profunda? Estas preguntas abren la puerta a futuras investigaciones y composiciones que podrían expandir aún más este enfoque.

En el contexto actual, donde la tecnología juega un papel crucial en la creación y difusión de la música, *Azul sobre azul* también plantea un contraste significativo: la obra regresa a las raíces de la guitarra clásica como un instrumento íntimo cuya sonoridad evoca paisajes internos más que externos. Sin embargo, ¿cómo podría el uso de herramientas digitales o la inclusión de otros medios expandir aún más esta exploración sensorial?

Sin lugar a duda, la pieza invita a reflexionar sobre la relación entre el arte y la condición humana; *Azul sobre azul* se convierte en una meditación sobre nuestra capacidad de percibir y conectar con algo más grande que nosotros mismos, donde este acto de introspección y trascendencia artística plantea una conclusión abierta: el arte, como el color azul, es un horizonte en constante expansión, un espacio donde lo sensible y lo imperceptible se encuentran generando siempre nuevas posibilidades para la imaginación y la espiritualidad humana.

Conclusión. La convergencia de las artes: sinestesia, poesía y música como expresión humana integral

El diálogo entre poesía, música y sinestesia trasciende el tiempo y las culturas, configurándose como una exploración de los límites de la percepción humana y como una manifestación de nuestra necesidad intrínseca de comprender el mundo a través de conexiones multisensoriales. Dicha intersección, enraizada tanto en la tradición como en la innovación, no solo nos ofrece experiencias estéticas más ricas, sino que también ilumina las complejas interacciones entre el intelecto, los sentidos y la emoción.

En el ámbito de la sinestesia, se revela la asombrosa plasticidad de nuestra percepción. Ya investigadores como Cytowic y Cole (2003) y Day (2004) han mostrado este fenómeno no solo

como una curiosidad neurológica, sino como una ventana hacia las conexiones integradoras entre sentidos que el cerebro humano puede establecer. Los artistas sinestésicos como Skrjabin y Messiaen tradujeron estas experiencias en obras que desafiaron las concepciones tradicionales de las artes incorporando colores, texturas y luminosidades en la música. Dichas exploraciones no solo ampliaron el vocabulario artístico, sino que también provocaron un cuestionamiento sobre los límites entre las disciplinas creativas.

El concepto de ritmo y métrica, compartido entre la música y la poesía, también refuerza esta convergencia interdisciplinaria. Desde los hexámetros dactílicos de Homero hasta las exploraciones modernas de compositores-poetas como Emiliano Pardo-Tristán, el ritmo ha sido el vehículo fundamental para comunicar emociones y significados profundos. En el caso de la obra de Pardo-Tristán, el diálogo entre lo poético y lo musical refleja un intento de capturar la esencia del color como elemento narrativo evocando los paisajes sensoriales que Rubén Darío trazó en *Azul*. Esta síntesis artística no solo nos ofrece una experiencia estética, sino que también nos invita a reflexionar sobre el acto creativo como un espacio de comunión entre lo tangible y lo intangible.

La sinestesia, como puente entre las artes, también invita a considerar el arte como un medio de trascendencia; así, los rituales sinestésicos, desde los antiguos cantos chamánicos hasta las instalaciones audiovisuales contemporáneas, han utilizado la intersección de los sentidos para evocar estados de conexión espiritual y emocional. En este sentido, el arte se convierte en una herramienta no solo para experimentar la belleza, sino para articular y comprender las experiencias humanas más profundas.

Además, la poesía y la música como expresiones sinestésicas tienen una función social importante. La capacidad de estas formas artísticas para resonar simultáneamente en múltiples dimensiones de la experiencia humana les permite trascender fronteras culturales y lingüísticas ofreciendo un lenguaje universal que une a las personas en su diversidad. Como señaló Paul Valéry:

He dicho: sensación de universo. He querido decir que el estado o emoción poética me parece que consiste en una percepción naciente, en una tendencia a percibir un mundo, o sistema completo de relaciones, en el cual los seres, las cosas, los acontecimientos y los

actos, si bien se parecen, todos a todos, a aquellos que pueblan y componen el mundo sensible, el mundo inmediato del que son tomados, están, por otra parte, en una relación indefinible, pero maravillosamente justa, con los modos y las leyes de nuestra sensibilidad general. Entonces esos objetos y esos seres conocidos cambian en alguna medida de valor. Se llaman unos a otros, se asocian de muy distinta manera que en las condiciones ordinarias. Se encuentran –permítanme esta expresión– musicalizados, convertidos en conmensurables, resonantes el uno por el otro. Así definido, el universo poético presenta grandes analogías con el universo de los sueños. (Valéry, 1939)

Y es en esa sensación del universo en que resuenan también los acordes y colores que trascienden el ámbito verbal.

Podríamos concluir que la relación entre música, poesía y sinestesia no es simplemente un tema de interés estético, sino una reflexión sobre la experiencia humana en su totalidad donde dichas formas artísticas revelan la riqueza de nuestra capacidad para percibir, conectar y transformar la realidad a través de múltiples dimensiones y nos recuerdan que en un mundo fragmentado, el arte tiene el poder de integrar los sentidos, las culturas y las emociones ofreciendo no solo consuelo, sino también esperanza y comprensión. La convergencia de estas disciplinas, como una sinfonía de sentidos, simboliza la posibilidad de una existencia humana más plena donde el arte no solo interprete la vida, sino que la enriquece y también la transforma.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, M. (1998). El Prometeo de Scriabin: ¿Arte, Religión, Filosofía...? *Pauta*, (67), 72-73.
- Blok, A. (1908). Когда вы стоите на моем пути... [Cuando te interpones en mi camino...]. *Culture.RF*.
- Cytowic, R. E. y Cole, J. (2003). *The man who tasted shapes*. Bradford Books.
- Darío, R. (2013). *Azul...* Pequeño Dios Editores.
- Day, S. (2004). Some demographic and socio-cultural aspects of synesthesia. En L. C. Robertson, *Synesthesia: Perspectives from cognitive neuroscience*. Oxford University Press.

- Gage, J. (2000). *Color and meaning: Art, science, and symbolism*. University of California Press.
- García Lorca, F. (1933). *Teoría y juego del duende*. <https://usuarios.tinet.cat/picl/libros/glorca/gl001202.htm>
- Gershwin, G. (1924). *Rhapsody in Blue*. Harms, Inc.
- Kandinsky, W. (2014). *De lo espiritual en el arte*. Ediciones Coyoacan.
- Mallamé, S. (2008). *Stéphane Mallamé. Material de Lectura 27*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/stephane-mallarme.pdf>
- Martínez Hernández, G. (10 de noviembre de 2024). *Análisis de Azul sobre azul* [Entrevista no publicada]. Entrevistadora N. Borislova.
- Messiaen, O. (2004). *Quatuor pour la fin du temps*. Durand.
- Oliver, P. (1990). *Blues fell this morning: Meaning in the blues*. Cambridge University Press.
- Paz, O. (1972). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Renán, R. (7 de noviembre de 2008). *La experiencia artística* [Entrevista no publicada]. Entrevistadora N. Borislova.
- Rimski-Kórsakov, N. A. (2020). *Principios de Orquestación: Con ejemplos sacados de sus propias obras*. Melos.
- Rubstova, V. (1989). *Alexandr Nikolaevich Scriabin*. Muzyja.
- Skrjabin, A. N. (1972). *Prometheus. Symphony No. 2 in C Minor, Op. 29*. Eulenburg.
- Stravinsky, I. (2006). *Poética musical: En forma de seis lecciones*. Acantilado.
- Toledo, V. (2006). *Poética de la sincronidad. La lengua de Adán y Eva*. BUAP.
- Valéry, P. (1939). *Palabras sobre la poesía*. Université des Annales.
- Vernon, M. D. (1973). *The psychology of perception*. Penguin Books.

La escritura de la constelación de Octavio Paz

VÍCTOR CONTRERAS TOLEDO

La exclamación
Quieto
no en la rama
en el aire
No en el aire
en el instante
el colibrí
(Octavio Paz, 2014)

El colibrí está detenido en la eternidad, parado con sus garras en el hilo astral. El hombre en lo efímero, en el instante.

Porque el colibrí, Huitzitzilin, «Espina sonora», es un dios, el Dios Sol, «La espina preciosa del Sur», Huitzilopochtli.

En otro poema, Paz vuelve a referirse al instante y a la eternidad:

Soy hombre: duro poco
y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba:
las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
también soy escritura
y en este mismo instante
alguien me deletrea.
(Octavio Paz, 2006)

Soy hombre, un instante, y la noche la eternidad y el misterio. El misterio es eterno, la eternidad misteriosa. El misterio, que etimológicamente significa secreto, iniciación (Corominas y Pascual, 1991) presenta la dialéctica de que cuando se revela se vela y viceversa. Así funcionaban los misterios para los iniciados en la profunda Eleusis.

Así, el poeta tiene una revelación, ve a lo alto, a esa luz, que son los ojos brillantes lanzando rayos de conciencia y plenitud, las estrellas, la boca ardiente nocturna, las espinas preciosas que penetran el velo de la noche. Y la dimensionan como enorme, la hacen ver, la hacen presente.

Las estrellas son nuestro destino, nuestro origen, dicen nuestro destino, este está escrito en ellas. Recordemos el poema de Ruiz (1972), el Arcipreste de Hita, de *El libro del buen amor*: «De la constelación y el planeta bajo cuyo influjo nace cada hombre. Veracidad de la astrología»:

Los astrólogos sientan, en el razonamiento
Sobre la astrología, este conocimiento:
Todo hombre que nace, desde su nacimiento,
Bajo un signo respira, hasta el último aliento.

Lo dice Tolomeo y díselo, Platón,
Otros muchos maestros tienen esta opinión:
Que según sea el signo y la constelación
Del que nace, así luego su vida y hechos son.

Muchos hay que desean seguir la clerecía,
Estudian mucho tiempo, gastan en gran cuantía
Y, al cabo, saben poco, pues su hado les guía;
No pueden combatir contra la astrología.

...

Los astrólogos, creo, predicen realmente
pero Dios que creo natura y accidente,
puede mudar el rumbo y obrar distintamente;

...

Así pues, el Señor cuando el cielo creó,
puso en él sus señales y planetas ordenó,
poderes e influencia a todos otorgó,
Pero poder más grande para sí reservó.

Es decir, por ayuno, limosna y oración
Y por servir a Dios con mucha contrición
Se deshace el mal signo y su constelación;
El poder de Dios quita toda tribulación.

Lo que Dios escribe en las estrellas se refleja en nuestras vidas, dice Ruiz (1972), de filiación platónica y, por lo tanto, reconocedor del poder del *Intellectum*, lo que los estrelleros (astrólogos) vaticinan, leen en las estrellas, se cumple, pero como Dios es el autor de esta escritura astral, el diálogo con él hace cambiar nuestro destino, pues solo Él tiene el poder para borrar o reescribir su escritura, para firmar y confirmar el firmamento.

Todas las cosmovisiones y místicas mencionadas aquí están permeadas o relacionadas con el platonismo. Así como el poema de Paz, también, de filiación oriental, musulmana y hebrea. En él la poética apolínea de la luz parte de la dialéctica del concepto y del sentir, guiado por el concepto, lo que lo hace único; el pensamiento conduce la revelación y el ritmo o la música, la otra parte fundamental de su poética, expresa lo sensible, hace más profunda la concepción, la imagen, pensamiento sensible, es portal a una luminosa visión: cosmovisión.

Las tres Gracias (Campbell, 2018) del mundo órfico-pitagórico-platónico, que se desdoblaron en las nueve musas (que posteriormente se transformarían en Ángeles en la teología medieval y del Renacimiento), las tres estrellas a la derecha de Apolo, el dios del esplendor, en la décima esfera celeste, la más alta, despliegan el mundo con su movimiento cíclico, pues son las que inician el movimiento, el mundo, ya que Apolo es el motor inmóvil. Así desatan el tiempo para retornar a su origen, el tiempo mana de la eternidad, de la mente de Apolo con su reflejo en las musas, cada una relacionada con las esferas planetas. La Gracia central, pivote del primer movimiento, girándose hacia el dios y sus hermanas, y también musa subterránea, Talía, la Surda Talía (recordemos al colibrí, el colibrí zurdo, del sur. El que surge, lo oculto que se desoculta, en su de-surdir y reflotar y enderezar la barca, en su adrizar, el surdo «sordo» es por el oído que oye o no a la musa, tapada la nave del tímpano de agua y destapado), o sea, la silenciosa Talía, musa del silencio nocturno (hermético), del silencio sonoro, «y es enorme la noche», mientras el poeta no preste atención al monstruo de la insondable Nix y no

olvide el paso del tiempo y se situé en el aquí y el ahora, no la escuchará.

No oír a la noche con sus estrellas, a los ríos subterráneos del tiempo que lo llevan a su catábasis-anábasis. Por el oído zurdido de la respiración en conjunción con el derecho se abre la puerta del centro, el canal de la serpiente, para oír a esta musa, a la forma de la dicha y al conocimiento puro; producida la conciencia del instante, del aquí y ahora, despierta la musa oculta, la Surda deja oír su voz, el silencio nocturno, la tierra baldía, del agobio, se trasmuta en júbilo universal.

La musa de la poesía bucólica nos revela la inocencia y el florecer de una Tierra viva e inicia la ascensión hasta llegar a las musas de los estratos superiores, las causantes del rapto: Euterpe, la muy agradable, del dulce timbre, de la flauta, musa de la esfera de Júpiter; Polimnia, la de los himnos corales sagrados (los de los ángeles-estrellas), en la esfera de Saturno. «De pronto me doy cuenta», dice el poeta raptado. Finalmente, Urania, la musa de las estrellas fijas, de la astronomía-astrología. Todas hijas de Zeus y Mnemosine, la diosa de la memoria del mundo, todas se identifican según Hesíodo con los tonos ascendentes de dos tetracordios pitagóricos, la-si-do-re-mi-fa-sol-la; de los acentos griegos surgieron las notas de la música.

Así, Ficino y Pico de la Mirándola entienden el movimiento de las musas de esta manera, procesión desde el origen, rapto y retorno al origen, de izquierda a derecha. Platón identifica el número con el tiempo que imita la eternidad y gira según el número. La energía mental de Apolo encarna, proyecta, el *primum mobile*, la danza circular, el viaje sagrado y el canto revelatorio y deslumbrante de las musas.

La energía conceptual de la imagen pensante de Paz desata la música profunda de la revelación sensible, el develamiento al unísono. El periplo de Paz va del silencio de la noche hermética al esplendor de la luz de la conciencia. Del oscuro misterio a la luminosa revelación, del silencio a la voz, de la conciencia existencial del instante a la comunión con la eternidad.

«Sin entender comprendo», dice el poeta, y eso, decíamos, es el misterio de lo comprensible incomprensible. También está en el libro. Dios es el libro donde todo está escrito ya. Así, en la mística hebrea y la azteca, la prehispánica (los códices, especialmente los oráculos). Así, en la gematría de la Cábala, donde está

escrito nuestro nombre y nuestro destino, como el libro es el mismo Dios que así mismo se escribe, transcurre con su escritura cósmica. Las estrellas, son signos, letras y símbolos, mitos-libros dentro del libro.

Los ángeles (y las musas en el cosmos griego) transmiten, y los poetas, a través de estos, la escritura sagrada, el verso de Dios.

Scholem (2006), al estudiar los lenguajes en la Cábala, nos descubre que todo fue creado con la combinación de las letras del lenguaje divino; esas combinaciones en número de 231 son puertas de lo que surge todo lo creado; lo real está fundamentado en esas combinaciones del origen con las que Dios creó el movimiento del lenguaje; el alfabeto es el origen de la lengua y, por lo tanto, el origen del ser, la Torá; el libro santo fue escrito con la tinta del fuego negro sobre la página del fuego blanco.

Más allá del lenguaje está la reflexión de este, que es pensamiento puro, que se piensa a sí mismo el profundo sentido silencioso que anida lo innumerable, quizá el sonoro silencio de la más alta música del verbo-verso; Dios observándose, reconociéndose a sí mismo a través de Él-nosotros. El mundo del lenguaje es el mundo espiritual, el mundo mudo que habla, así como la letra es el instrumento de la escritura del mundo, el único hablante infinito es la divinidad. En el lenguaje humano, sobre todo en su más alto escalón, la poesía, hay el esplendor del lenguaje divino que coincide con él en la revelación.

Los nombres están detrás de las palabras, conjurados a la realidad por medio de la alquimia de la numerología, la combinación y reordenamiento de las frases de la oración en los dos sentidos del término, de tal forma que se descubre así la dimensión oculta en que la invocación a Dios; la oración de las letras es una inmersión, un conjuro en ese nombre.

En *El hombre y su ángel. Iniciación a la caballería espiritual*, sobre la tradición chií, Henry Corbin se refiere (Cheetham, 2019), desde esta tradición islámica, a lo que se revela en la resurrección de los muertos: el despertar de la muerte espiritual, la agnosia, el abrirse al sentido oculto del Libro santo (Dios, el Universo, el Uno), a lo esotérico; así, el hermeneuta, el enviado, crea el nuevo nacimiento. El iniciado aspira a este nuevo inicio buscando un maestro (en este caso, la estrella-ángel, su ángel), por lo que ahora tendrá el deber de transmitirlo, de deletrearlo al siguiente eslabón de la cadena gnóstica; el poeta y su texto, la poe-

sía es un texto sagrado sin dogma. La lengua nace del hacerse sonora de la escritura, y aquí del ser, en el tercer estadio de esta concepción mística, aparecen las letras cual seres angélicos cuyos nombres se revelan desde sus iniciales.

«Y alguien [Dios, la eternidad], en este instante» lo está escribiendo en tanto aún no concluye su vida (las estrellas son cifras brillantes sobre el libro abierto de la eternidad). Aunque su destino ya está escrito en este tomo del instante eterno, aunque ya concluyó, la vida es el desarrollo, el despliegue de esta escritura del firmamento. Es ese instante, la eternidad sin tiempo lineal, el futuro pasado, el pasado futuro, el presente perpetuo del instante que es la eternidad. Él es el instante, pero está dentro de la eternidad, una oración dentro del libro y la eternidad es en él.

El instante que transcurre sin fin es, finalmente, el instante estático, el sí mismo. El instante que estático es la eternidad. Todo lo que transcurre es solo apariencia, lo efímero. La eternidad no transcurre, siempre es. Es el presente, el pasado y el futuro. Todos contenidos en ella, presente eterno.

Octavio Paz observa el tiempo sagrado, lo descubre, aunque rebelde, se le revela. El tiempo sagrado es cíclico, como el poema. Así, en la exclamación del colibrí, Paz propone leerlo también de abajo hacia arriba. De esta manera, él, el hombre y el colibrí, que es un dios, alcanzan la trascendencia.

Recordemos que, en la mística hebrea, Dios escribe en letras de humo sobre las páginas del vacío, el mundo, la creación, el tiempo, la noche, la eternidad. Y el verbo que crea el mundo es un versículo, un verso.

Lo que fue, será, y lo que se hizo, eso se hará. «¿Qué es lo que fue? Lo mismo que será. ¿Qué es lo que ha sido hecho? Lo mismo que se hará; y nada hay nuevo debajo del sol» (*Eclesiastés*, 1:9).

La noche simboliza igualmente la muerte, vivimos en el reino de la muerte. Las estrellas, en cambio, la esperanza y la conciencia de algo más allá de ese velo, la luz en la oscuridad. Asimismo, junguianamente, Nix, hija del Caos (el caos es el orden sagrado), representa el mar insondable del subconsciente y las estrellas su iluminación.

Los astros son espinas preciosas en la carne oscura del sacrificio de la noche, del sacrificio del tiempo que se hizo para adquirir la conciencia iluminada de la trascendencia, de nuestro origen divino y nuestro retorno al reino verdadero, el de la vida.

En la transición de la caverna a la montaña, del inframundo y del techo celeste, del bosquecillo sagrado a la catedral, del eón del caos al del cosmos, de la naturaleza a la civilización, del signo al símbolo y al arquetipo y la primera escritura la lejanía interpersonal entre los *dramatis personae* determina el carácter enigmático, o de múltiple sentido, de los signos e inscripciones que se promueven como formas comunicativas entre la presencia y el testigo: el jeroglifo egipcio, con toda su carga de misterio siempre abierto a las complejidades laberínticas de la hermenéutica; o bien los signos constelados en el cielo, en formas de ideogramas de señales a través de los cuales muestran los dioses sus augurios, tal como se aparecen en la cosmovisión mesopotámica, dice Trías (1994) en *La edad del espíritu*.

Para alzarse a las claves del sentido, será preciso elaborar una compleja hermenéutica que requiere el personal especializado de los augures o astrólogos, o bien de castas sacerdotales que acaparan y monopolizan el sentido sacrosanto de la interpretación de los jeroglifos.

En el poema de Paz, la exégesis la da la intuición del verso como enigma, «alguien me deletrea», el misterioso silencio que escribe con signos que son astros, frases, constelaciones, la presencia se convertirá en ángel, como la gruta-montaña en pirámide y catedral, como el profeta en poeta, el claro del bosque será la página en blanco (el árbol convertido en pergamino, en hoja de papel; las letras, los astros) donde el poeta-dios, arrebatado, raptado, inspirado por el aliento celeste, se deletrea.

La estrella de siete puntas significa la lira cósmica, la música de las esferas, la armonía del mundo, como el número de sílabas de cada verso del poema de Paz (Chevalier y Gheerbrant, 2000).

Durante la Ascensión, ¡oh, Señor!,
Temblaron los demonios del aire.
El coro de las estrellas inmortales
Enmudeció de asombro.
El sonriente éter, sabio
generador de la armonía,
tañó la lira de siete cuerdas
e interpretó un aire triunfal.
Más tú con alas extendidas,
Irrumpiste a través de la azulada bóveda

Y reposaste en las esferas
De pura Inteligencia:
Fuente de todo lo que es bueno,
El cielo se llenó de Silencio. (Sinesio¹, Godwin, 2009)

El Silencio con mayúscula es el canto más alto, la música silenciosa de las musas y los ángeles, la música y la poesía sagrada. Paz es un poeta apolíneo, a su verso lo conduce la inteligencia, el concepto, la imagen clara y profunda, reveladora, pero no descuida el equilibrio, el ala sensible, y esto lo logra con su música silenciosa, con su alto ritmo como coro astral.

Al poeta que prefiere Apolo lo nutre la luz absoluta y la absoluta tiniebla, la alegría y la muerte; ama la tragedia, la forma pura, la nobleza del estilo, la distancia intelectual, la verdad desnuda y develada, y la armonía. (*La luz de la noche*, Citati, 2011).

Hermes el creador de la lira de siete cuerdas, junto a Orfeo, en las distintas versiones mitológicas, que es su contraparte. Hay tensión entre el misterioso, el hermético y nocturno Hermes (dios de los límites, sin límite) y la claridad deslumbrante de Apolo, pero también diálogo y no falta el acuerdo de sus cuerdas.

Las estrellas «para el judaísmo y el Antiguo testamento, obedecen a los caprichos de Dios y lo anuncian a veces». No son inanimadas, un ángel vela sobre cada una (Enoch), así Corbin ve al poeta –desde la mística ismaelí– como un ángel que puede hablar el lenguaje de Dios; entonces, quien escribe el destino del poeta es el ángel superior que lo conecta con Dios a través del texto, del tejido de la doble escritura, la del poeta y la del ángel, la del ángel poeta que a sí mismo se deletrea (Cheethamn, 2019).

Corbin, refiriéndose al místico persa del siglo XII, su maestro espiritual, Suhrawardi, dice que en la teosofía de la luz «toda teoría platónica de las Ideas se interpreta desde las perspectivas de la angeleología zoroastriana» (Cheethamn, 2019, p. 131).

1. Sinesio de Cirene (Pentápolis de Cirenaica, Libia 413 o 414), filósofo neoplatónico y clérigo griego, discípulo de Hipatia, obispo de Ptolemaida.

En esta cosmología, una de las características principales de los Ángeles es que crean imaginando, y su imaginar es su forma de vida, son los poetas arquetípicos pues en ellos lenguaje y creación son uno. Hablar y ser son un solo acto. Todo lo que imaginan florece como realidad. Es el poeta el que más se acerca al lenguaje de los Ángeles [a la música de las esferas alcanzando la escala mayor]. Es un lenguaje de imágenes e Imaginación. (Cheetham, 2019, p. 132)

Las estrellas son ángeles, quizá el poeta es el ángel caído levantado otra vez por el ángel de la voz, de su estrella, su destino, la poesía, la que creó el mundo. «Alguien me deletrea», alguien lo llama a su ascensión de astro celeste, como en la poética órfica.

Los ángeles del Paraíso tienen los más elevados sentidos de la vista, el oído y la inteligencia, y cantan noche y día en loor a Dios. Tales alabanzas son su verdadera comida y bebida, a los que se añaden a modo de «dulces» su conocimiento y su perfecta felicidad. (Godwin, 2019, p. 40)

Paz es un gran poeta de imágenes y «los dominios superiores de las Imágenes arquetípicas, confinan, de hecho, con el mundo superior», enseñó Suhrawardí² (Godwin, 2019, p. 35), es lo más alto de la música, del verso y la creación, ahí donde se encuentren las musas, Apolo y su esplendor «las más bellas formas y exquisitas sonoridades», dice el sabio persa.

El cosmos es el canto cristalizado de los dioses, la música el estado original del universo, del único verso, libre de la materia, lejos del espacio (Godwin, 2019). Las estrellas notas-letras cristalizadas logran escribir al poeta para que este las lea y nosotros podamos escucharlas.

La más alta música es la de las musas, la más alta poesía la de los ángeles, poesía y música están unidas. Si el canto de las sirenas, los planetas –la música de las esferas– es ya un silencio sonoro, el canto de las estrellas (soles-ángeles) se coloca junto a las

2. O Suhrawardí, Sohrevardi, el Maestro de la Iluminación (1154-1191), filósofo persa fundador de la escuela iraní del iluminacionismo en la filosofía islámica. La fuente del conocimiento es la luz en la filosofía de la iluminación; su gran obra *La filosofía de la iluminación*. Rescató la antigua tradición de la sabiduría persa y elaboró una crítica platónica de la escuela peripatética de Avicena que dominaba la época, integrando lógica, física, epistemología, psicología y metafísica.

musas y Apolo, en el sitio más alto de la escala sagrada, el canto que, en tanto arquetipo, en tanto imagen, proyecta al mundo, escribe al universo. Lo deletrea.

Adenda

Los rostros del colibrí (El colibrí zurdo, del sur)

La serpiente es un dragón también, el águila evolucionó de este. El escudo de México es un dragón, *yin* y *yan*. Cosmogonía en movimiento.

El dragón (Quetzalcóatl), la serpiente³ emplumada, la fusión unitaria dinámica entre Mixcóatl (la Vía Láctea, la serpiente de nubes, padre de Quetzalcóatl) y Huitzilopochtli (el águila, Huitzilín, el colibrí de la izquierda, la culebra zurda), también –en una fase original– es Huitzilopochtli (Mexic o Tenoch, de ahí Tenochti-tlan, mexicas, México), el colibrí –también– del sur (del paraíso): el águila y la serpiente, el cielo y la tierra en sus simbolismos. Centro de centros.

Por lo tanto, en otra interpretación de este infinito simbolismo en movimiento perpetuo, se podría traducir el nombre del México como la espina de jade, la espina del paraíso, además de ser una onomatopeya del nombre de esta ave sagrada en náhuatl. México se podría leer en un difrasismo frásico: el ombligo del mundo⁴, el colibrí del sur (del edén, del oriente, del sur, de la izquierda). O mejor, liebre del maguey, el colibrí del sur.

Los guerreros aztecas al morir en batalla se convertían en colibríes, en dioses, en Dios en su unidad, y llegaban al Paraíso. Para occidente, el dragón-serpiente representa, estigmatizado, el caos, el mal. Para oriente, el origen, la fuente creadora (la destrucción-renovación, el nacer-renacer) del cosmos (el centro de universo; templo de Huitzilopochtli en el oriente, en el sur, que es lo que significa México, Mexic, Huitzilín, el colibrí, también «situado

3. La serpiente (culebra) da lugar al nombre en español de colibrí.

4. Esta acepción va quedando como una mala interpretación debido a la confusión –atribuida a Gutierre Tibón– de la palabra *Meztli*, *Metzti*, *Metzi* (luna) y la palabra *Mexitli*, *Mexic*, *Mexi* («liebre del maguey», de *metl*, *maguey* –de ahí *mezcal*– o *mexcametl* y *citli*, liebre: dios, héroe y sacerdote mexica, segundo nombre de Huitzilopochtli). No *xictli*, ombligo, todavía, *jiote*, centro, vara, del maguey.

en el ombligo de la luna» reflejada en el lago de la fundación, el centro en su espejo, centro de centros, portal).

La religión más bella la predicó Quetzacóatl: ser tolteca es alcanzar el vuelo de lo divino, del colibrí, del águila, del Quetzal, la inmortalidad sagrada, a través de la realización de la obra de arte. Pasar de arrastrarse por la tierra (la sierpe) a alzar el brote de alas de la mística celeste, el dragón, la serpiente emplumada. Grandes artistas surgieron, entonces, masivamente, e inundaron, erizando, volviéndolo florido, el territorio mesoamericano con pirámides, pinturas, esculturas, música, danzas y poesía.

El colibrí (Huitzilín) es el Hermes, el Apolo –el esplendor– y el Zeus mexicano. Huitzilopochtli, el Sol, el águila (con su serpiente-rayo), Tláloc (el dios del agua, de la lluvia dorada y del rayo), Mixcóatl (la serpiente de nubes) y, por lo tanto, Quetzalcóatl (el quetzal-serpiente, el dragón, la serpiente alada); la Unidad Sagrada, divina (en su despliegue místico, hermético, el Uno: el fonema de sus nombres Tl, es la onomatopeya de la lluvia, la plu-bia: la vida, el renacimiento en forma de Xochiquétzal (nuestra Perséfone), la diosa de las flores, del amor y la belleza, de la poesía, la primavera, flor-quetzal, el colibrí, Quetzalcóatl –el pájaro-serpiente–), el símbolo-nombre de México.

Nos trae mensajes de nuestros muertos y del renacimiento, de sincronicidades. De la fuente original, del Paraíso.

La unidad-trinidad: Huitzilín-Huitzilopochtli, el dios del Sol (con su escudo de sol y su lanza-serpiente de agua), Tláloc (el dios del agua celeste, de las cavernas y del rayo que comunica todos los mundos), Quetzalcóatl (la serpiente emplumada, el dios de la vida, de la luz, la fertilidad, la civilización y el conocimiento); pájaro (colibrí, águila, quetzal), Sol (serpiente, rayo-lluvia, flor), montaña (lluvia, rayo y terremoto); es decir, Quetzacóatl, Huitzilopochtli, Tláloc, las tres deidades principales aztecas formando una unidad. Y el *axis mundo*, el inframundo, el mundo medio (el humano) y el celeste.

Mientras Huitzilopochtli puede identificarse con Zeus y con Ares, Tláloc «el pulque de la Tierra» (la ambrosía, el néctar de los dioses) con Dionisio y con Hades, pues se asocia a las grutas, a la nigromancia, al inframundo, de donde también brota el agua y mana la vida, donde se cocina el renacimiento, y Quetzalcóatl, con Apolo «el Esplendor» y todos con estos atributos particulares, pero, dialécticamente, también generales, ya sea mezclados

o desdoblándose, desplegándose, en movimiento cósmico (en el caos, el orden sagrado), en cada uno de sus rostros cambiantes, en movimiento, que con-forman la unidad: el colibrí. Por su velocidad de rayo y nube cambiante, por su vuelo de relámpago, estático o hacia atrás. La espina de jade, la espina del sacrificio se puede entonces relacionar con Hermes, el dios que trasciende los límites, el comunicador y el dios de la poesía (como lo es Hermes, el verdadero creador de la lira y el canto).

Cuando los mexicanos lanzamos una moneda al aire para decidir la suerte, elegimos, decimos, «águila o Sol», la redonda moneda representa el mundo, el cosmos y sus dos caras, el águila-Sol. El norte (donde se encuentra el origen) y el sur (donde está el Paraíso), la luna y el sol, la tierra y el cielo, nuestro destino, el colibrí (espina preciosa, espina de jade o espina turquesa), el renacimiento del emisario del inframundo, de la voz de nuestros muertos, pero también nuestro retorno al ser divino, a nuestra casa de dioses, a nuestra casa florida, a la casa del ser, la de las plumas preciosas y las joyas brillantes (representadas por el jade verde de las plumas del Quetzal y el Huitzilin; nótese el fonema tz –de rayo– que los signa, como el fonema de Zeus, onomatopeya del rayo), a la palabra sagrada que solo hablan los dioses, a la casa de la poesía, la casa del sentido de la vida, la inmortalidad del alma (individual), integrada a la unidad del ánima del mundo, del alma universal.

Referencias bibliográficas

- Campbell, J. (2018). *La dimensión mítica* (pp. 190-242). El hilo de Ariadna.
- Cheetham, T. (2019). *El mundo como ícono. Henry Corbin y la función angélica de los seres*. Atalanta.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2000). *Diccionario de los símbolos: Estrellas*. Herder.
- Citati, P. (2011). *La luz de la noche. Los grandes mitos en la historia del mundo*. Acantilado.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos.
- Godwin, J. (2009). *La cadena áurea de Orfeo. El resurgimiento de la música especulativa*. Siruela.

- Paz, O. (2004). *Obra poética I* (Obras completas, Tomo 11). Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (2006). *Obra poética II* (Obras completas, Tomo 12). Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, J. (1972). *Libro de buen amor* (pp. 28-33). Ateneo-México.
- Scholem, G. (2006). *Lenguajes y Cábala*. Siruela.
- Trías, E. (1994). *La edad del espíritu*. Destino.

III. POLÍTICA, TERRITORIO Y PAZ

Redes barriales para una convivencia pacífica y participativa de las juventudes guayaquileñas. Caso Batucada Popular

JANINA SUÁREZ PINZÓN

Contexto de violencias en Guayaquil

El punto de partida de esta reflexión es el debilitamiento del tejido social en la ciudad de Guayaquil debido al dominio territorial demostrado por grupos de delincuencia organizada¹ (GDO). Ante esta situación, la pregunta de investigación es si los prejuicios, la intolerancia y la carencia de garantías de derechos y servicios son causantes del aumento de la violencia y delincuencia. En esa línea, de qué manera se podría promover una corresponsabilidad para la prevención y restitución de la paz para la sociedad guayaquileña.

Como antecedente de la investigación, se revisó lo propuesto tanto desde el Gobierno central como desde los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD); de igual forma que iniciativas planteadas desde la academia y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para enfrentar las violencias estructurales que afectan al Ecuador. A nivel gubernamental, en el Plan Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia Social Pacífica 2019-2030 se indicó que la preocupación de la ciudadanía está en la ola de violencia e inseguridad, pues suelen ser víctimas de extorsión, secuestro,

1. Águilas, ÁguilasKiller, AK47, Caballeros Oscuros, ChoneKiller, Choneros, Covicheiros, Cuartel de las Feas, Cubanos, Fatales, Gánster, Kater Piler, Lagartos, Latin Kings, Lobos, Los p. 27, Los Tiburones, Mafia 18, Mafia Trébol, Patrones, R7 y Tiguerones.

sicariato, ajuste de cuentas, delincuencia, trata de personas, corrupción o masacres en centros penitenciarios. De allí, que la ciudadanía exija mayor inversión social en el presupuesto, tal como en los rubros que financian la seguridad nacional.

En esa ola de violencia es conocido que el accionar de los GDO desarrolla economías criminales a partir de la trata de niñas, niños y adolescentes (NNA) con fines de microtráfico y explotación sexual. Como reflejo de lo anterior, desde la Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes y el Ministerio de Gobierno de Ecuador se divulgan con regularidad cifras de detenciones de menores infractores, cuyas edades fluctúan entre 12 y 17 años, por delitos como sicariato, microtráfico o robo, también son difundidas cifras de muertes de menores de hasta 19 años. Debido al ritmo exponencial de las estadísticas, se suma la alarma comunicada por la Unión Nacional de Educadores relacionada que al menos 70.000 NNA de la región Costa y Galápagos desertarán durante el año escolar 2024-2025 debido a la pobreza e inseguridad en los espacios educativos donde persiste un clima de intimidación, extorsiones y violencia psicológica que alcanza al cuerpo docente (Unión Nacional de Educadores [UNE], 2024).

De otro lado, el Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024-2025, en respuesta a la crisis social, propuso la creación de espacios seguros en instituciones educativas para prevenir el microtráfico, además del fortalecimiento del modelo de seguridad ciudadana frente al crecimiento de actos delincuenciales, para lo que sugirió una articulación con los GAD para impulsar la recuperación de espacios públicos inclusivos (Secretaría Nacional de Planificación, 2024). Queda claro que la educación, como motor de resiliencia, es crucial para dar forma a las oportunidades de las juventudes, por lo que, debe garantizarse que los sistemas educativos contribuyan al sostenimiento de la paz, reconciliación, derechos humanos y cohesión social (Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, 2022).

A nivel local, el Plan Estratégico Municipal de Guayaquil 2023-2030 (PDOT) corroboró que las tareas de prevención, convivencia pacífica y participación ciudadana estaban amenazadas debido a la corrupción e infiltración en la institucionalidad, así como por la presencia y reclutamiento de parte de los GDO. Otros factores amenazantes identificados en el plan se asocian al

incremento de los niveles de violencia y delincuencia junto con los altos índices de pobreza, desempleo, desnutrición, deserción escolar, en particular, en zonas que no cuentan con cobertura de servicios básicos y/o tienen limitado acceso a educación.

En relación con lo implementado por la municipalidad, debe mencionarse el Plan Integral para la Paz, Seguridad y Convivencia Ciudadana de Guayaquil 2023–2030, cuyo diseño sigue las sugerencias del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Dicho plan enfatizó en la participación ciudadana como herramienta de consolidación de una cultura de paz. En ese plan se fortalecen los enfoques de género para incidir en la reducción de contravenciones y delitos y para fortalecer los mecanismos interinstitucionales y multiagenciales de cooperación y coordinación para prevención en seguridad ciudadana. El plan establece programas para que la población residente en Guayaquil constituya redes como la de mujeres constructoras de paz, la de servicios de atención a víctimas de violencia de género o la de veedurías ciudadanas de la función judicial.

Esta investigación busca comprender las perspectivas para alcanzar una intervención asertiva junto a instancias municipales o estatales en el fortalecimiento del tejido comunitario a sabiendas que Guayaquil, por su ubicación geográfica es proclive al comercio y exportación de cocaína para mercados europeos o estadounidenses y es una ciudad con tendencia al aumento del consumo interno de sustancias sujetas a fiscalización.

En la perspectiva de las políticas públicas aplicadas para solucionar las violencias y los crímenes, como refirió Carrión (2024), lo dominante en el ámbito de seguridad ciudadana es la «mano dura» basada en modelos exitosos que implantan lecciones aprendidas a donde llegan. Este posicionamiento se asocia con la dinámica de países que reciben recursos económicos de la cooperación internacional sin dar oído a las cifras que se procesan localmente. En este punto, lo elemental sería un mejor aprovechamiento de los sistemas de datos integrados y tecnologías para una gestión de información que responda a cada contexto. Siguiendo el pensamiento del autor, el crimen y sus organizaciones acostumbran a tomar el control de forma multiescala, hasta el punto de que el Estado pierde soberanía y el país se convierte en un territorio en disputa, donde la población se comporta temerosa, angustiada y desamparada. Es decir, la interacción social

se reduce, pues todo desconocido es un potencial agresor, y las ciudades son colonizadas por las fuerzas militares que cooptan las calles y apelan a la «mano dura» (Carrión, 2024, p. 470).

Las OSC, organizaciones no gubernamentales (ONG) y agencias de cooperación internacional, a partir de su trabajo territorial, tienen acceso a evidencias primarias sobre problemas sociales que aquejan a la población guayaquileña y/o migrante que se materializa en la sistematización de datos, levantamiento de líneas base y trazado de diagnósticos y acciones estratégicas. Ante ello, a medio y largo plazo, las OSC suplen indirectamente con el rol del Estado en sectores en vulnerabilidad social, se vuelven actores clave para interpretar el contexto e interlocutores con los tomadores de decisiones de la ciudad. No es menor que CARE-Ecuador hiciera un pronunciamiento para que las autoridades reflexionen sobre las verdaderas causas de la falta de empleo y de recursos para atender las necesidades básicas de la población, es decir, la concentración de la riqueza, el modelo de desarrollo extractivista, la explotación laboral y la falta de políticas dirigidas a lograr la justicia social. Esto da cuenta de la necesidad de una transformación en el país a través de la implementación de programas que busquen bienestar, salud, educación y condiciones de vida sostenibles.

En concordancia, el Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (2024) en su Informe sobre Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos alertó que en la guerra contra las drogas se permiten detenciones arbitrarias, ejecuciones extrajudiciales y uso desproporcionado de la fuerza contra hombres jóvenes provenientes de comunidades pobres y marginadas. Así mismo, el informe mencionó la desconfianza que se tiene de la Policía Nacional sobre todo en los registros de denuncias por el temor a represalias de las bandas; lo usual es que se filtra información y quien denuncia queda en indefensión. Finalmente, en el documento se advirtió sobre la dificultad de acceso a centros de salud, incluyendo escasez de medicinas e insumos médicos y haciendo hincapié en el registro de casos de xenofobia en sectores caracterizados por una notoria agudización de la marginalidad y las condiciones de vida digna (Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos [CDH], 2024).

Los GDO expanden de forma acelerada economías ilegales donde se involucra forzosamente a las familias desempleadas.

En una entrevista televisiva, Fernando Bastias, del área legal del CDH, recalcó que el reclutamiento por parte de los GDO no solo se debería a que las niñas tengan calidad de inimputabilidad en el Código Orgánico Integral Penal (COIP), el problema es que las niñas piensan que esa es la única forma de sobrevivir a la pobreza. Según Bastias, la política de «mano dura» de la legislación ecuatoriana incrementa las penas y sanciones, sin llegar a detener el cometimiento de delitos. Lo que se genera es un mayor hacinamiento de las cárceles y en el caso de menores infractores se refuerza un perfil que criminaliza a toda una generación (Ecuavisa, 2024).

A propósito, los NNA son un grupo que genera preocupación en países de América Latina y el Caribe donde existen inequidades, exclusión y ausencia de igualdad de oportunidades (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2015). Esta situación regional se torna crítica cuando se recuerdan datos como los de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018, que demostraban que uno de cada dos niños menores de cinco años era maltratado física o psicológicamente, y que cada día seis niñas entre 10 y 14 años daban a luz; estos nacimientos eran producto de violencia sexual (UNICEF, 2024). Conviene subrayar un pronunciamiento tras conocerse la muerte de Saúl Arbolada, Steven Medina y los hermanos Josué e Ismael Arroyo en denuncia por la desaparición forzada que ocurre contra de la población joven, empobrecida y racializada en un país militarizado: «Exigimos a la Corte Constitucional asegurar que la movilización de las Fuerzas Armadas para tareas de seguridad ciudadana sea temporal, extraordinaria, regulada, fiscalizada, subordinada y complementaria» (Alianza por los Derechos Humanos Ecuador, 2024).

Batucada Popular como proyecto de vida

Entre agosto y noviembre de 2022, Fundación Terranueva-GYE, Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer (CEPAM), CDH y Universidad de las Artes (UARtes) impulsó la primera edición de la Escuela de Liderazgo Social y Comunitario-LIDERA. Esta iniciativa fortaleció relaciones interinstitucionales entre la academia y OSC que tienen incidencia en Guayaquil.

LIDERA estructuró capacitaciones presenciales para 20 líderes y lideresas que debatieron sobre las inequidades, violencia, temores e incertidumbre generadas por un sistema político, económico y cultural pospandemia. Las personas participantes, cuya franja etaria era 30 a 60 años, se caracterizaban por su activismo. Cabe mencionar que los módulos se relacionaron con los siguientes contenidos, según Suárez-Pinzón y Tigreiro (2024, p. 58):

1. Modelo económico de la ciudad para revisar el funcionamiento de la economía popular y solidaria en sociedades urbanas.
2. Derecho a la ciudad para comprender el proceso de urbanización en Guayaquil, el modelo de gestión y la evolución de los derechos humanos, culturales y patrimoniales para su exigibilidad y defensa.
3. Desarrollo local con enfoque de género para visibilizar el rol de la mujer en la sociedad y en los procesos interculturales.
4. Incidencia política feminista en los movimientos sociales y organizaciones base para velar por una democracia participativa que incida en políticas públicas.

Para el periodo 2024-2025, se planteó una segunda edición de LIDERA enfocada en jóvenes y adolescentes de la Batucada Popular, que habitaban en los barrios Socio Vivienda, Sergio Toral, Monte Sinaí, Isla Trinitaria, Guasmo y Suburbio; la finalidad era fomentar una cultura de paz combinada con liderazgo comunitario. LIDERA se ejecutaría durante ocho sesiones, en jornadas sabatinas. El diseño de los módulos se coordinaría desde grupos focales como un espacio de escucha sobre las necesidades y expectativas de las personas participantes y de dirigentes de las organizaciones involucradas. De tal manera, se articularía un equipo capacitador de UArtes para conformar dúos pedagógicos.

Con la coorganización del Movimiento de Barrios en Lucha (MBL), el enfoque de LIDERA plantearía un giro hacia la educación popular; esto significaba comprender el sujeto social para problematizar sobre el mundo y así descubrir ideas desde su propia realidad. Tal como los postulados de Paulo Freire (2023) sobre una pedagogía liberadora, no se trataría de un proceso de

enseñanza-aprendizaje donde alguien deposita ideas en el otro; el rol de educador es fundamentalmente un ejercicio de guiar un debate por medio de preguntas generadoras para alcanzar una comprensión profunda sobre su vida. Los cuatro principios que orientarían los módulos de LIDERA serían los siguientes:

1. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los seres humanos nos educamos colectivamente con la mediación del mundo.
2. Nadie da liberando a nadie, nadie se libera solo, los humanos nos liberamos en común.
3. La dialogicidad: esencia de la educación como principio de la libertad.
4. Acción-reflexión-acción.

En resumidas cuentas, la propuesta metodológica de LIDERA brindaría un aprendizaje para las personas que son actores del proceso organizativo en sus territorios, por ello, lo fundamental, de acuerdo con Camila Martínez, integrante del MBL, en una comunicación personal, se relacionaba con responsabilidades colectivas para que las juventudes generen aprendizajes, experiencias y saberes de organizar y realizar espacios de encuentro. De otro lado, se produciría una integración barrial al contar con espacios permanentes integrados por juventudes en distintos barrios. Y para el fortalecimiento organizativo, según el principio freiriano de la acción-reflexión-acción, los jóvenes realizarían tareas organizativas para saber compartir los obstáculos cotidianos en sus vecindarios (C. Martínez, comunicación personal, 25 enero de 2024).

Al lograr una articulación de las OSC con la UArtes, lo oportuno era evidenciar las necesidades para el diseño e implementación de procesos formativos, de carácter anual, donde se desarrollarían capacidades y destrezas de liderazgo y transformación social. Cabe mencionar que en la normativa UArtes se especifica que su intención es promover la democratización y construcción colaborativa de conocimientos, innovación sociocultural y fortalecimiento de las capacidades institucionales y colectivas que propicien el desarrollo en el marco de aprendizajes recíprocos y diálogos de saberes respetuosos (Reglamento de Vinculación con la Sociedad, 2019).

De entre los proyectos de vinculación con la sociedad UArtes, fue la experiencia con proyecto *Ánima*, proyecto *PAZ* y proyecto *Escuela de las Artes* lo que permitió un involucramiento con la *Batucada Popular* con el afán que las juventudes se sientan en confianza para transmitir sus miedos, sueños y aspiraciones ante la discriminación reinante. La metodología de los proyectos mencionados era la investigación acción participativa (IAP), proceso en el que un/a investigadora no se encuentra en una posición distinta a la de los sujetos de estudio, sino que es parte integral de todos los procesos, teniendo participación en cada etapa y generando nuevos conocimientos sobre su entorno (Durston y Miranda, 2002).

En una investigación que tiene como base la participación, el paradigma para este enfoque es el crítico social, el cual debe estar vinculado a una metodología acorde. En este caso, la IAP permite orientar los procesos, fases y desarrollo de instrumentos para una comprensión integral de la realidad tomando en cuenta las voces de las personas involucradas. Si bien existen dos tendencias para la IAP, la vertiente sociológica, con exponentes como Lewin, Tax y Fals Borda, y la vertiente educativa, con figuras como Freire, Stenhouse y Elliot. En el contexto latinoamericano, la vertiente sociológica tiene entre sus figuras al sociólogo colombiano Fals Borda (2008), quien concretó la función prioritaria de la IAP entendiéndola como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes.

El enfoque de IAP en el ámbito educativo se distingue porque conlleva la ejecución de acciones como partes integrales del proceso investigativo, la base de los procesos radica en los valores personales, interpretaciones e interrelaciones de la comunidad educativa más que en los elementos metodológicos, los procesos investigativos se centran en las personas (Lenz, 2012). Además, uno de los objetivos de la IAP en la educación no es solo interpretar, sino mejorar las prácticas sociales-educativas de los contextos de estudio, junto con posibilitar una comprensión de estas prácticas, acercándose a la realidad, teniendo como base el protagonismo en la investigación por parte de la comunidad.

Como síntesis, se tiene lo expresado por Martínez (2009) respecto a los objetivos de la IAP, «busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial crea-

dor e innovador, más activos en la transformación de sus vidas, es decir, más autorrealizados, respetando su libertad para no sustituirlos en sus decisiones, para que forjen su destino» (Martínez, 2009, p.243).

En efecto, la educación para la paz aportaría a una cultura pacífica en Guayaquil. El reto en Ecuador para construir una cultura de paz desde el ámbito educativo podría tomar en consideración los postulados de Ramos Muslera (2021) sobre educación, con enfoque de paz transformadora basada en el atender sinérgicamente las necesidades individuales y de los demás al generar formas de buen vivir. Se desarrollan de potencialidades en el saber, sentir, querer y hacer para la paz. Además, promover la escucha activa y empática para entender al otro. Así también, la centralidad del análisis reflexivo, crítico y autocrítico, la participación deliberativa e inclusiva con el fin de la transformación no violenta del espacio educativo y de formas de ser individuales y sociales, así como, cambios estructurales para la convivencia.

Dicho esto, en la revisión del origen del concepto cultura de paz está la referencia al libro *Cultura de Paz* que editó el Ministerio de Educación peruano y UNESCO. Allí se expresa:

La paz es dinámica, es la solución justa y no-violenta a los conflictos. Genera un equilibrio en la interacción social, de tal manera que todos los miembros de la sociedad puedan vivir en relaciones armoniosas uno con el otro. La paz es buena para la sociedad. Donde hay violencia no hay paz. Donde hay injusticia y ausencia de libertad, no hay paz. Para lograr un equilibrio en la dinámica de las relaciones sociales, la paz debe ser fundada en la justicia y la libertad. (Giesecke, 1999)

La educación para la paz, anclada en el aprendizaje de los derechos humanos, se perfilaría como un proceso socioafectivo para la vivencia de valores y competencias socioemocionales, eje articulador del ser, el otro y el planeta. Estas incluyen el cultivo de la empatía, autoestima, autorreflexión, cooperación y solidaridad y, por supuesto, favorecer competencias de comunicación y resolución de conflictos sin violencia en un proceso educativo sensible y amoroso.

La Batucada Popular surgió en el año 2019, en Guayaquil. Al principio, quienes tocaban los tambores eran mujeres víctimas

de violencia de género (VBG) que se manifestaban en las calles para exigir accesibilidad a sus derechos. Batambá era el apelativo de la batucada feminista que realizaba acciones de prevención y reducción de la xenofobia en las comunidades guayaquileñas. Para el año 2022, la batucada reapareció durante la agenda de celebración del 15 de noviembre, fecha del centenario de la matanza obrera. La batucada defendía espacios libres de violencia e infravaloración donde el rol protagónico lo tuvieran los NNA y jóvenes. La población juvenil era atraída por la novedad sonora que ofrecían los instrumentos de percusión, y en medio de la práctica artística se fueron compartiendo otros aprendizajes desde un enfoque de derechos humanos. En un testimonio publicado por *Diario Expreso* se mencionó «Cuando ensayamos hay personas que llevan problemas desde la casa, entonces por medio de los ritmos, a lo que tocamos nosotros vamos bailando, uno se mete en ese sistema y se olvida los problemas del hogar» (García, 2023).

La Batucada Popular recibió apoyo de aliados estratégicos como Fundación Terranueva-GYE, Cooperación Técnica Alemana-GIZ Ecuador, CEPAM y CDH para impulsar talleres metodológicos en los que se desarrollaron temas de masculinidades, autoexploración de identidades y de alternativas para derribar barreras emocionales o normas rígidas de los roles de género. Otros temas tratados en el componente formativo tenían que ver con desigualdades sociales y el sentido de dignidad, tomando en cuenta que las juventudes guayaquileñas solían atravesar casos de bullying en sus casas o barrios.

De acuerdo con una comunicación personal de Johanna Chévez, coordinadora de la Batucada Popular y de Fundación Minkayni, las agrupaciones llevaban un proceso empírico, orgánicamente sumaron un centenar de participantes, principalmente afroecuatorianos, que demandaban saberes complementarios a la práctica musical. Junto al MBL, puso en marcha actividades de economía popular y solidaria para que las familias integrantes de las batucadas pudieran consolidar su trabajo organizativo en las asambleas. En resumidas cuentas, la comprensión de la economía determinará mejores condiciones de vida de las personas, teniendo en mente que la solidaridad promueve la asociatividad, principalmente en un contexto de violencia estructural (J. Chévez, comunicación personal, 5 de noviembre de 2024).

En la actualidad, en pro de las alianzas locales para la inclusión, la Batucada Popular se cobija en el programa Juventud y Tambores: Corazones que palpitan en comunidad, de la iniciativa Tejiendo Esperanza, la misma que ofrece oportunidades de desarrollo a jóvenes y sus comunidades promoviéndolos como agentes de cambio positivo. Con las nuevas convocatorias para integrarse a las batucadas se explicaba que se trataba de un proyecto de apoyo escolar donde la música es una herramienta pedagógica innovadora y el liderazgo juvenil impulsa el desarrollo comunitario. Tejiendo Esperanza es implementada por el CDH y la Fundación de las Américas (FUDELA), en colaboración con la Empresa Pública Municipal para la Gestión de Riesgos y Control de Seguridad de Guayaquil-SEGURA EP.

Jóvenes constructores de paz y defensores de derechos humanos

El liderazgo y la participación juvenil son la alternativa para la prevención de la violencia y búsqueda de oportunidades laborales. En eco a lo expresado por Jonathan Mena, coordinador de la Batucada Popular, durante el Seminario de Juventudes, un chance para la paz², las juventudes somos esperanza y seguiremos tejiendo redes de encuentro para visibilizar nuestras realidades, queremos una vida digna para todas, todos y todes (PNUD, 2024).

En dicho evento se divulgó la Agenda de Juventudes por la Paz, un instrumento para romper con la cultura adultocentrista que históricamente ha marcado los espacios de toma de poner reproduciendo las relaciones desiguales entre jóvenes guayaquileños o de cantones aledaños. Para la elaboración de la agenda ocurrieron dos etapas, la primera, durante septiembre de 2024, para recopilar opiniones, experiencias y propuestas de adolescentes de los sectores El Fortín, Sergio Toral, Isla Trinitaria y Cen-

2. Evento organizado en noviembre 2024 por el Fondo de Consolidación de Paz del secretario general de Naciones Unidas, el Instituto Superior Universitario Bolivariano de Tecnología, la Universidad Bolivariana del Ecuador, la Mesa Regional de Cooperación para el Desarrollo, Red del Noroeste, la Unión Europea, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Embajada de Suiza.

tro a través de cuatro mesas consultivas. La segunda consistió en la etapa de socialización de los resultados de las mesas para establecer las líneas estratégicas de acción a partir de los siguientes ejes temáticos: (i) ámbito social y comunicativo, (ii) liderazgo y participación juvenil para la paz y (iii) oportunidades educativas y laborales.

Algunas líneas estratégicas para el ámbito social y comunicativo se relacionarían con problemas como ciclos de violencias (física, verbal, intrafamiliar, de género, *bullying*, violencia ejercida por GDO entendida como una cultura de armas y prestigio) que impactan en la salud mental de las familias y comunidades, lo que deriva en el rescate de canchas deportivas, casas comunales y parques como espacios para promover la fraternidad y el sentido de pertenencia.

De otra parte, sobre el liderazgo y participación juvenil se identificaron barreras socioeconómicas y sexogenéricas que impiden su inclusión y, por ende, una representatividad justa. Por lo que las acciones que implementar serían la creación de espacios formativos con pedagogías innovadoras para brindar capacitaciones sobre mecanismos de autocuidado para una convivencia participativa; por ejemplo, teniendo voz y voto en asambleas o consejos comunitarios para dar legitimidad a las actividades de su interés. Usualmente, las familias enfocaban sus esfuerzos para que NNA y juventudes se dediquen a la obtención de título de bachiller o bien para que trabajen y colaboren con los gastos del hogar.

En tanto, sobre las oportunidades educativas y laborales, lo que las limita es la sostenibilidad en la inversión del Estado para destinar presupuesto a programas de tecnicaturas o de emprendimientos, con enfoque multisectorial, donde se faciliten becas para personas de comunidades en vulnerabilidad social. Pero el trasfondo estaría en la reducción de las tasas de deserción en los estudios primarios, secundarios y universitarios dada la poca innovación presente en su currículo. En la Agenda de Juventudes por la Paz se asegura que el aprendizaje que reciben en los centros educativos no los está preparando para el futuro, a la vez que consideran que ingresar a la universidad pública es un proceso desgastador, intimidante y que los obliga a seguir carreras que no van acorde a sus vocaciones. Efectivamente, la tarea de la escuela representa un acto fallido al descuidar la función de in-

tervenir en la formación de consciencia de vida personal, social, de pluriverso (Arboleda, 2024). En atención a lo dicho, Villalba (2016) prioriza una formación humanista donde se vean los conflictos como algo inherente al potenciamiento de una convivencia justa que conlleve a la construcción de una cultura de paz positiva.

Cabe destacar que el diseño de la Agenda de Juventudes por la Paz fue hecho por el proyecto de Fortalecimiento Democrático de la Institucionalidad Electoral del PNUD³ en el marco del proyecto Capacidades para la paz, la seguridad y la reducción de las violencias en Ecuador-Construimos Paz, cuyo objetivo es fortalecer las capacidades institucionales y de la sociedad civil, a nivel nacional y local, para la prevención y gestión de la conflictividad social, la construcción de la paz y la erradicación de las violencias desde un enfoque de género y de derechos humanos.

Como los esfuerzos preventivos solo tendrían eficacia si se aprovechan las capacidades, perspectivas, conocimientos contextuales y la creatividad de diversos grupos de jóvenes, el PNUD, en agosto 2023, también apoyó, junto al Comité Consultivo de Jóvenes de la Unión Europea del Ecuador, Fundación Rosa Luxemburg y CDH, la realización del Encuentro Juvenil por los Derechos Humanos y la Paz, cuya sede fue UArtes, para dar a conocer iniciativas de reconstrucción del tejido social desde donde adolescentes y juventudes activan mecanismos de empoderamiento comunitario, puesto que son conscientes de que necesitan estar juntos para impulsar cambios positivos para sus proyectos de vida, para erradicar discursos de odio y de perfilamiento racial (vestimenta, cortes de cabello, uso de tatuajes, estigmatización por sector de procedencia) y para prevenir detenciones arbitrarias y agresiones físicas por parte de militares y policías.

A modo de cierre

En consecuencia, ante el panorama que se vive en Guayaquil y el Ecuador, el desafío es dar con estrategias no tradicionales que

3. En coordinación con Fundación Minkayni, Misión Alianza Noruega y el Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos.

prioricen programas de educación social, inversión en salud y empleo y política urbana destinadas a la reducción del delito y a solventar los derechos de la ciudadanía (Carrión, 2024, p. 807). Al mismo tiempo, cuando las violencias están presentes en un territorio, las políticas públicas deben apuntar hacia la convivencia plural para una nueva ciudadanía que opine participativamente de su memoria y diversidad. Citando el Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011-2020, el consultor colombiano Jorge Melguizo sostiene que es a través de la dimensión cultural de una política pública que cada persona podrá realizar su proyecto de libertad personal bajo principios de justicia, equidad corresponsabilidad e inclusión (Melguizo, 2018, p. 7).

En tal sentido, una ciudadanía global requiere de una pedagogía no solo centrada en la tolerancia, sino en la aceptación de la diversidad de los otros, de edades, de identidades étnico-lingüísticas y de género, de necesidades físicas, afectivas, cognitivas y socioeconómicas, que conduzcan a la inclusión, entendimiento mutuo y cooperación como se recomendó en la declaración para la transición hacia una cultura de paz en el siglo XXI (Adams et al., 2023, p. 21). En definitiva, una agenda nacional centrada en las personas para que se fortalezca la capacidad de agencia en los colectivos y se garantice que las políticas de seguridad respondan a sus necesidades específicas. La finalidad es que en el diseño de políticas públicas exista un enfoque basado en evidencia para que la toma de decisiones se fundamente en datos y se logren anticipar factores que perpetúan la inseguridad y desigualdades (PNUD et al., 2024).

Referencias bibliográficas

- Adams, D., Mayor Zaragoza, F., Mercadillo Caballero, R. E., Franqueira Castello, M. y Ávila Zesatti, C. (2023). Declaración para la transición hacia una cultura de paz en el siglo XXI. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18), 13-27.
- Alianza por los Derechos Humanos Ecuador (2024). *Exigimos verdad, justicia y reparación frente a la desaparición forzada de los cuatro de Guayaquil y demás casos de graves violaciones de derechos humanos en 2024*. <https://alianzaddhh.org/241854-2/>

- Arboleda, J. (2024). Del Sentir y Pensar al Comprender y Edificar. *Redipe*, 13(4), 16-27.
- CARE Ecuador (s.f). *Frente a la situación social y política que vive el Ecuador*. <https://www.care.org.ec/>
- Carrión, F. (2024). *La producción social de las violencias en Ecuador y América Latina. Histórica, estructural, plural y relacional*. FLACSO-Ecuador. FES-ILDIS.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Violencia, niñez y crimen organizado*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10386.pdf>
- Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (2024). *Informe sobre Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos*.
- Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2022). *La juventud, la paz y la seguridad. Informe del Secretario General*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n22/289/87/pdf/n2228987.pdf>
- Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. CEPAL.
- Ecuavisa (30 de diciembre de 2024). *Caso Las Malvinas: Defensa pedirá prisión preventiva contra 16 militares investigados. Entrevista a Fernando Bastias*. <https://www.ecuavisa.com/la-noticia-a-fondo/caso-las-malvinas-defensa-pedira-prision-preventiva-16-militares-investigados-HA8543081>
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Peripecias*, 15(21), 73-89.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, E. (23 de diciembre de 2023). Batucada para alejarse de los riesgos. *Diario Expreso*. <https://www.expreso.ec/guayaquil/batucada-alejarse-riesgos-183560.html>
- Giesecke, M. (1999). *Cultura de paz y enseñanza de la historia. En Ecuador-Perú Horizontes de la negociación y el conflicto*. FLACSO-Ecuador.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023). *Ecuador en cifras*. Boletín Técnico Nacional INEC.
- Lenz, S. (2012). Investigación participativa en Argentina: tres experiencias del campo educativo en el contexto de la restitución de la democracia. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), 1-25.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Melguizo, J. (15 de mayo de 2018). Cultura, equidad, convivencia y ciudadanía (o el para qué la cultura). *Pensamiento penal*. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/46552-cultura-equidad-convivencia-y-ciudadania-o-cultura>

- PNUD (2024). «Un chance para la paz» la consigna que reunió a más de 250 jóvenes del Guayas en un Seminario. <https://www.undp.org/es/ecuador/noticias/un-chance-para-la-paz-la-consigna-que-reunio-mas-de-250-jovenes-del-guayas-en-un-seminario>
- PNUD, Fundación Carolina, IDEA Internacional y SEGIB (2024). *Seguridad ciudadana como pilar de la agenda renovada de desarrollo y democracia en América Latina y el Caribe. Aportes para la XXIX Cumbre Iberoamericana de jefes y jefas de Estado.*
- Ramos Muslera, E. (2021). Paz y participación en la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, 2(4), 49-64. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v2i4.11425>
- Secretaría Nacional de Planificación (2024). *Plan de Desarrollo para el Nuevo Ecuador 2024-2025.*
- Suárez-Pinzón, J. F. y Tigrero Vaca, J. W. (2024). Metodologías para la reducción de xenofobia aplicadas en prácticas preprofesionales con comunidades venezolanas. *Andares: Revista de Derechos Humanos y de la Naturaleza*, 5(enero-junio 2024), 54-61.
- UNICEF (2024). *Es hora de romper el círculo de la violencia contra la niñez.* <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/es-hora-de-romper-el-c%C3%ADrculo-de-la-violencia-contra-la-ni%C3%B1ez>
- Unión Nacional de Educadores (2024). *Comunicado UNE. Crítico inicio del nuevo año lectivo 2024-2025 en el Régimen Costa.* <https://une.edu.ec/critico-inicio-del-nuevo-ano-lectivo-2024-2025-en-el-regimen-costa/>
- Universidad de las Artes de Ecuador (2019). *Reglamento de Vinculación con la Sociedad.*
- Villalba, J. (2016). Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva. *Itinerario Educativo*, 68, 131-146.

El rol del deporte en la educación para la paz: desarrollando habilidades socioemocionales en la juventud

VÍCTOR EMILIO ESTRADA HURTADO

Introducción

En la sociedad contemporánea, caracterizada por la rápida globalización, el aumento de los conflictos sociales y las crecientes tensiones políticas y culturales surge la necesidad imperante de construir una cultura de paz. La paz no debe entenderse únicamente como la ausencia de conflictos armados o violencia física; la verdadera paz es una condición activa y dinámica que se expresa a través del respeto mutuo, la cooperación, la justicia social y la equidad. En este contexto, el ámbito educativo es el espacio más propicio para desarrollar los valores, las actitudes y las habilidades necesarias para fomentar una cultura de paz, especialmente entre la juventud, que representa el futuro de nuestras sociedades. Dentro de este enfoque, el deporte, habitualmente asociado con la actividad física y la recreación, surge como una herramienta poderosa e innovadora para promover la educación para la paz a través del fortalecimiento del tejido social en edades que oscilan entre los 11 a los 18 años.

Históricamente, el deporte ha tenido un rol relevante en el progreso humano, tanto en el ámbito físico como en el moral y social. Por ejemplo, los antiguos griegos veían el deporte como un elemento esencial de la educación, al que denominaban «*paideia*», que fusionaba el cuerpo, la mente y el espíritu en un todo armonioso. Durante siglos, el deporte ha experimentado cambios y evoluciones, pero continúa siendo un instrumento esen-

cial para el desarrollo de habilidades y competencias que superan el terreno físico. Desde el punto de vista educativo, el deporte no solo potencia la salud y el estado físico, sino que también promueve habilidades sociales, tales como el trabajo colaborativo, la disciplina, la tenacidad y la administración de emociones. Teóricos como Kurt Hahn, fundador de los métodos de educación experiencial y creador del programa Outward Bound, ampliamente reconocido por sus métodos de enseñanza, priorizaban el desarrollo del carácter, la responsabilidad social, la resiliencia y las habilidades de liderazgo en jóvenes a través de experiencias prácticas y desafiantes en la naturaleza.

En los años 70 y 80, a medida que aumentaba la investigación en el campo de la educación emocional, quedó claro que los deportes podían desempeñar un papel más profundo en el desarrollo socioemocional al promover habilidades como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsable, para entender lo que era posible, para hacer. En este sentido, autores como Daniel Goleman y Howard Gardner han enfatizado la importancia de la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, sugiriendo que el ambiente de cooperación, competencia sana y apoyo mutuo inherente al deporte fomenta el desarrollo de diversas habilidades interpersonales y es esencial para el desarrollo.

A finales del siglo xx y principios del XXI, diversas organizaciones internacionales, como las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), comenzaron a promover el deporte como herramienta para la paz y el desarrollo. Con esta iniciativa, Naciones Unidas pretendía concienciar a Gobiernos, instituciones educativas y comunidades sobre el valor del deporte como medio para enseñar valores universales como la solidaridad, el respeto y el trabajo en equipo. Al hacer del deporte y la educación física una prioridad, se debe alentar a los países a incorporar programas deportivos en sus sistemas educativos y desarrollar políticas públicas que garanticen la igualdad de acceso al deporte para todos los segmentos de la población. Las Naciones Unidas enfatizaron, así, que el deporte no es solo una actividad de ocio y recreación, sino también un medio para desarrollar habilidades personales y sociales esenciales para la convivencia.

Las competencias socioemocionales, un concepto cada vez más relevante en el ámbito pedagógico, se refieren a las habilidades y destrezas necesarias para comprender y gestionar las emociones propias, establecer y mantener relaciones interpersonales sanas, tomar decisiones responsables y manejar de manera efectiva los conflictos. Estas competencias incluyen el autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía, las habilidades de comunicación y la toma de decisiones responsables. Numerosos estudios han demostrado que el desarrollo de estas competencias es fundamental para reducir los niveles de violencia, mejorar el rendimiento académico y fortalecer la cohesión social. Sin embargo, a pesar de su importancia, las competencias socioemocionales suelen ser ignoradas en los programas educativos tradicionales, que se centran mayoritariamente en el desarrollo cognitivo.

La competencia socioemocional es un concepto cada vez más relevante en el campo de la educación que ayuda a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones, establecer y mantener relaciones interpersonales saludables, tomar decisiones responsables y gestionar eficazmente los conflictos. Estas habilidades incluyen la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, las habilidades de comunicación y la toma de decisiones responsable. Numerosos estudios han demostrado que desarrollar estas habilidades es esencial para reducir los niveles de violencia, mejorar el rendimiento académico y fortalecer la cohesión social. Sin embargo, a pesar de su importancia, las competencias socioemocionales suelen ser ignoradas en los programas educativos tradicionales que se centran principalmente en el desarrollo cognitivo.

Investigaciones recientes, incluida la de la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte, resaltan varios aspectos importantes de cómo la participación en la actividad física puede impactar positivamente el bienestar emocional y social de un individuo. Entre estos aspectos, podemos considerar como relevantes:

- La mejora de la autoestima: la participación en deportes, especialmente en un entorno de equipo, puede aumentar la autoestima y la confianza en uno mismo. Estas interacciones ayudan a los jóvenes a entender la importancia de trabajar juntos hacia un objetivo común y a desarrollar relaciones saludables con sus compañeros.

- El manejo de la emoción: los deportes enseñan a los individuos a manejar sus emociones en situaciones de alta presión. Aprender a canalizar la frustración, la alegría y la tristeza de manera constructiva es fundamental para la regulación emocional y para evitar conflictos en la vida cotidiana.
- La promoción de valores positivos: la participación en actividades deportivas fomenta valores como el respeto, la disciplina, la lealtad y el trabajo en equipo. Estos valores no solo son esenciales en el contexto deportivo, sino que también se trasladan a la vida diaria, contribuyendo a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con sus comunidades.
- La reducción de comportamientos de riesgo: estudios han demostrado que los jóvenes que participan activamente en deportes tienden a involucrarse menos en comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas o la violencia.

En el ámbito escolar, el deporte actúa como una herramienta de inclusión que permite superar barreras sociales y culturales. Los espacios deportivos brindan a los jóvenes la oportunidad de interactuar con personas de diferentes orígenes promoviendo, así, el entendimiento y el respeto mutuos. Esta interacción es particularmente importante en sociedades que enfrentan problemas de discriminación y desigualdad, ya que el deporte promueve un sentido de pertenencia y cooperación, reduce los prejuicios y promueve la integración. Además, los deportes inclusivos que se adaptan a las necesidades de las personas con discapacidad también contribuyen a la educación para la paz, por ejemplo, al enfatizar las similitudes en lugar de las diferencias mínimas o significativas.

Por otro lado, el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del deporte no solo beneficia a los jóvenes en la escuela, sino que también tiene efectos positivos a largo plazo en la sociedad. Los jóvenes que desarrollan habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo en equipo están mejor preparados para resolver conflictos de manera constructiva y contribuir a crear comunidades más pacíficas y cohesionadas. Estas habilidades también aumentan la resiliencia ante situaciones adversas y fortalecen el sentido de responsabilidad social, valores que son importantes para frenar males generalizados como la homofobia, la xenofobia y el racismo.

Problemática

En las últimas décadas, los entornos escolares y sociales han estado marcados por un incremento de situaciones conflictivas entre jóvenes como el acoso escolar (*bullying*), la violencia entre pares, la discriminación y la exclusión social. Estos problemas sociales reflejan la falta de habilidades para la convivencia pacífica, lo que afecta el desarrollo integral de los jóvenes y limita su capacidad para construir relaciones sanas y colaborativas. En muchos casos, estas situaciones de conflicto derivan en ambientes escolares hostiles que impactan de forma negativa en el bien.

El *bullying* es una de las manifestaciones más comunes de esta problemática, y sus efectos pueden ser devastadores para las víctimas y los agresores. Los jóvenes que experimentan acoso suelen presentar altos niveles de ansiedad, depresión y sentimientos de soledad, lo que repercute en su autoestima y en su capacidad para desarrollar habilidades sociales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras entidades han señalado que el *bullying*, al ser un problema endémico, debe ser tratado abiertamente.

La discriminación y la exclusión social son otras manifestaciones de esta problemática presentes en sociedades que, en muchos casos, aún luchan contra la intolerancia y el prejuicio. En los espacios escolares y deportivos, las diferencias de género, etnia, nivel socioeconómico y capacidad física suelen convertirse en factores de división y discriminación. Esta falta de inclusión afecta la autoestima y el sentido de identidad de los jóvenes y fomenta la creación de grupos cerrados que evitan la interacción y el entendimiento entre pares. En consecuencia, los jóvenes desarrollan actitudes excluyentes y discriminatorias, lo que impide la formación de una cultura de paz y de respeto a la diversidad.

En este contexto, el deporte, en todas sus múltiples disciplinas, emerge como una herramienta potencial para abordar y paliar estas problemáticas sociales. Cuando se orienta adecuadamente, el deporte fomenta valores como el respeto, la inclusión, el trabajo en equipo y la empatía ofreciendo un espacio en el que los jóvenes pueden desarrollar competencias socioemocionales fundamentales para una convivencia pacífica. A través del deporte, los jóvenes pueden aprender a manejar conflictos de manera constructiva, entender la importancia de la cooperación y desarrollar una mayor tolerancia y respeto hacia las diferencias individuales.

Discusión

El deporte, cuando es dirigido con un enfoque pedagógico adecuado, tiene un potencial significativo para actuar como un vehículo de cambio social, especialmente en lo que respecta a la construcción de una cultura de paz en la juventud. En este sentido, resulta necesario reflexionar sobre cómo el deporte puede fortalecer competencias socioemocionales que abordan directamente problemas sociales, tales como el *bullying*, la violencia entre pares, la discriminación y la exclusión. La práctica deportiva no solo contribuye a una mejora en la condición física de los jóvenes, sino que, bajo las condiciones correctas, permite el desarrollo de habilidades como la empatía, la tolerancia y el respeto, habilidades esenciales para la construcción de unas sociedades más justas, las cuales respondan a las necesidades del contexto actual.

Uno de los principales problemas sociales que afecta a la juventud es el *bullying*. La convivencia entre pares en un entorno deportivo adecuado promueve un sentido de pertenencia y respeto que puede reducir significativamente la incidencia del acoso escolar. Los deportes colectivos, en particular, crean oportunidades para que los jóvenes trabajen juntos, se apoyen y colaboren hacia un objetivo común. En el campo deportivo, el *bullying* puede reducirse cuando los entrenadores y líderes cultivan una mentalidad deportiva inclusiva y enfatizan la importancia del respeto y la solidaridad entre compañeros. Esto contrasta con la dinámica competitiva individualista, en la que los jóvenes pueden percibir a sus compañeros como rivales y generar dinámicas de exclusión.

La literatura existente apoya firmemente la idea de que el deporte es una herramienta valiosa para desarrollar las habilidades socioemocionales de los jóvenes y promover la paz. La incorporación del deporte a los programas educativos y comunitarios puede crear un entorno en el que los jóvenes no solo aprendan a competir y trabajar en equipo, sino que también establezcan relaciones significativas y resuelvan conflictos de forma pacífica. Los conocimientos y experiencias recopilados en diferentes contextos refuerzan la necesidad de continuar investigando e implementando estrategias para utilizar el deporte como una herramienta transformadora en la educación para la paz.

La UNESCO se compromete a utilizar el deporte como herramienta educativa. El informe de la organización destaca que el deporte puede promover la paz y la inclusión social, especialmente entre los jóvenes en situaciones de conflicto. Dicho informe señala que las actividades deportivas promueven la comunicación y el entendimiento entre diferentes grupos y ayudan a construir sociedades más cohesivas y pacíficas. Este enfoque es coherente con la idea de que el deporte puede tender puentes entre culturas y promover valores como el respeto y la tolerancia. La discriminación y la exclusión social, por otro lado, pueden ser abordadas mediante el deporte inclusivo.

Por su parte, la OMS ha publicado un estudio que muestra la relación entre actividad física, salud mental y bienestar social. Estudios en jóvenes han demostrado que participar en actividades deportivas reduce la ansiedad y la depresión, al tiempo que mejora la autoestima y las habilidades sociales. La salud mental es un componente importante de la salud general y el deporte brinda a los jóvenes la oportunidad de expresar sus emociones, gestionar el estrés y desarrollar la resiliencia.

Las actividades deportivas no solo deben fomentar la participación, sino también asegurar que todos los jóvenes, sin importar su género, etnia, condición física o nivel socioeconómico, se sientan valorados y aceptados. Los equipos deportivos que promueven la diversidad permiten que los jóvenes experimenten la convivencia con personas de diferentes contextos, promoviendo así una mayor comprensión y respeto por las diferencias individuales. Al compartir un espacio común, los jóvenes pueden desafiar y superar sus prejuicios, construyendo relaciones basadas en la colaboración y el respeto. Esta experiencia inclusiva es fundamental para que los jóvenes desarrollen una mentalidad abierta y tolerante, elementos necesarios para la paz.

Las investigaciones en el ámbito del deporte inclusivo muestran cómo la integración de jóvenes con capacidades diferentes en las actividades deportivas contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales. Una investigación realizada por la Asociación Internacional para el Deporte Inclusivo (INAS) muestra que los programas que promueven la inclusión en el deporte no solo mejoran el rendimiento físico de los participantes, sino que también promueven la empatía, el trabajo en equipo y la aceptación de la diversidad. Este hallazgo resalta la importancia de

crear entornos deportivos inclusivos que modelen la convivencia pacífica.

Además, el deporte fortalece competencias socioemocionales que son esenciales para resolver conflictos de manera pacífica. Habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la toma de decisiones responsables se desarrollan en contextos deportivos donde los jóvenes deben coordinarse, escucharse y apoyarse mutuamente. A través de estas experiencias, los jóvenes aprenden a ponerse en el lugar del otro, a expresar sus opiniones de manera respetuosa y trabajar juntos para superar obstáculos comunes. Estas competencias, adquiridas en el contexto deportivo, son transferibles a otros ámbitos de la vida y resultan especialmente útiles en entornos escolares y familiares, donde los conflictos son inevitables. La capacidad de gestionar los conflictos de manera constructiva es un pilar fundamental para la paz, y el deporte ofrece un ambiente propicio para el desarrollo de esta habilidad.

El modelo de aprendizaje social de Albert Bandura, desarrollado en 1977, también proporciona una base teórica sólida para comprender cómo el deporte influye en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Según este modelo, los individuos aprenden observando e imitando conductas en su entorno. En entornos deportivos, los jóvenes observan y aprenden de entrenadores, compañeros de equipo y modelos para seguir, y desarrollan importantes habilidades sociales y emocionales. Por lo tanto, los talleres que combinan deporte y aprendizaje socioemocional pueden apoyar este proceso de aprendizaje.

Sin embargo, para que el deporte cumpla efectivamente su rol en la educación para la paz, es esencial que los educadores y entrenadores adopten un enfoque pedagógico intencionado. Un aspecto crucial en esta discusión es la formación de los entrenadores y docentes en pedagogía y en el desarrollo de competencias socioemocionales. Un enfoque meramente competitivo en el deporte, centrado en el rendimiento físico o en los logros individuales, puede, en cambio, reforzar actitudes de agresión y exclusión. Es importante que los educadores comprendan el valor formativo del deporte y lo utilicen como un espacio para que los jóvenes reflexionen sobre el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo. En este sentido, los entrenadores actúan como guías y su papel es fundamental para que los jóvenes pue-

dan transferir los aprendizajes socioemocionales a otros aspectos de su vida.

En la misma línea, la escuela y las políticas educativas tienen un papel clave para promover el deporte como un agente de paz. Esto implica diseñar e implementar programas deportivos que integren el desarrollo de competencias socioemocionales como parte del currículo escolar. Programas que fomenten la inclusión y brinden espacios seguros para que los jóvenes puedan expresarse y aprender a convivir son esenciales para que el deporte pueda cumplir su rol formativo. Las políticas educativas deben garantizar, además, el acceso al deporte a todos los jóvenes, independientemente de sus condiciones sociales, económicas o físicas, para que realmente sea un espacio propositivo multidimensional que permita alcanzar una cultura de paz sin restricciones

En situaciones de conflicto armado, se han implementado programas deportivos para promover la paz y la reconciliación entre grupos tensos. Un ejemplo notable es el programa Fútbol por la Paz. El programa utiliza el fútbol como herramienta para fomentar el diálogo y la cooperación entre jóvenes de diferentes comunidades en conflicto. Las evaluaciones de estos programas han mostrado una mayor cohesión social y una reducción de la violencia juvenil, lo que respalda la idea de que el deporte puede ser una herramienta eficaz para la consolidación de la paz.

Propuesta

La propuesta del taller «El papel del deporte en la educación para la paz: desarrollo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes» se basa en la urgente necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales de los jóvenes frente a la creciente complejidad social. Estos talleres no solo brindan un espacio para el aprendizaje y el crecimiento personal, sino que también promueven una cultura de paz, inclusión y respeto. Invertir en educación socioemocional a través del deporte sienta las bases para una juventud más resiliente y comprometida que pueda hacer contribuciones positivas a la sociedad. Para llevar a efecto el desarrollo de habilidades socioemocionales a través del deporte, se ha pensado en desarrollar talleres didácticos que permitan

fortalecer las habilidades blandas entre los participantes, cuya población es específicamente adolescentes de 12 a 18 años en grupos de 50 a 60 personas y tutelados por un equipo multidisciplinario de profesionales entre pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales.

Datos generales

- Nombre: Taller de desarrollo de habilidades socioemocionales
- Duración: 3 meses
- Población: 60 estudiantes
- Edades: 12 a 18 años
- Objetivo principal: fortalecer las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, promoviendo su bienestar integral y su capacidad para interactuar de manera positiva en sus entornos personales y comunitarios.

Taller 1. Integración de la educación socioemocional en actividades deportivas

Estrategia	Descripción	Grupo	Tiempo de aplicación
Círculo de restauración emocional	Después de cada actividad deportiva, se realizan introspecciones emocionales.	Estudiantes (12-18 años).	30 minutos por sesión cada semana.
Objetivos	Equipar a los jóvenes con habilidades necesarias para integrar la educación socioemocional en el contexto deportivo, contribuyendo a una formación holística.		
Actividad	Círculo de reflexión postactividad deportiva.	Partido de fútbol o un juego de relevos.	Reunir a todos los participantes en un círculo.

Taller 2. Programas de deporte inclusivo

Estrategia	Descripción	Grupo	Tiempo de aplicación
Deporte adaptado	Implementación de deportes que incluyen a jóvenes con diferentes habilidades y orígenes.	Estudiantes.	1 hora por sesión, 2 veces por semana.

Objetivos	Capacitar a los jóvenes en implementación de actividades deportivas que fomentan la inclusión y la diversidad de jóvenes con diferentes habilidades, orígenes y necesidades.		
Actividad	Deporte para todos: juego de roles inclusivo.	Tarjetas con descripciones de diferentes roles (incluyendo jóvenes con discapacidades físicas, visuales y mentales, así como jóvenes sin discapacidad).	Distribuir las tarjetas con los roles entre los participantes.

Taller 3. Formación en liderazgo

Estrategia	Descripción	Grupo	Tiempo de aplicación
Más alto	Capacitación en habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, con actividades prácticas.	Estudiantes (12-18 años).	2 horas, 1 vez al mes.
Objetivos	Desarrollar habilidades de liderazgo y colaboración en contextos deportivos.		
Actividad	Liderazgo en acción: taller de resolución de conflictos.	Escenarios de conflicto escritos en tarjetas, espacio amplio para el trabajo en grupo, hojas de papel y bolígrafos.	Dividir a los participantes en grupos pequeños de 4 a 6 personas.

Taller 4. Actividades de aprendizaje experiencial

Estrategia	Descripción	Grupo	Tiempo de aplicación
Campamento deportivo	Organización de un campamento donde los jóvenes trabajan en equipo para superar desafíos y obstáculos.	Estudiantes (12-18 años).	3 días (incluye sesiones diarias de 4 horas).
Objetivos	Fomentar el trabajo en equipo y la reflexión sobre la experiencia compartida.		
Actividad	Aventura de resolución de problemas.	Desafíos en equipo que fomenten la colaboración, la creatividad y la toma de decisiones.	Dar tiempo a cada grupo para trabajar en su desafío.

Taller 5. Uso de juegos de rol y simulaciones

Estrategia	Descripción	Grupo	Tiempo de aplicación
Juegos de rol	Ejercicios donde los jóvenes asumen diferentes roles en situaciones deportivas o sociales.	Estudiantes (12-18 años).	1 hora por sesión, 1 vez por semana.
Objetivos	Mejorar la empatía y la capacidad de resolución de problemas entre pares.		
Actividad	Simulando el liderazgo en el deporte.	Permitir a los participantes experimentar diferentes perspectivas y roles dentro de un equipo.	Proporcionar a cada grupo un escenario de conflicto relacionado con el deporte.

Taller 6. Fomento del voluntariado y proyectos comunitarios

Estrategia	Descripción	Grupo	Tiempo de aplicación
Actividades de voluntariado		Estudiantes (12-18 años).	4 horas por evento, 2 veces al año.
Objetivos	Desarrollar un sentido de responsabilidad social y compromiso con la comunidad.		
Actividad	Planificación de un proyecto comunitario deportivo	Promover el voluntariado y la participación activa en la comunidad.	Deben trabajar juntos para completar el formato y preparar una breve presentación de su proyecto.

Conclusiones

El deporte desempeña un papel fundamental en la educación para la paz, actuando como un vehículo poderoso para desarrollar habilidades socioemocionales en la juventud. A través de la práctica deportiva, los jóvenes no solo aprenden habilidades técnicas y físicas, sino que también adquieren competencias sociales y emocionales cruciales para su desarrollo integral y su bienestar.

- Fomento de la cohesión social: el deporte promueve la inclusión y la cohesión social al reunir a jóvenes de diferentes orígenes, culturas y habilidades. Las actividades deportivas, ya sean en equipos o individuales, facilitan la creación de vínculos entre los participantes, fomentando el respeto y la empatía, valores esenciales en la construcción de una cultura de paz.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales: a través del deporte, los jóvenes desarrollan habilidades como la comunicación, la cooperación, la gestión de emociones y la resolución de conflictos. Estas competencias son esenciales no solo en el ámbito deportivo, sino también en la vida cotidiana, permitiendo a los jóvenes enfrentar desafíos y adversidades con resiliencia y confianza.
- Promoción de la disciplina y el compromiso: la práctica deportiva inculca valores de disciplina, esfuerzo y compromiso, esenciales para el éxito personal y colectivo. Los jóvenes que participan en deportes aprenden a establecer metas, a trabajar hacia ellas y a valorar el proceso de aprendizaje, lo que contribuye a su crecimiento personal y social.
- Prevención de la violencia y el conflicto: el deporte actúa como una herramienta de prevención de la violencia y el conflicto en las comunidades. Al ofrecer espacios de interacción positiva y alternativas de ocupación, se reduce el riesgo de comportamientos violentos y se promueve una convivencia pacífica.
- Establecimiento de liderazgos positivos: los jóvenes involucrados en el deporte a menudo asumen roles de liderazgo, lo que les permite practicar habilidades de liderazgo y responsabilidad. Esta experiencia es crucial para formar futuros líderes comprometidos con la promoción de la paz y el bienestar social.
- Importancia de la educación integral: la integración del deporte en los programas educativos debe ser una prioridad para las instituciones. Al promover el deporte como parte de un enfoque educativo integral, se garantiza que los jóvenes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también habilidades para la vida que les ayudarán a convertirse en ciudadanos activos y comprometidos.
- Compromiso comunitario: la participación en actividades deportivas a menudo está vinculada a un mayor compromiso

con la comunidad. Los jóvenes que participan en proyectos deportivos suelen involucrarse en iniciativas de voluntariado y desarrollo comunitario, fortaleciendo el tejido social y contribuyendo a la creación de entornos más pacíficos y colaborativos

Referencias bibliográficas

- Bailey, R. y Dismore, H. (2004). *El papel de la educación física en la promoción del desarrollo juvenil*. Taylor & Francis.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Prentice-Hall.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bloomsbury Academic.
- Goleman, D. (2013). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- PeacePlayers International (2022). *El uso del deporte para construir la paz en comunidades divididas*.
- Sugden, J. y Wallis, J. (2007). *Deporte y consolidación de la paz en sociedades divididas: Jugar con enemigos*. Routledge.
- UNESCO (2016). *Educación para la paz: Construir una cultura de paz a través del deporte*.

Voces de la paz en el sentir del estudiante universitario

EDGAR LOYOLA ILLESCAS

Introducción

La humanidad, en su desarrollo histórico y actual, de manera constante y sostenida, ha enfrentado desafíos que nacen precisamente de las múltiples interacciones generadas por intereses y formas de alcanzar objetivos que son parte de la identidad de civilizaciones cuya cosmovisión, organización y culturas son diversas.

El desarrollo humano y su interacción, hoy más que nunca, tienen una marcada aceleración por el desarrollo tecnológico en los ámbitos de información y comunicación disponibles y accesibles; sin embargo, este desarrollo complejo también ha generado tensiones que no van de la mano con la paz. Los problemas que se generan por aspectos políticos, económicos, culturales y religiosos han tenido hitos de triste memoria para el respeto de la vida y dignidad humana, experiencias que evidencian la necesidad continua de velar por la construcción de sociedades basadas en el respeto y entendimiento mutuo en la cual la paz es un valor que todos debemos aportar.

La educación en este contexto asume una delicada responsabilidad que no solo se limita a crear y recrear el conocimiento, sino sobre todo fomentar una cultura que impulsa valores como la tolerancia, la equidad, la justicia y el respeto a la vida en todas sus dimensiones. Por ello, la educación es una herramienta poderosa de alta incidencia en las personas y sociedad, en general, que se construye como un puente para solventar dignamente di-

ferencias y promover el consenso en la paz a través del cultivo y uso de competencias blandas como una comunicación asertiva, trabajo colaborativo y empatía para resolver conflictos de forma constructiva.

La paz constituye un aspecto inherente a la realidad de la vida humana cuya intangibilidad propicia diversas percepciones y respuestas a la pregunta ¿qué significa la paz?

Para un oportuno acercamiento a la significación de la paz a nivel mundial, en este artículo se presenta una breve síntesis de organizaciones que tienen directa incidencia en el desarrollo social y con alcance internacional en educación, finanzas, comercio y gestión financiera.

La paz el contexto internacional

Diferentes organizaciones y líderes identificados como gestores han caracterizado la significación de paz. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera que la paz es «no es simplemente la ausencia de conflicto armado, sino un estado positivo en el cual se promueve la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación» (UNESCO, 2024), que es promovida a través, fundamentalmente, de la educación y que los sistemas educativos forman en valores como tolerancia, empatía y resolución de conflictos.

La importancia fundamental de la educación no es solamente promover el dominio del conocimiento, sino sobre todo aportar en la construcción y fortalecimiento de sociedades que se desarrollen en paz, en las cuales la persona educada constituye la semilla y principal actor cohesionador de esta nueva sociedad.

La directora general de la Organización Mundial del Comercio (OMC), Okonjo-Iweala, señala que «el comercio no es un medio en sí mismo, ni siquiera únicamente un motor de mayor productividad y crecimiento, sino que este puede contribuir a la inclusión social, el desarrollo económico, la sostenibilidad ambiental y ciertamente, a la paz» (OMC, 2024).

La organización que vela fundamentalmente por los recursos económicos a nivel mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), considera que la paz es un bien público mundial y todo aquello que disminuya o elimine la fragilidad y conflicto en y entre Gobiernos y organizaciones internacionales (Bousquet, 2024).

La Organización de Naciones Unidas (ONU) es la promotora de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En concreto, el ODS 16 se refiere a la paz de manera directa y explícita promoviendo sociedades, justas, pacíficas e inclusivas y haciendo énfasis en acciones relacionadas con los derechos humanos que impulsan el fortalecimiento y respeto de los derechos individuales, la libertad de expresión y acceso a la información, contexto en el cual la paz es fundamental para tales propósitos (Organización de las Naciones Unidas, 2024).

La paz desde los liderazgos personales

En cuanto a lo que significa la paz para los líderes mundiales, para Mahatma Gandhi, quien lideró el movimiento de la independencia de la India a través de la resistencia pasiva, la paz significó no violencia en todo aspecto de la vida y luchó contra la dominación británica con la denominada «protesta de la sal», estrategia que inspiró a Martin Luther King en su lucha por los derechos civiles y la segregación racial.

Otro de los líderes mundiales fue Adolf Hitler, para quien la paz solo sería posible cuando se elimine todo lo que se opone a su pensamiento político y social a través de la imposición del miedo y fuerza.

Para Sor Teresa de Calcuta, Premio Nobel de la Paz en 1979, la paz es un estado interno en cada persona que se traduce en sus acciones cotidianas y que nace y crece en el interior del individuo, constituyéndose en un factor y característica sustantiva para alcanzar la armonía en el mundo.

En el contexto mundial, los premios nobel de la paz han logrado fortalecer e influir desde diferentes perspectivas a la paz mundial; así se puede considerar a la organización japonesa denominada NIHON HIDANKYO que en el año 2024 obtuvo este reconocimiento. La actividad de esta organización consiste en que sus integrantes trabajan brindando apoyo y ayuda a todas las víctimas de las armas nucleares a través de varias estrategias, como la emisión de peticiones y llamamientos públicos, participación de delegaciones en organismos internacionales para apoyar el desarme de todo tipo de armas nucleares en el mundo, promoviendo así una sociedad que se desarrolla en un ambiente colectivo propicio para vivir en paz.

La paz en el contexto de país

La paz en el Ecuador en la actualidad es lo más aspirado por la gran mayoría los ecuatorianos quienes vivimos momentos de intranquilidad, miedo y terror por los hechos de externa violencia que atentan, fundamentalmente, la vida de las personas y de la inestabilidad psicológica de sus familiares, conocidos y de la sociedad en general.

En la Constitución de la República del Ecuador vigente, la paz es considerada como un deber primordial del Estado y de los Gobiernos de turno, quienes deben garantizar a sus habitantes el derecho a una cultura de paz y deberán impulsar a través de la educación la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Lamentablemente, las condiciones de vida de la gran mayoría de ecuatorianos distan mucho de la declaración en la Constitución ecuatoriana, realidad que compromete de manera individual y colectiva a cada ecuatoriano para trabajar en la construcción de una sociedad en paz.

La paz en el contexto educativo

Partimos de la premisa de que la educación debería impulsar y fomentar los valores humanos para disminuir y, en el mejor de los casos, eliminar las brechas y diferencias en la sociedad ecuatoriana.

El desarrollo integral de la persona se concibe solo y cuando el ambiente al cual pertenece le permite crecer personal y colectivamente y favorece y promueve el respeto a la vida, a la dignidad humana en la que predomina el diálogo y el consenso y que vela siempre por los valores del ser humano e impulsa acciones personales y/o colectivas que aseguren un ambiente de paz. El propósito principal de este artículo constituye el caracterizar los aspectos más sustantivos de los estudiantes universitarios al formular la pregunta ¿qué significa la paz? Un valor sustancial para que las personas puedan desempeñar distintas responsabilidades tanto a nivel personal como organizacional en un contexto que favorece el respeto y alto nivel de tolerancia y con voluntad disponible para solventar las inherentes diferencias y problemáticas propias de la realidad humana.

La gestión universitaria en sí tiene sus principales funciones identificadas como la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Más, al ser parte actante de la formación, su responsabilidad social no es solo alcanzar eficientemente los resultados en cada una de las funciones mencionadas, sino que trasciende en que el estudiante universitario debe contar con espacios que permitan conocer y experimentar una cultura de paz. En síntesis, no solo teorizar, sino que se concrete en la cotidianidad de su proceso formativo.

La responsabilidad social universitaria (RSU) constituye una propuesta integradora que fundamentalmente busca responder desde su identidad y misión institucional a las diferentes necesidades que la sociedad demanda; entre ellas, una formación de más alto nivel para que su capacidad humana e intelectual esté siempre atenta y disponible para mediar y dar alternativas de solución a los distintos grupos sociales que, en los casos más críticos, son antagónicos.

La RSU alcanza su verdadera importancia al considerar que los ciudadanos que logran trascender e incidir socialmente en los diferentes ámbitos en los cuales la universidad forma y profesionaliza a sus estudiantes serán quienes asumirán responsabilidades en las cuales las decisiones afectan directamente a la dinámica y paz social; decisiones que se espera que vayan siempre hacia mejorar los intereses y aspiraciones de las mayorías.

La formación universitaria tiene suficientes razones y motivos para contribuir a la sociedad fortaleciendo la paz a través de sus egresados, que son personas que se han formado bajo una cultura de paz con principios y accionar de sensible respeto y tolerancia a la diversidad de pensamiento y de acción, con una voluntad fraguada en las diferentes formas de consenso y acuerdo que de manera casi constante la propia dinámica del desarrollo social demanda con marcada insistencia y frecuencia.

La persona o ciudadano con formación universitaria con conocimiento de alto nivel en su área de experticia se complementará y será socialmente responsable cuando vele por los intereses de las mayorías y, de entre ellos, a los más vulnerables y desprotegidos.

El Ministerio de Educación, organismo gubernamental que vela por los niveles no universitarios, esto es, el nivel de educación inicial, básico y bachillerato en el Ecuador, al referirse al valor de la paz, declara que constituye una necesidad «para fo-

mentar la confianza en nuestras relaciones con los demás, para reaccionar con calma, firmeza y serenidad frente a las agresiones, y para reconocer la dignidad y los derechos de las personas» (Ministerio de Educación, 2024).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), al referirse a la paz en el artículo 2 literal t, señala que:

El ejercicio del derecho a la educación debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social. Se exceptúan todas aquellas acciones y omisiones sujetas a la normatividad penal y a las materias no transigibles de conformidad con la Constitución de la República y la Ley. (LOEI, 2011)

En consideración de este artículo, todas las instituciones educativas del país deberán evidenciar en su plan de acción actividades y planes que tributen a vivir una cultura de paz en la que la prevención, el ejemplo testimonial de sus integrantes y las alternativas de resolución pacífica de los problemas cotidianos entre los integrantes del centro educativo se resuelven a través de estrategias y acciones pacíficas.

La paz en la Universidad Politécnica Salesiana

La Universidad Politécnica Salesiana, siendo una institución educativa, tiene como obligación ética y moral el contribuir, a través de la formación y profesionalización de las personas, a fomentar y desarrollar todo lo necesario y posible para formar personas de paz y, con ello, una sociedad también en paz.

La comunidad educativa de la Universidad Politécnica Salesiana, fiel a su misión y visión a través de la resolución del Consejo Superior N° 215-07-2023-07-21, declara los siguientes valores:

Trascendencia: implica el respeto a la persona humana con su dignidad, derechos y sus valores trascendentales; el diálogo de las diversas disciplinas con la fe y la praxis religiosa.

Familiaridad: valor concebido como un estilo salesiano de interacción entre los integrantes de la comunidad universitaria, basado

en el respeto, el afecto, la confianza, generosidad y la sencillez, con el propósito de animar a la comunidad universitaria en su proceso educativo.

Corresponsabilidad: principio que ubica a cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria, como sujeto comprometido con el proyecto educativo institucional.

Solidaridad: cualidad que permite anteponer el bien común al interés particular, promoviendo la armonía de las personas, los colectivos sociales y la naturaleza.

Honestidad: cualidad que expresa la dimensión ética de la vida, en el ejercicio de la ciudadanía. (Universidad Politécnica Salesiana, 2023).

Todos los valores señalados pretenden, precisamente, que directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio tengan características de personas que construyen y viven la cultura de paz, contribuyendo en sus responsabilidades cotidianas a sostener y fomentar ese valor mayor que es la paz.

La comunidad educativa de la UPS, para su gestión operativa, cuenta con instancias y comisiones que, formalmente constituidas, desarrollan procesos que tienen por objetivo levantar la información de las partes en litigio, generar espacios de conciliación y explicación de las partes con la finalidad de resolver pacíficamente entre los involucrados los conflictos y alteraciones de la paz. El Encuentro de Educación y Humanidades «Gestores de paz» constituye uno de los ejemplos más en los que la institución fomenta la cultura de la paz, abriendo espacios de reflexión, análisis y sensibilización personal y colectivo sobre el valor de la paz.

La paz en la Universidad Politécnica Salesiana como organización constituye el valor que debe ser impulsado a través de estrategias necesarias para una educación incluyente y diversa. Además, la paz, al ser un valor que permea y facilita todas las demás actividades académicas-administrativas, es indispensable fomentarla a través de un enfoque denominado cultura de paz, fortaleciendo las relaciones y valores humanos de sus integrantes (Universidad Politécnica Salesiana, 2023).

Experiencia universitaria

En el evento académico Encuentro de Educación y Humanidades «Gestores de paz» contó con varias voces de expositores que son autoridades máximas en el ámbito religioso, como el académico cardenal del Ecuador y el rector universitario, quienes desde su alta responsabilidad abordaron el concepto de la paz desde sus perspectivas, que tienen raíces y fundamentos sostenidos en la fe y el enfoque cristiano, y en la razón o pragmatismo de la ciencia. También hubo voces desde el ámbito político y de la responsabilidad comunitaria barrial, de la acción comunitaria y participación ciudadana y, desde luego, desde la perspectiva universitaria nacional e internacional con responsabilidad de alta dirección, como la voz de los docentes y administrativos universitarios. Asimismo, se presentaron novedosos enfoques como las actuales canciones denominadas *Hit Single*, que tienen una cobertura y aceptación en la sociedad en general y quizá con mayor incidencia en la población etaria de un estudiante universitario por su alegre y contagioso ritmo y musicalidad, pero con mensajes, en muchos casos, de vocabulario y expresiones vulgares y que no apoyan precisamente los valores que demanda el perfil de buen ciudadano.

Otro enfoque interesante fue el análisis y abordamiento de la paz desde la perspectiva de la comunicación gráfica, como cómics, caricaturas periodísticas, los denominados «memes», todos medios y formas de alto uso en la sociedad actual y de penetración muy marcada en los niños y jóvenes en edad escolar, incluyendo a los universitarios; aspectos que enriquecieron el acercamiento al concepto y significación de lo que constituye la paz, sumando y enriqueciendo con la opinión y percepción de los estudiantes universitarios participantes.

A los estudiantes participantes en la conferencia-taller del Encuentro de Educación y Humanidades «Gestores de Paz» del día martes 12 de noviembre 2024, se les pidió que escribieran una respuesta corta a la pregunta «¿qué significa la paz para usted?». Las cuarenta y una respuestas recibidas fueron diversas y de alcance diferente, pero todas sin duda muy valiosas para medir a través de esta muestra la percepción de un estudiante universitario sobre lo que considera la paz.

Desde la autoría de este documento, las respuestas fueron organizadas y clasificadas bajo los siguientes criterios:

- a) Significación de la paz desde la responsabilidad y vivencia personal.
- b) Significación de la paz con mayor énfasis en vivencia grupal.
- c) Otros: respuestas que no coinciden con los criterios anteriores.

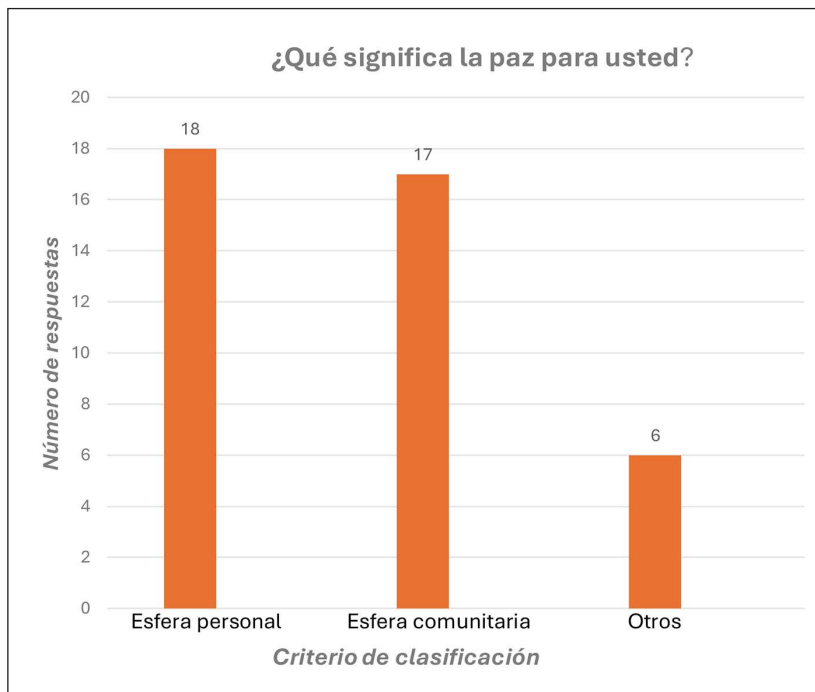


Figura 1. Respuestas de estudiantes participantes en el Encuentro de Educación y Humanidades «Gestores de paz»

Análisis

Las respuestas sobre la percepción de la paz por los estudiantes universitarios participantes en el encuentro de educación se identifican en dos grupos mayoritarios, el primero, con el 49%, coincide en que la paz tiene significación representativa a partir de los valores que están y nacen de la persona, es decir, la paz se genera o construye a partir de los sentimientos, valores y principios que tiene la persona como individuo. Algunas expresiones representativas de los estudiantes de este grupo son tranquilidad en el alma y el corazón, una lucha mental para alcanzar plenitud, ser

respetuoso, tolerante y comprensivo, armonía interna, equilibrio mental, serenidad y nivel alto de tolerancia, entre otros.

El segundo grupo mayoritario (41 %) sostiene que la paz significa alcanzar un bienestar en la vivencia comunitaria en la que las relaciones interpersonales se desarrollan en un ambiente en el que la amabilidad, tolerancia y compañerismo prevalecen a la hora de solucionar las dificultades y problemas, complementados con el uso de estrategias pacíficas que, ante todo, aseguran un nivel amigable y de diálogo de los diversos actores con la voluntad expresa de encontrar una salida respetando la dignidad y valor de las personas.

El tercer grupo de respuestas que constituye el 10 % de los estudiantes. Estos indican que la paz significa presencia de Jesucristo en todas las actividades humanas, el esfuerzo internacional para construir un mundo mejor, que no existe violencia, velar por el más débil y pobre. En este grupo de respuestas sobre lo que significa para el estudiante universitario, se colige la confianza y fe en un ser superior como Jesús y la fe y confianza en el ser humano con toda su limitación, pero que es capaz, si se propone, de lograr un mundo más equilibrado con sensibilidad ante el más débil, resaltando el valor de la solidaridad y esperanza.

Según la perspectiva de los estudiantes universitarios que participaron activamente en este encuentro, la paz se logra y construye con el protagonismo y liderazgo tanto en el nivel personal como colectivo, aunque el resultado se inclina con un margen pequeño hacia el rol y responsabilidad personal, resultado que expresa el protagonismo de los principios y valores que emergen del interior de la persona, realidad que da cuenta directa de la importancia del ambiente de paz en la familia misma que debe garantizar al niño en sus primeros años de vida y que será reforzado y ampliado en futuro en el entorno educativo.

La sociedad integrada por personas con diferentes experiencias y vivencias de crecimiento en ambientes de paz o de zozobra a futuro proyectarán dicha realidad en el desempeño y responsabilidad profesional y ciudadana, por lo que es vital otorgar mayor esfuerzo y dedicación para que crezcan y se formen en un ambiente de paz, ya que las comunidades, organizaciones y países son el resultado de la sinergia y ambiente construidos por personas que trabajan en dirección y sentido hacia el logro de objetivos y resultados establecidos en donde el liderazgo consti-

tuye una competencia clave para promover acciones oportunas para fortalecer la paz.

La percepción de los estudiantes universitarios participantes sobre el significado de paz da buena cuenta de la notable sensibilidad y valor que otorgan al valor de la paz, sumando a ello la responsabilidad tanto personal como colectiva de ser actores propositivos de acciones concretas que motiven y sostengan espacios y ambientes seguros y de paz. La formación y vivencia de ser estudiantes de una universidad católica y salesiana se caracterizan no solo en las respuestas a la pregunta de ¿qué significa la paz?, sino en la calidad de participación e involucramiento en las diferentes actividades contempladas en el evento académico.

Conclusiones

Los gestores educativos universitarios tenemos la sustantiva responsabilidad de no solo formar profesionales en distintos ámbitos del conocimiento humano, sino que, de manera paralela y sinérgica, ser testimonios de vida y ejemplo en los diferentes roles como docentes universitarios en las funciones inherentes a la docencia, investigación y vinculación con la colectividad.

El rol docente compromete a ser testimonio de vida en la promoción de la paz, constructores de ambientes seguros en los cuales la dimensión y respeto humano prima tanto en el interior de la institución universitaria como fuera de ella, testimoniando un nivel de coherencia entre el pensar, decir y hacer característica que tendrá incidencia positiva en el convivir entre todos los hacen la comunidad universitaria salesiana, pero sobre todo a los estudiantes que necesitan en su proceso formativo ejemplos de vida cercanos.

El valor de la paz es un compromiso de todos y más de quienes hacemos educación, que debemos velar constantemente espacios para que todos, y especialmente el estudiante, cuenten con un ambiente favorable para su crecimiento personal y comunitario constituyéndose en ciudadanos que vivencian los valores compartiendo su testimonio personal con todos quienes interactúa.

Este evento académico ha permitido a la comunidad educativa universitaria salesiana y a todos los estudiantes y docentes ex-

ternos invitados abrir un espacio de reflexión interdisciplinario sobre uno de los valores quizá más significativo para el desarrollo y crecimiento personal y colectivo como lo es la paz; valor que impulsa la cooperación y respeto mutuo garantizando el bienestar y supervivencia de la sociedad y generaciones tanto presente como futuras.

El valor de la paz alcanza su mejor y mayor dimensión cuando en las dificultades y desencuentros en cualquier nivel, las personas buscamos acuerdos y consensos con voluntad suficiente que vence todo tipo de ideología, credo, política, situación geográfica y demás aspectos propios de la complejidad humana.

Referencias bibliográficas

- Bousquet, F. (2024). *Financiar la paz y estabilidad*. Fondo Monetario Internacional. <https://www.imf.org/es/Publications/fandd/issues/Series/Analytical-Series/financing-peace-and-stability-franck-bousquet>
- Braslavsky, C. (2002). Educación para la guerra o para la paz. *Educación Hoy*, (1), 1-12.
- Calle Ramírez, D. y Santacruz Moncayo, T. (2011). *Modelo de responsabilidad social universitaria aplicado a la Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). *Registro Oficial*, 449, de 20 de octubre de 2008.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). *Registro Oficial*, 417, de 31 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010). *Registro Oficial*, 298, de 12 de octubre de 2010.
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A. y Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: Aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144.
- Okonjo, I. (1 de noviembre de 2024). Organización Mundial del Comercio. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/dg_s/dg_s.htm
- Organización Mundial del Comercio (OMC) (2024). *Programa de Comercio para la paz*. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/acc_s/tradeforpeace_s.htm
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2024*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>

- Reimers, F. M. (2010). Educar para la paz y la ciudadanía en América Latina. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 1-12). OEI-Fundación Santillana.
- UNESCO (2024). *Educación para la ciudadanía mundial y la paz*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- Ministerio de Educación. (2024). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00082-A*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/11/MINEDUC-MINEDUC-2024-00082-A.pdf>
- Vásquez, J. C. (2017). *Responsabilidad Social es más que una práctica bien intencionada*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-2-28-responsabilidad-social-es-ms-que-una-prctica-bien-intencionada/>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2023). *Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana*. Cuenca, Ecuador. Recuperado de <https://www.ups.edu.ec/documents/20121/257183/Estatuto+UIPS.pdf>

Sobre los autores y las autoras

Johan Manuel Méndez Reyes

Es doctor en Educación, Filosofía y Ciencias Gerenciales. Magíster y licenciado en Filosofía, con posdoctorados en Ciencias Humanas y Educación Latinoamericana. Docente titular en la Universidad Politécnica Salesiana y coordinador del grupo de investigación ATARAXIA. Ha ocupado cargos relevantes como vicerrector académico y director de centro filosófico en Venezuela. Ha sido profesor e investigador en destacadas universidades de Ecuador y Venezuela. Conferencista internacional en países como México, Brasil y Colombia, es autor de más de setenta artículos en revistas indexadas y más de veinte libros publicados por editoriales reconocidas de América Latina. Su trabajo abarca filosofía, educación y ciencias sociales, con una sólida trayectoria académica y de gestión universitaria.

jmendezr@ups.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-9349-223X>

Pedro Luis González Rivera

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente titular de la Universidad Politécnica Salesiana. Grupo de investigación GIEDIC.

pgonzalezr@ups.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0003-4148-0509>

Angélica Susana Pombo Bermeo

Educadora de párvulos. Diploma superior en pedagogías innovadoras. Magíster en Literatura infantil y juvenil. Grupo de investigación de educación e información científica (GIEDIC).

apombo@ups.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-3637-7024>

Hugo Fernando Iñiguez Magallanes

Magíster en Administración de Empresas. Grupo de investigación de educación e información científica (GIEDIC). PhD en Ciencias Administrativas por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú.

hiniguez@ups.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0001-6018-2561>

Janina Suárez Pinzón

Docente-investigadora y jefa de prácticas preprofesionales de la Universidad de las Artes de Ecuador; integrante de TINKUY: Red de Educación Superior en Derechos Humanos y de la Naturaleza y del proyecto colectivo de investigación Didácticas desde el pensamiento artístico: Exploración de las pedagogías creativas en artes a partir de procesos formativos en artes con las comunidades.

janina.suarez@uartes.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-3418-0375>

Víctor Emilio Estrada Hurtado

Profesional con 21 años de experiencia en la educación a nivel básico, bachillerato y superior. Docente de Cultura Física en instituciones privadas, fiscomisionales y públicas, director de escuela, entrenador de baloncesto categorías formativas y senior, coordinador de deportes UPS Gye. Diplomado en Diseño Curricular por Competencias, maestría en Formación del profesorado de EF, maestría en Cultura Física, Deportes y Recreación, doctorante en UCV Perú.

vestrada@ups.edu.ec - <https://orcid.org/0009-0007-4509-2665>

Edgar Loyola Illescas

Es doctor en Ciencias de la Educación, docente e investigador titular en la Universidad Politécnica Salesiana. Es licenciado en Ciencias de la Educación en Docencia y fue parte del equipo de creación de esta institución, donde se ha dedicado a la investigación en el campo educativo. Docente investigador principal.

eloyola@ups.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-3881-7353>

Eduardo Bechara Navratilova

Doctorando en Literatura (Palacky University, Olomouc, Moravia, República Checa). Magíster en Escritura Creativa de la Uni-

versidad de Temple en Filadelfia, EE. UU. Abogado y literato, buscador de poetas por América del Sur en el proyecto En busca de poetas por siete años (2013-2019), escritor con más de quince publicaciones personales entre poesía y narrativa, antologador, fundador, editor y director de la Editorial Escarabajo S.A.S. de Colombia por más de dieciocho años y profesor del Seminario de Poesía Latinoamericana.

eduardo.bechara01@upol.cz - <https://orcid.org/0009-0006-7064-9376>

Marta Viñes Jimeno

Ensayista, docente y poeta. Nacida en Madrid, vive entre Madrid y Hamburgo. Licenciada en Filología y máster en Relaciones Internacionales. Es coordinadora de Educación para la Democracia en el sistema educativo alemán y formadora de profesorado en el Programa Pestalozzi del Consejo de Europa. Su trabajo articula poesía, pensamiento y educación democrática en contextos europeos. Ha publicado en el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y es autora de dos poemarios. Ha sido jurado del Premio Nacional de Poesía Emergente de España (Editorial Cuadranta).

martavines@icloud.com - <https://orcid.org/0009-0006-9713-1454>

Seth Michelson

Ha publicado veintiún libros, incluida la antología bilingüe-español *Dreaming America: Voices of Undocumented Youth in Maximum-Security Detention*. Sus honores incluyen becas del Fondo Nacional de las Artes, Fundación Fulbright y Fundación Mellon. Enseña poesía en la Universidad Washington and Lee, donde es director de Estudios Latinoamericanos y Caribeños.

sethmichelson@gmail.com

Nadezhda Borislovna Borislova

Nació en Moscú y adquirió la nacionalidad mexicana en 1995. Es compositora, intérprete, pedagoga, investigadora, directora de grupos artísticos, promotora cultural y fundadora de distintos eventos. Ha recibido numerosos premios nacionales e internacionales. A partir de 2024, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde 1994 es docente en la Facultad de Ar-

tes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México.

borislavovna.borislova@correo.buap.mx - <https://orcid.org/0000-0001-6076-2478>

Víctor Contreras Toledo

Doctor en Filología Rusa, Universidad Estatal Lomonosov, 1995. Profesor investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla BUAP desde 1996. Adscrito al posgrado en Literatura Hispanoamericana de Filosofía y Letras. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT. Tiene publicados más de 30 libros, entre ellos *El alma y la inmortalidad en tres tomos* (BUAP, 2017) y *Ensayos sobre el origen y la esencia de la poesía*. Su obra ensayística y poética ha recibido numerosos premios como la Medalla Presidencial de Chile Pablo Neruda (2004).

vtoledo22@yahoo.com.mx - <https://orcid.org/0000-0002-7685-186X>

Paula Andrea Pérez Reyes

Doctora en Filosofía con distinción *Summa Cum Laude* (Universidad Pontificia Bolivariana). Magíster y licenciada en Filosofía. Abogada defensora de derechos humanos, experta en gestión de conflictos, docente de la Facultad Derecho y Ciencias Políticas (Universidad de Antioquia) y posgrados (Universidad Pontificia Bolivariana). Cofundadora de la Red para el Estudio del Proceso y la Justicia.

paula.perezr@udea.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-6363-6976>

Juan Carlos Abril Palacios

Doctor por la Universidad de Granada. Personal docente e investigador de la Universidad de Granada adscrito al grupo de investigación Hum186: Estudios Literarios de la Universidad de Granada.

juancarlosabril@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9074-0568>

Índice

Introducción	9
--------------------	---

I. EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

1. La educación para la paz desde sus fundamentos, evolución histórica y enfoques contemporáneos	15
Introducción	15
Aproximación a la fundamentación conceptual de la educación para la paz y su importancia social	16
Evolución histórica de la educación para la paz	17
Primera etapa	17
Segunda etapa	18
Tercera etapa	18
Cuarta etapa	19
Enfoques contemporáneos de la educación para la paz	19
Referencias bibliográficas	21
2. Techos de cristal: aportes de la fenomenología de la ética para el reconocimiento de las voces de ellas	23
Introducción a modo de obertura a la experiencia desde las voces	23
Experiencia, contexto o caso	25
Análisis y reflexión: fenomenología de la ética, un punto de partida	27
La perspectiva de género y la fenomenología	28
Las voces y el fenómeno «techos de cristal»	30

Fenomenología y justicia simbólica	35
Para concluir antes de que baje el telón.	37
Referencias bibliográficas.	39
3. Invitación a la lectura	43
Referencias bibliográficas.	50

II. LITERATURA CONSTRUCTORA DE LA PAZ

4. Introducción a la poesía de la guerra en Colombia.	
Del silencio a la rebelión	53
El centro de nuestra propia laceración	53
Los cantos de la palabra	55
El temprano silencio de la poesía	55
La carne abierta, la inquietud, el tema, la tragedia.	57
Los dientes de la violencia	57
Cuentas abiertas y licencias poéticas	60
Algunos números del padecimiento	60
Preguntar, llegar y nombrar	64
La pregunta por esa poesía	64
Llegar a la poesía de la guerra	65
La voz de las mujeres	69
Volver a la luz del poema	70
Referencias bibliográficas.	71
5. Poesía y democracia: sostener lo no resuelto sin simplificar lo común.	73
Introducción.	73
Aspectos generales de la introducción: descripción del problema, contexto histórico.	74
La poesía como herramienta: ¿qué experiencia y contexto?	
Objetivo, desafíos	75
Relación con el marco de competencias para la democracia del Consejo de Europa	75
Pensar crítica y analíticamente.	75
Empatía y competencia intercultural.	76
Resiliencia emocional	76
Valores democráticos y humanos	76
Participación activa y compromiso cívico	77
Conocimiento acerca del mundo.	77
Conclusión	77

Relato de la experiencia	78
Proyectos con adultos: encuentros y antologías	78
Proyectos educativos: talleres con jóvenes	79
Reflexión sobre las diferencias entre aulas y comunidades	80
Conclusión	80
Análisis y reflexión	81
Neurociencia y poesía: emoción y cognición integradas	81
Teoría de la recepción: el papel activo del lector	83
Filosofía del lenguaje: la poesía como acto constitutivo de realidad	84
Teoría crítica: poesía como resistencia	85
Conclusión	86
Aplicaciones prácticas	86
Conclusión	86
Plan de acción para desarrollar las futuras líneas de actuación	87
Integrar la poesía en currículos escolares	87
Fomentar redes internacionales de talleres poéticos	88
Desarrollar proyectos comunitarios que utilicen el arte poético para abordar problemáticas contemporáneas	89
Ejemplos concretos para visualizar líneas de acción	90
Calendario propuesto	90
Indicadores de éxito	90
Líneas abiertas de investigación. Conexiones teóricas	91
Conclusiones	91
Materiales (M)	92
Referencias bibliográficas	93
6. Guayaquil, poesía y la transfiguración de la paz	95
Referencias bibliográficas	108
7. La esencia del azul en la música y la poesía	111
Bases conceptuales y relevancia del estudio	112
La sinfonía poética: colores y ritmos desde Orfeo	114
Poesía y música en diálogo	117
Las sonatas de Emiliano Pardo-Tristán: exploración del color en la música y la conexión con Rubén Darío	118

<i>Azul sobre azul: reflexiones sinestésicas y poéticas en la</i> <i>música contemporánea.</i>	119
Conclusión. La convergencia de las artes: sinestesia, poesía y música como expresión humana integral.	122
Referencias bibliográficas.	124
8. La escritura de la constelación de Octavio Paz	127
Adenda.	136
Los rostros del colibrí (El colibrí zurdo, del sur)	136
Referencias bibliográficas.	138
 III. POLÍTICA, TERRITORIO Y PAZ 	
9. Redes barriales para una convivencia pacífica y participativa de las juventudes guayaquileñas. Caso Batucada Popular	143
Contexto de violencias en Guayaquil.	143
Batucada Popular como proyecto de vida	147
Jóvenes constructores de paz y defensores de derechos humanos.	153
A modo de cierre	155
Referencias bibliográficas.	156
10. El rol del deporte en la educación para la paz: desarrollando habilidades socioemocionales en la juventud	159
Introducción.	159
Problemática	163
Discusión	164
Propuesta	167
Datos generales.	168
Conclusiones	170
Referencias bibliográficas.	172
11. Voces de la paz en el sentir del estudiante universitario 173	
Introducción.	173
La paz el contexto internacional	174
La paz desde los liderazgos personales	175
La paz en el contexto de país	176
La paz en el contexto educativo	176
La paz en la Universidad Politécnica Salesiana.	178
Experiencia universitaria	180

Análisis	181
Conclusiones	183
Referencias bibliográficas	184
Sobre los autores y las autoras	187

Educación para la paz

Diálogos filosóficos, literarios y políticos
en contextos contemporáneos

Educación para la paz propone una reflexión crítica y situada sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades inclusivas y dialogantes. En un contexto global marcado por múltiples formas de violencia, la obra plantea la necesidad de repensar los procesos educativos reconociéndolos como espacios privilegiados para la formación ética, el desarrollo del pensamiento crítico y la promoción de una cultura de paz.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, el libro articula aportes de la filosofía, la pedagogía y las ciencias sociales para comprender la educación como una praxis transformadora. En este horizonte, se recuperan enfoques como la pedagogía crítica, la interculturalidad y las metodologías activas, que permiten situar al estudiante como sujeto de aprendizaje y agente de cambio social.

La obra integra experiencias educativas concretas y reflexiones teóricas que evidencian cómo la educación puede contribuir a la resolución pacífica de conflictos y a la construcción de ciudadanía. Su aporte resulta especialmente relevante para docentes, investigadores y estudiantes interesados en fortalecer prácticas educativas comprometidas con la dignidad humana.

Johan Manuel Méndez Reyes, doctor en Educación, Filosofía y Ciencias Gerenciales, es docente de la UPS y coordinador del grupo ATARAXIA. Cuenta con una sólida trayectoria en investigación y docencia universitaria.

Pedro Luis González Rivera, doctor en Ciencias Pedagógicas, es docente e investigador del grupo GIEDIC de la UPS, con experiencia en formación docente y procesos educativos.

Angélica Susana Pombo Bermeo, educadora de párvulos y magíster en literatura infantil y juvenil, investiga en pedagogías innovadoras y educación, docente de la UPS.

Hugo Fernando Iñiguez Magallanes, PhD en Ciencias administrativas, magíster en Administración de Empresas, es docente e investigador de la UPS.

