

GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL.

UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINAR: Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

Cuaderno de trabajo

Año 2025

Cátedra UNESCO
de Resolución de Conflictos

Créditos

Cuaderno de trabajo 2025. *Geopolítica del Mundo Actual. Una Visión Multidisciplinar: Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos*
Cátedra UNESCO de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba
21 x 29,7 cm, 116 pp, il. color
THEMA: GTU

Coordinación General

Manuel Torres Aguilar, Director de la Cátedra UNESCO
Cristina E. Coca Villar, Responsable de relaciones institucionales de la Cátedra UNESCO

Copyright

© Del número, la Cátedra UNESCO de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba
© De los trabajos, sus autores.

Colaboran

Universidad de Córdoba
UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba
Diputación de Córdoba

Edita: UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2025
Campus Universitario de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km 396. 14071 Córdoba (España)
Tel.: (+34) 957 21 81 26
<https://ucopress.uco.es> • ucopress@uco.es



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISBN: 978-84-9927-933-6

eISBN: 978-84-9927-934-3

D.L.: CO 2198-2025

DOI: <https://doi.org/10.21071/000094>

Diseño, maquetación e impresión

Don Folio, S. L.



Impreso en papel ecológico



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España
Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría
y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

1. PRESENTACIÓN

Manuel Torres Aguilar

2. Frijoles negros y palillos chinos: Un trabajador social latino refugiado colabora con sobrevivientes vietnamitas de los campos de reeducación.

Humberto Fabelo

3. Dos años de guerra en Gaza: un análisis urgente del conflicto israelo-palestino (2023-2025).

Cristina E. Coca Villar

4. El viraje en la política de Estados Unidos hacia Cuba: De la Era Obama al regreso de Trump 2.0.

Rafael González Morales.

5. Construyendo Puentes: Narrativas de Migrantes como Herramientas para Promover la Cultura de Paz

Miguel Fernando Cuervo Mojica

6. Medidas disciplinarias alternativas a la expulsión en los institutos de educación secundaria.

Lucía Fernández García

7. Políticas migratorias europeas y cultura de paz: hacia un modelo transformador.

Benjamin Kaminski

8. El Pensamiento Educativo de José Martí y su Aporte a la Educación para la Paz en el Marco de la Recomendación de la UNESCO 2023.

Claudia María de Souza Moura

PRESENTACIÓN

Manuel Torres Aguilar

Cátedra Unesco de Resolución de Conflictos

Un nuevo número de los Cuadernos de Trabajo. Geopolítica del Mundo Actual reúne trabajos de reconocidos especialistas en diversos ámbitos relacionados con la cultura de paz, junto a los estudiantes del Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos que finalizaron sus estudios en el curso 2024/2025. Se trata de estudiantes que destacaron en la realización de estos estudios y que, especialmente, presentaron Trabajos Fin de Máster de alta calidad. Mientras las incertidumbres atenazan la geopolítica actual, nuestro compromiso como universitarios es seguir trabajando en la formulación de investigaciones que traten de dar respuesta a los múltiples retos de nuestro tiempo.

Abrimos esta edición con un excelente trabajo de un reconocido especialista norteamericano en trabajo social, con una especial componente relativa a los problemas de integración de las comunidades de migrantes en muy diversos ámbitos. La experiencia de un caso concreto, sirve como argumento para desplegar interesantes perspectivas sobre la integración y la configuración de procesos complejos de interculturalidad. Humberto Fabelo, colaborador de nuestra Cátedra desde sus orígenes, ofrece este estudio de caso, verdaderamente singular y de gran interés.

Es un placer contar en este número con una colaboración de la doctora Cristina E. Coca Villar, que fue fundadora de la Cátedra Unesco de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba, junto a quien suscribe estas

líneas. Durante casi veinte años ha sido el alma del funcionamiento material de los programas de actividades y su claro compromiso académico, la impulsó a formar parte de la primera promoción de nuestro Máster y a obtener con posterioridad el título de doctora en el año 2023. Para la Cátedra es un motivo de satisfacción que siga implicada en su labor de investigación en materias relacionadas con los conflictos y que contribuya, como en esta ocasión, con un necesario análisis de urgencia sobre la situación del conflicto palestino-israelí.

La colaboración de Rafael González es igualmente una oportunidad para abrir las fronteras de nuestra Cátedra, que tiene una clara vocación internacional desde sus comienzos. Rafael es doctorando bajo la dirección de la Cátedra, Ignacio Alcalde y yo mismo somos sus codirectores, y lo más importante: desarrolla su doctorado en la Universidad de Córdoba con una beca de la Fundación Carolina. Procedente de la Universidad de La Habana, sus investigaciones giran en torno a las complejíssimas relaciones de Estados Unidos y Cuba. En esta ocasión, nos ofrece una perspectiva muy interesante sobre los cambios experimentados en dichas relaciones desde la era Obama hasta la vuelta por segunda vez a la Casa Blanca de Donald Trump.

En la segunda parte de estos Cuadernos, un curso más presentamos cuatro excelentes Trabajos de Fin de Máster que fueron brillantemente defendidos por Miguel

GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL. UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINAR: Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

Fernando Cuervo Mojica, procedente de Colombia; Lucía Fernández García, española; Benjamín Kaminski, de Francia; y Claudia María de Souza Moura, del Brasil. Es un motivo de satisfacción y orgullo contar con un alumnado internacional que nos enriquece como Cátedra Unesco, como Máster y como Universidad con clara vocación de estar presente en el mundo. La vinculación de la Cátedra con el mundo iberoamericano ha sido una constante a lo largo de estos años, y fruto de ello es la presencia en nuestro Máster de estudiantes provenientes de muy diversos países de allende los mares y también de Europa.

En vísperas de celebrar el próximo año nuestro XX aniversario, creo honestamente que este número es un extraordinario pórtico para el trabajo que nos deparan los próximos meses plenos de compromiso con la educación, la investigación y la cultura de paz.

Manuel Torres Aguilar
Director de la Cátedra Unesco de
Resolución de Conflictos de la
Universidad de Córdoba



Frijoles negros y palillos chinos: Un trabajador social latino refugiado colabora con sobrevivientes vietnamitas de los campos de reeducación*

*Humberto E. Fabelo-Alcover
Virginia Commonwealth University
Richmond, Virginia*

Resumen

En este artículo, un trabajador social nacido en Cuba describe su experiencia al trabajar con un grupo de sobrevivientes vietnamitas de campos de reeducación. Los hombres vietnamitas habían formado recientemente grupos de apoyo entre pares y ahora buscaban orientación sobre cómo abordar algunas de las preocupaciones significativas que tenían como refugiados y como consecuencia de sus experiencias traumáticas. El estudio de caso resultante se presenta aquí para ilustrar una colaboración culturalmente sensible entre el trabajador social y los hombres, utilizando el proceso grupal y la práctica del trabajo social narrativo. El enfoque general del trabajador, que incluye las perspectivas ecológica, de fortalezas y de empoderamiento, sirvió como una base ideal para resaltar las capacidades adaptativas y las fortalezas de los hombres, fomentar la autodeterminación, validar sus experiencias y promover su exitosa reintegración.

Frijoles negros y palillos chinos: Un trabajador social latino refugiado colabora con sobrevivientes vietnamitas de campos de reeducación

Los trabajadores sociales trabajan cada vez más en encuentros interculturales que requieren una atención especial a lo que ocurre en la intersección de las culturas. Afortunadamente, se pueden extraer directrices para este tipo de encuentros profesionales de la literatura reciente sobre trabajo social. El presente trabajo describe cómo un trabajador social latino aplicó estas directrices en su colaboración con un grupo de hombres vietnamitas, todos ellos refugiados

y sobrevivientes de campos de reeducación política.

Los hombres buscaban orientación para establecer grupos informales que apoyaran a los miembros de su comunidad en la fase posterior a la inmigración, durante los procesos de aculturación y asimilación. También deseaban orientación para lidiar con las secuelas de las experiencias traumáticas que todos habían vivido, las cuales, en muchos casos, hacían que el proceso de adaptación fuera más difícil de lo habitual. En la primera sección de este artículo, describo mi propio enfoque de práctica y los marcos conceptuales que guiaron este trabajo. En la segunda sección, llamo brevemente la atención sobre las ilustraciones específicas que deseo presentar de estos enfoques y modelos. En la tercera sección, presento una narrativa que ilustra la aplicación de estas directrices. Finalmente, en la cuarta sección, señalo mis conclusiones.

Marcos conceptuales

Los enfoques ecológico, de fortalezas y de empoderamiento en la práctica del trabajo social son especialmente relevantes al abordar las necesidades de las personas que atraviesan un proceso de reasentamiento. En el presente estudio de caso, que involucra a un grupo de hombres vietnamitas sobrevivientes de campos de reeducación, estas perspectivas me resultaron útiles al conceptualizar cómo podría tomar forma mi colaboración con ellos. Además de estos modelos generales, me basé en áreas y competencias de conocimiento específicas, en particular aquellas relacionadas con los procesos de migración y aculturación, y con la práctica culturalmente competente.

Finalmente, guíe mi intervención según la teoría y el proceso grupal, así como el enfoque narrativo del trabajo social.

Los enfoques ecológico, de fortalezas y de empoderamiento

Un principio básico de la perspectiva ecológica es que una buena correspondencia entre los individuos y su entorno es necesaria para que las personas puedan crecer y cambiar (Browne & Mills, 2001). La práctica basada en la ecología centra su atención en la naturaleza de las transacciones entre los individuos y su entorno, en lugar de patologizar a las personas. Al ayudar a los refugiados durante el proceso de reasentamiento, el trabajador social busca facilitar que sus clientes logren la mejor adaptación posible a su nuevo entorno. Este enfoque explica las dificultades que muchos refugiados experimentan como una falta de correspondencia entre el bagaje cultural del recién llegado y el del nuevo entorno social.

La perspectiva de fortalezas parte del supuesto de que todos los individuos tienen la capacidad de identificar, desarrollar y utilizar las fortalezas necesarias para enfrentar los desafíos y las demandas de la vida (Browne & Mills, 2001). Este enfoque valora altamente la autodeterminación del cliente, y las situaciones negativas o los problemas se consideran oportunidades para desarrollar el propio potencial y ejercer la libertad de elección para alcanzar nuevas soluciones. Los trabajadores sociales también enfocan su atención en desarrollar y facilitar el acceso a los recursos y oportunidades comunitarias.

Los profesionales que utilizan el enfoque de fortalezas escuchan atentamente la historia del cliente, pues en ella se encuentran las respuestas a los problemas. Este enfoque resulta apropiado con grupos de refugiados porque reconoce la capacidad individual de sobrevivir y adaptarse. Para el momento en que los hombres de este grupo participaron en esta experiencia, ya habían vivido y sobrevivido al trauma de la guerra y la prisión, la tortura, viajes

peligrosos y cambios significativos en la cultura y el entorno social. Ayudarlos a desarrollar aún más esas fortalezas y emplearlas para afrontar las demandas de la aculturación validó sus habilidades y capacidades.

El empoderamiento busca garantizar que las personas sin poder “no solo expresen su voz, sino que también sean escuchadas y respetadas” (Browne & Mills, 2001, p. 23). La práctica del trabajo social basada en el empoderamiento implica la participación activa y orientadora de los propios clientes. Al igual que la perspectiva de fortalezas, la teoría del empoderamiento parte del supuesto de que los individuos son potencialmente competentes (Browne & Mills). Los trabajadores que buscan promover el empoderamiento adoptan actitudes, valores y creencias que reconocen y validan las fortalezas del cliente. Esta práctica también valora la voz y la historia tanto del cliente como del trabajador, como medio para lograr la colaboración.

Migración, aculturación y competencia cultural

La práctica culturalmente competente con grupos de refugiados depende de conocimientos específicos que ayudan a explicar la experiencia individual. Los refugiados, por ejemplo, además de enfrentar las dificultades propias de la migración, probablemente han experimentado tortura, hambre, violencia personal, salidas peligrosas o ilegales, y estadías en campos de reasentamiento (Mock, 1998). Devore y Schlesinger (1999) describen el proceso migratorio en tres etapas: experiencias preinmigratorias, tránsito y reasentamiento. Estas fases corresponden a las descritas por Mock y Mirkin (1998). Las experiencias preinmigratorias pueden incluir persecución social, política o religiosa; la etapa de tránsito puede ser muy traumatizante, especialmente para las personas que huyen en circunstancias peligrosas.

El proceso de reasentamiento comienza una vez que el individuo llega al país de acogida. Según Devore y Schlesinger (1999), la fase inicial del reasentamiento puede parecer engañosamente tranquila, ya que las personas sienten alivio por haber finalizado su travesía. Sin embargo, después de esta fase inicial, los desafíos y demandas de la aculturación se hacen evidentes, ya que los individuos inevitablemente enfrentan conflictos culturales y choques inevitables. El grupo de hombres del presente estudio se encontraba en esta etapa del proceso de reasentamiento: todos estaban lidiando con las exigencias y problemas derivados de adaptarse a una cultura y un entorno social muy distintos a los que conocían.

La competencia cultural es la capacidad del trabajador social para interactuar eficazmente con clientes de diversos orígenes (Lum, 1999; Okayama, Furuto, & Edmondson, 2001). Lum describe la competencia cultural como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan la capacidad del profesional para comprender plenamente y relacionarse con la visión del mundo del cliente.

La competencia cultural se desarrolla como una función de la autoconciencia, la conciencia de la cultura del otro, la apreciación de otras cosmovisiones y tradiciones, y la comprensión de las circunstancias específicas del cliente; por ejemplo, su cultura, tradiciones, idioma, creencias, conductas de búsqueda de ayuda y actitudes hacia la religión y la espiritualidad (Okayama et al., 2001).



Proceso grupal y enfoque narrativo

Conocer el proceso grupal y las etapas del desarrollo de los grupos (Hepworth, Rooney, & Larsen, 2002) me resultó de gran ayuda al formar y dirigir el grupo en el presente caso. Aunque Hepworth y sus colegas describen un proceso de cinco etapas, yo describiré tres etapas básicas: inicio, desarrollo y cierre.

La etapa inicial permite que los individuos decidan si desean participar o no en el proceso. Durante esta fase, es importante establecer conexión con cada persona presente, de modo que la experiencia grupal parezca relevante para sus necesidades específicas.

Una vez completada la tarea de inclusión o exclusión, el grupo pasa a la etapa intermedia. Durante esta fase, el grupo busca establecer un control y una autoridad claros. En este momento, el líder debe dar un paso atrás y permitir que los miembros asuman más responsabilidad en la gestión del proceso grupal (Hepworth et al., 2002). Finalmente, la etapa final ocurre cuando el grupo ha alcanzado un fuerte sentido de cohesión, y hay evidencia de identidad grupal en los comentarios que reflejan un sentimiento de “nosotros”. En el caso del grupo presente, esto se hizo evidente por el carácter colaborativo y de validación que mostraban las interacciones de los hombres entre sí y conmigo.

El enfoque narrativo es particularmente relevante en este caso porque, si algo caracteriza a los refugiados, es que tienen una historia que contar: una historia que debe ser contada y escuchada. Esto era significativo no solo para ellos, sino también para mí, ya que yo también era un refugiado. Kelley (1996), Laird (1998) y Mirkin (1998) describen la utilidad del enfoque narrativo en contextos multiculturales. Este enfoque no parte del supuesto de una cosmovisión específica, sino de historias que, a través de su narración, clarifican la realidad del cliente y el significado que este le otorga (Sluzski, 1998).

El enfoque narrativo permite que el cliente y el trabajador caminen juntos mientras se escuchan y responden mutuamente: el trabajador escucha en busca de las fortalezas y capacidades ocultas que tal vez hayan pasado inadvertidas para el cliente, mientras que el cliente escucha nuevas interpretaciones que amplían el significado de su historia. Aunque la historia se refiera al pasado, el enfoque se centra en el futuro, en descubrir nuevas soluciones y posibilidades. Al relatar su historia, el cliente ve su experiencia validada y, al mismo tiempo, tiene la oportunidad de alcanzar una mayor autoconciencia, lo cual, según Kelley (1996), conduce al empoderamiento.

La combinación de las perspectivas ecológica, de fortalezas y de empoderamiento con un enfoque multicultural y narrativo parece ir del mano. Todas estas perspectivas reconocen la diversidad, buscan el empoderamiento y la autodeterminación, y valoran profundamente la historia que los clientes tienen para contar, así como el desarrollo de la autoconciencia del propio trabajador. Esta combinación de perspectivas y enfoques también reconoce que las respuestas y soluciones a las necesidades y preocupaciones del cliente residen dentro de él mismo: el proceso simplemente las hace emerger y pone al cliente en contacto con sus propias fortalezas y capacidades inherentes. El enfoque narrativo permite que el trabajador y el cliente construyan y amplíen conjuntamente las posibilidades y soluciones dentro de las historias que cada uno comparte.

Aplicación al estudio de caso

En la siguiente sección principal, titulada “Un estudio sobre trabajo grupal intercultural”, ilustro la aplicación de los modelos de práctica e intervención descritos anteriormente. Esta sección está dividida en subsecciones que, en general, siguen las etapas del desarrollo grupal. En el presente trabajo, estas se titulan de la siguiente manera: Preparación, Ingreso, Comienzo del trabajo y establecimiento de la

relación, Avanzando hacia la fase intermedia del proceso grupal, Ingreso a una discusión más íntima y Terminación.

A lo largo del estudio de caso, ilustro el tema de la práctica intercultural, incluyendo la conciencia de mis propias experiencias de vida relacionadas con la cultura y la valoración de las diferencias y similitudes con los demás. También se observa el papel del mediador cultural, representado en mi ayuda a los hombres para discutir cómo navegar con éxito el proceso de reasentamiento, basado en las etapas de la inmigración. En relación con esto, se muestra cómo los hombres y yo intentamos identificar metas y normas de conducta culturalmente aceptables que facilitarían su adaptación.

Como se recomienda en gran parte de la literatura sobre competencia cultural (por ejemplo, Lum, 1999), se verá cómo utilicé la autorrevelación y el intercambio de experiencias para fortalecer el proceso narrativo, dando voz a mis propias vivencias y usándolas como modelos de los cuales el grupo pudiera aprender. También se reflejarán mis intentos de crear una atmósfera de diálogo abierto y honesto, y de abordar directamente temas problemáticos, un enfoque recomendado por Lum. Finalmente, se observará el uso de intervenciones clínicas como la reestructuración cognitiva y la prescripción de rituales, así como mis esfuerzos por fomentar el desarrollo de la identidad étnica de esta comunidad.

Un estudio sobre trabajo grupal intercultural

Partida apresurada, tormenta en el mar, barco que se hunde y chalecos salvavidas anaranjados que sofocan. Estos son algunos de los recuerdos que vienen a mi mente cuando pienso en la noche de octubre de 1965 en que mi familia partió de Cuba. Tenía ocho años y medio entonces; hoy tengo cuarenta y cuatro,

pero los acontecimientos antes y después de aquella travesía aventurera siguen tan claros en mi mente como si hubieran ocurrido ayer. Viví en Miami, Florida, durante los siguientes treinta años. Recientemente, me mudé a más de mil millas de Florida, donde comenzaría lo que parecía ser mi segundo exilio. Llegar a mi nuevo hogar desde el sur de Florida fue como pasar de América Latina a Estados Unidos. Por primera vez en mi vida en este país, ser cubano no era algo común.

Poco después de llegar a mi nuevo hogar, me involucré con refugiados vietnamitas, sobrevivientes de campos de prisión y reeducación, a través de los Servicios de Refugiados e Inmigración de la diócesis católica local. Descubrí que la mayoría de los hombres presentaban sintomatología de Trastorno de Estrés Posttraumático (TEPT) de leve a moderada. Los síntomas —que iban desde irritabilidad, enojo, pesadillas y recuerdos intrusivos, hasta violencia doméstica, abuso de alcohol y problemas legales— afectaban su vida familiar, laboral y social. Los líderes de la comunidad vietnamita, en tres regiones diferentes del estado, querían hacer algo para ayudar a sus amigos y familiares a manejar las situaciones difíciles y recuperarse de los problemas que estaban experimentando.

Mientras aceptaba reunirme con los hombres, me preguntaba cómo resultaría este encuentro. Por un lado, estaba yo: un trabajador social nacido en Cuba, recién trasladado del sur de Florida, aún añorando los deliciosos frijoles negros con arroz y el cerdo asado, el bullicio de cualquier reunión cubana y el ambiente general de una comunidad latina. Por otro lado, estaban los refugiados vietnamitas, todos sobrevivientes de una de las persecuciones y torturas políticas más brutales de tiempos recientes.

Muchos de los hombres habían llegado solos a Estados Unidos, otros habían podido salir con sus familias, y algunos se habían

reunificado con parientes que ya vivían en el país. La mayoría llevaba menos de dos años en Estados Unidos; algunos tenían educación formal y hablaban algo de inglés. Sus edades oscilaban entre los veintitantos y los sesenta y tantos años, y todos estaban empleados. ¿Cómo resultaría este encuentro? ¿Podría responder a su solicitud de manera efectiva? Nunca antes había trabajado con ningún grupo asiático. El único conocimiento limitado que tenía sobre las culturas asiáticas provenía de lo que había leído unos años atrás en una clase de consejería intercultural.

Preparación

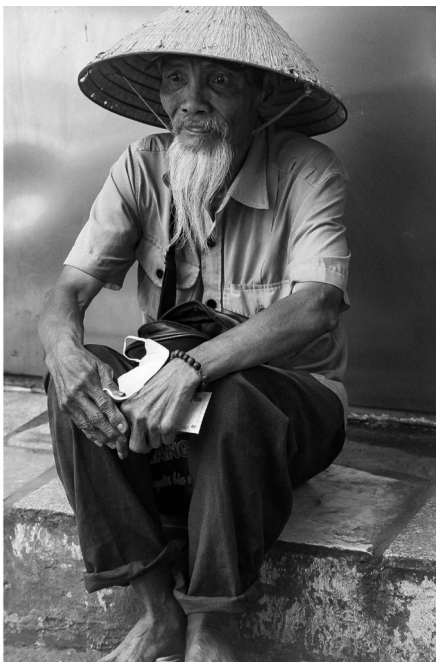
Soy una persona a la que le entusiasman las nuevas experiencias, especialmente aquellas que implican conocer personas de diferentes lugares, con distintos idiomas, costumbres y antecedentes. Sin embargo, independientemente de las diferencias que puedan existir entre dos inmigrantes o refugiados, ambos comparten una experiencia significativa: la pérdida de la patria, el rol, el estatus, los amigos, los familiares, las posesiones, la cultura y los sueños (Hernández & McGoldrick, 1999). Pensé que esta experiencia común podría servir como un puente para reducir la distancia cultural entre los hombres y yo.

Así que pensé: soy un hombre latino, de una isla caribeña, completamente occidental en mi manera de pensar, mis perspectivas, filosofías y creencias religiosas, y profundamente cubano en mi forma de relacionarme con los demás: espontáneo, informal, amistoso y con un fuerte deseo de interactuar en un plano de igualdad. ¿Qué tan diferente podría ser de estos hombres, provenientes de un país con una larga y rica historia (sobre la cual yo era totalmente ignorante), con tradiciones culturales profundas (algunas de las cuales conocía vagamente), y completamente orientales en su pensamiento, perspectivas, filosofías y creencias religiosas?

Iba armado con el deseo de colaborar (más que de ayudar, propiamente dicho) y con la disposición de aprender. Preparé materiales y folletos, leí varios artículos académicos sobre refugiados vietnamitas y sobrevivientes de campos de reeducación, y partí hacia el encuentro.

Descubrí que existían muchas áreas de similitud entre las culturas vietnamita/asiática y cubana/latina. Planeaba aprovechar estas semejanzas y usar los puntos de coincidencia cultural como puentes hacia otros aspectos que estaban fuera de mi propia experiencia cultural. La similitud más evidente era la condición de refugiado: haber dejado la patria en barco y bajo condiciones poco ideales; haber huido de la persecución política; encontrarse en una tierra diferente, con otro idioma y otras costumbres; y tener que enfrentar las pérdidas antes mencionadas.

Existían otras similitudes, aunque más sutiles que las mencionadas anteriormente. Por ejemplo, tanto las culturas vietnamita como la cubana (y, en general, tanto las asiáticas como las latinas) otorgan un alto valor a la educación y al aprendizaje (Furr, 1997; Nguyen, 1976; Queralt, 1996). Ambos grupos reconocen a los hombres y mujeres mayores por su experiencia y sabiduría (Falicov, 1999); sus estilos de crianza



suelen ser autoritarios y los roles de género son tradicionales (Goldenberg & Goldenberg, 2002). En las familias tradicionales, los hombres son los proveedores y jefes del hogar (Hines, Preto, McGoldrick, Almeida & Weltman, 1999); las mujeres administran el hogar y cuidan a los hijos (Furr; Hines et al.; Nash & Nguyen, 1996; Nguyen; Queralt; Schriver, 1995). Otras similitudes se relacionaban con las actitudes hacia la enfermedad mental y los problemas de la vida cotidiana, así como con el papel de la familia, los amigos y los profesionales al abordar estos problemas (Furr; Queralt).

En ambos grupos, la enfermedad — ya sea mental o física— puede entenderse como una función de fuerzas espirituales (Furr, 1997; Nash & Nguyen, 1996; Nguyen, 1976; Queralt, 1996). En el caso de los vietnamitas, esto puede manifestarse en la creencia en fantasmas, mientras que entre los cubanos puede expresarse en la creencia en deidades que intervienen diariamente en todos los aspectos de la vida humana. Ambos grupos muestran un alto respeto por las figuras de autoridad (Falicov, 1999; Morelli, 2001). Tanto vietnamitas como cubanos valoran los objetivos y beneficios de la familia y la comunidad por encima de los deseos o metas individuales (Furr; Queralt). Asimismo, ambos grupos valoran el honor del apellido familiar: que una persona haga algo deshonoroso equivale a que toda la familia lo haya hecho; la familia comparte la vergüenza del individuo.

Como miembros de grupos minoritarios, tanto cubanos como vietnamitas han tenido experiencias mixtas de aceptación y discriminación por parte del grupo mayoritario. Estas experiencias, por ejemplo, se han dado en las áreas de educación, vivienda y empleo (Schriver, 1995). Sin embargo, la crítica hacia los estadounidenses o Estados Unidos, al hablar de injusticias sociales experimentadas, debe expresarse con cautela, para no parecer desagradecido con el refugio brindado por el país.

Una diferencia significativa entre cubanos y vietnamitas tiene que ver con la forma en que se maneja el contacto visual directo y las preguntas directas. En muchas culturas asiáticas, el contacto visual directo se considera descortés y no implica falta de deseo de comunicarse abiertamente (Queralt, 1996). De hecho, la comunicación directa (al estilo occidental, “decir lo que se piensa”) no suele ocurrir entre desconocidos.

Si un estudiante cubano necesitara aclarar una duda con un profesor sobre una tarea, simplemente le pediría una explicación. Este mismo escenario es poco probable entre un estudiante vietnamita y su profesor. Pedir aclaración podría interpretarse como que el maestro no explicó suficientemente bien la tarea (Furr, 1997; Queralt, 1996; Nguyen, 1976).

Otra diferencia importante tiene que ver con la expresión de los sentimientos y las emociones. Aunque muchos hombres latinos no son muy verbales al hablar de sus emociones, generalmente no tienen reparos en expresar abiertamente su enojo o gran alegría (Furr, 1997; Queralt, 1996). En cambio, para un hombre vietnamita sería casi impensable expresar públicamente su enojo u otro sentimiento de manera abierta (Furr; Queralt; Nguyen, 1976).

Planeé nuestra reunión con un formato educativo, ya que la cultura vietnamita otorga un gran valor a la educación y al aprendizaje. Preparé manuales con un esquema de la reunión y con información básica sobre los temas en los que habían expresado interés. Coloqué una hoja y un lápiz en cada manual para que los participantes pudieran tomar notas si lo deseaban. Me senté en un extremo de dos mesas largas dispuestas una tras otra, e invité a los hombres a escribir su nombre en una etiqueta y ocupar un lugar en la mesa.

Fue interesante observar que todos los hombres permanecieron de pie esperando a que el más anciano del grupo tomara asiento en el extremo opuesto de la mesa,

frente a mí. Luego, los demás ocuparon sus lugares, ubicando a los siguientes mayores a su derecha e izquierda, y así sucesivamente hasta que todos se sentaron. Había una mujer presente, una trabajadora social de la agencia de reasentamiento, quien sería una de las intérpretes del día. El otro intérprete era un joven, también trabajador de la agencia.

Como sabía del respeto hacia los mayores típico de la sociedad vietnamita (Furr, 1996; Nash & Nguyen, 1996; Nguyen, 1976; Queralt, 1996), me dirigí directamente al caballero sentado frente a mí, el miembro de mayor edad del grupo. Me presenté y di la bienvenida a todos los presentes. Hice algunos comentarios breves y pedí que se presentaran. El miembro más anciano habló primero, se presentó e hizo una ligera inclinación con la cabeza. Yo respondí con una reverencia más pronunciada, indicando que lo reconocía como alguien digno de respeto. Los demás hombres se presentaron uno a uno hasta que terminamos la ronda.

Comenzando el trabajo y estableciendo el vínculo

Titulé nuestro taller “Comprender y ayudar: Una tarde de capacitación, conversación y reflexión.” La portada de los folletos y cuadernos de trabajo incluía mi nombre como líder del grupo y los de los participantes como miembros y líderes de la comunidad vietnamita de nuestro estado. Hice esto para enfatizar la naturaleza colaborativa del encuentro.

Después de las presentaciones, ofrecí una visión general de los temas que discutiríamos; el grupo, en una encuesta informal realizada por sus trabajadores sociales, ya había señalado estos temas como los de mayor interés. Entre ellos estaban: los desafíos del reasentamiento y la adaptación posterior a la inmigración, la superación del trauma, la guerra y la prisión, y finalmente, una conversación sobre qué decir y hacer de

manera práctica para apoyar a los miembros de sus grupos de pares.

Al igual que muchos grupos latinos, muchos asiáticos —y en este caso, vietnamitas— utilizan proverbios y relatos populares para transmitir enseñanzas sobre la vida (Greenbaum & Holmes, 1983). Además del programa de la reunión, incluí una hoja con el tema central de nuestra discusión. Este era un proverbio que decía:

“En un mundo de caos, conflicto y cambio, no sobreviven los mejor adaptados, sino los que mejor saben adaptarse.”

Cuando el intérprete lo leyó en voz alta en vietnamita, todos los hombres asintieron en señal de acuerdo. En ese momento supe que habíamos comenzado exitosamente el proceso de conexión.

Uno de mis objetivos principales era hablar sobre las diferencias entre la vida en Vietnam y en Estados Unidos, y el impacto que esas diferencias podían tener en su proceso de adaptación. Uno de los temas que los hombres trajeron a discusión, por ejemplo, fue el sentimiento de fracaso como esposos y padres al no poder ser ya los únicos proveedores del hogar, y tener que depender de que sus esposas trabajaran fuera de casa. A menudo, estos cambios en los roles de género tradicionales generan mayor tensión en la pareja (Hernández & McGoldrick, 1999). Gran parte de nuestra conversación se centró en reconocer que algunos aspectos de su experiencia cultural eran tan significativos que no querían cambiarlos, mientras que otros podrían ajustarse o modificarse de maneras culturalmente aceptables dentro de las expectativas vietnamitas.

Esto llevó a discutir que ser “cabeza de familia” también significaba ejercer liderazgo, y que un buen líder demostraba cómo una adaptación efectiva podía mejorar la vida familiar. Los hombres podían seguir siendo líderes de sus hogares al reconocer que sus

esposas podían trabajar dentro o fuera de casa (y que, en realidad, las mujeres suelen trabajar en ambos ámbitos, mientras que los hombres generalmente lo hacen solo fuera del hogar). Esta observación condujo a una conversación sobre los ajustes necesarios en los roles de género tradicionales a los que estaban acostumbrados.

Dado que la enseñanza y formación de las generaciones más jóvenes es muy importante en las familias vietnamitas (Furr, 1997; Queralt, 1996), este cambio también se veía como una manera de contribuir a la adaptación de los jóvenes a la vida en Estados Unidos. Todo esto podía lograrse si los hombres asumían el papel de líderes del hogar. Al cerrar este argumento de forma circular, los hombres pudieron ver que no estaban renunciando a su rol como cabezas de familia, sino que estaban aprendiendo a ejercerlo de una manera diferente.

Este desafío en particular fue muy común entre los refugiados cubanos durante las décadas de 1960 y 1970. De repente, los hombres que estaban acostumbrados a mantener a sus familias con sus propios ingresos ya no podían hacerlo (Rumbaut & Rumbaut, 1976). Por necesidad, las esposas tuvieron que empezar a trabajar fuera del hogar. Esto generó una gran cantidad de conflictos entre los hombres, quienes se sentían despojados de su papel masculino y sin importancia. En ocasiones, esto llevó a que adoptaran una postura aún más autoritaria y dictatorial dentro de la familia, o bien a episodios de depresión relacionados con la pérdida de su rol (Rumbaut & Rumbaut). Pude compartir con el grupo muchos ejemplos de la experiencia de mi propia familia, relatando cómo se sintió mi padre cuando mi madre se vio obligada a trabajar fuera de casa.

Entre los problemas que afectan la adaptación posterior a la inmigración se encuentran las numerosas pérdidas que sufren los emigrantes (Furr, 1997; Hernandez &

McGoldrick, 1999; Rumbaut & Rumbaut, 1976). Los refugiados e inmigrantes pierden su patria, sus antiguos roles y estatus, sus pertenencias personales, y a familiares y amigos. Con frecuencia, además de estas pérdidas, los refugiados experimentan persecución, encarcelamiento, tortura y circunstancias sumamente traumáticas durante el proceso de salida de su país (Mollica, Wyshak & Lavelle, 1987; Morelli, 2001). Las salidas pueden ser ilegales, darse en condiciones peligrosas, forzadas, con estancias en campamentos de terceros países o con separaciones arbitrarias de las familias, o incluir todas estas situaciones. Esto complica el proceso de asimilación y lo hace más desafiante no solo para el refugiado, sino también para las agencias patrocinadoras, los trabajadores sociales, las familias anfitrionas y la comunidad en general.

De particular valor para el pueblo vietnamita es la relación que mantienen con sus familiares fallecidos (Furr, 1997; Nash & Nguyen, 1996; Nguyen, 1976; Queralt, 1996). El hecho de abandonar el lugar donde están enterrados sus seres queridos resulta profundamente perturbador. Esta es una de las pérdidas de las que muchos trabajadores sociales pueden no ser conscientes, pero la incluimos en nuestra discusión sobre las pérdidas relacionadas con el abandono de la patria.

Muchos de los hombres de nuestro grupo provenían de pequeñas aldeas remotas donde eran conocidos y respetados. Tenían una historia, una ocupación y disfrutaban de ciertos roles y estatus. Todo eso se perdió. Una de las historias que pude compartir con ellos sobre el impacto de la pérdida de rol y estatus se basó en la experiencia de mi propio abuelo. En Cuba, él era muy conocido en su

comunidad. Fue político provincial y muy respetado por las numerosas personas con las que tuvo contacto durante su carrera política. Además, era agricultor, y como muchos cubanos, sentía una profunda conexión con la tierra. Muchas personas buscaban su consejo; muchos agricultores acudían a él por su conocimiento en el cultivo de caña de azúcar. No solo era el patriarca de mi familia, sino que también era considerado por muchos como alguien a quien acudir en busca de ayuda y orientación.

Cuando mi abuelo llegó a Estados Unidos, se convirtió en uno más entre los cientos de miles de cubanos que llegaron al país. Nadie lo conocía fuera de su pequeño círculo de conocidos y familiares. De hecho, como ocurrió con muchos otros refugiados cubanos mayores (Rumbaut & Rumbaut, 1976), pasó a ser visto más bien como una molestia: un anciano que no hablaba inglés, que no podía conseguir trabajo y que debía depender de sus nietos para que le ayudaran a traducir. Incluso sus propios hijos no podían asistirlo con la barrera del idioma, ya que la mayoría tampoco hablaba inglés.

A menudo recaía en mí, siendo apenas un niño de doce o trece años, acompañar a mi abuelo a las oficinas del gobierno o a cualquier diligencia que tuviera, para ayudarlo con la traducción. Esta inversión en la jerarquía familiar es típica cuando los niños se convierten repentinamente en mediadores culturales para sus padres y mayores (Hernandez & McGoldrick, 1999). Allí estaba un hombre orgulloso, que había logrado mucho en su vida política, económica y socialmente, y que ahora dependía de un niño de doce años que apenas comprendía los asuntos que traducía.

Sin embargo, mi abuelo aprovechó esas situaciones como oportunidades para enseñarme la importancia de hablar inglés para tener éxito en Estados Unidos. Siempre fui consciente de la deferencia que él esperaba de mí, y de ninguna manera el hecho de que



yo interpretara para él comprometió ese respeto. Esto no cambiaba el hecho de que, si hubiéramos estado en Cuba, esa situación jamás habría ocurrido. Todos los hombres del grupo se identificaron con esta historia; era habitual que sus hijos tradujeran para ellos. Nuestra conversación abordó cómo sus hijos podían seguir honrándolos y respetándolos, al mismo tiempo que les brindaban una ayuda importante.

Avanzando hacia la fase intermedia del proceso grupal

Nuestra discusión sobre cómo equilibrar las expectativas culturales estadounidenses y vietnamitas abarcó las interacciones sociales, familiares y laborales, así como los “qué hacer” y “qué no hacer” de la vida en ambos países. Inevitablemente, esto nos llevó a hablar de cuestiones políticas. Por ejemplo, cuando el grupo ya se había reunido varias veces y se encontraba en la fase intermedia de desarrollo, uno de los hombres preguntó cómo Estados Unidos podía establecer relaciones diplomáticas con Vietnam después de la cantidad de hombres y mujeres estadounidenses que murieron durante la guerra.

Sabía que esa pregunta significaba que existía suficiente confianza entre el grupo y yo como para que alguien se atreviera a plantearla. En una etapa anterior del proceso, esto no habría sido posible; la pregunta se habría considerado descortés. La hizo el miembro de mayor edad del grupo, por lo que los demás entendieron que era apropiada. Sin embargo, fue interesante notar que los otros miembros no participaron en la conversación que la pregunta generó. Escucharon y observaron, dejando que el hombre mayor y yo abordáramos el tema.

Respondí que muchas personas en Estados Unidos también se hacían esa misma pregunta. Sin embargo, aproveché la oportunidad para ilustrar la importancia

de la adaptación para sobrevivir —el lema o tema de nuestra reunión—. Procuré, eso sí, evitar profundizar en la discusión política. Al igual que los cubanos, a los vietnamitas les encanta hablar de política, y temía que, si lo hacíamos, podría perder el vínculo que habíamos construido. No obstante, reconocí la aparente paradoja de la situación que él había planteado.

Otra pregunta que el mismo hombre formuló fue sobre cómo los estadounidenses veían a los refugiados vietnamitas. Preguntó —y nunca olvidaré su expresión ni la de los demás cuando terminó de hacerlo—:

“¿Todos los estadounidenses están contentos de que estemos aquí?”

Sin dudar mucho respondí:

“No, no todos los estadounidenses están contentos de que ustedes estén aquí; tampoco todos están contentos de que yo esté aquí. Pero aquí estamos, ustedes y yo. Y aunque muchos estadounidenses no se alegran de que estemos aquí, muchos otros sí lo están.”

Esta pregunta me permitió hablar sobre la idea de que la asimilación exitosa depende, en parte, de qué tan bien recibe una comunidad a los refugiados o inmigrantes. También sugerí que la asimilación exitosa depende de la capacidad del recién llegado para hablar o aprender inglés, encontrar empleo y del modo en que vivía en su país de origen (Celano & Tyler, 1991; Devore & Schlesinger, 1999; Schriver, 1995). Este último punto nos permitió pasar al siguiente tema de nuestra agenda: la adaptación posterior a la inmigración.

Entrando en una discusión más íntima

Todos estos hombres habían experimentado horrores indescriptibles en Vietnam; todos habían sobrevivido a campos de reeducación similares a los descritos por Mollica et al. (1987). Todos habían llegado hasta el otro lado del mundo para establecerse en comunidades que no podían ser más

diferentes de lo que dejaron en Vietnam. Comprensiblemente, entre los hombres presentes —y entre otros miembros de su comunidad— había numerosos ejemplos de sintomatología del trastorno de estrés postraumático (TEPT). Una vez más, existía un punto de coincidencia entre la experiencia de muchos refugiados cubanos y la de estos hombres. Muchos cubanos que fueron encarcelados en prisiones políticas, y que soportaron tortura y reeducación política, también experimentaron síntomas de TEPT (Rumbaut & Rumbaut, 1976).

Además, ambas culturas abordan los problemas emocionales y psicológicos de manera similar (Furr, 1997; Queralt, 1996). Estos temas no se discuten con extraños, y uno solo acude a un profesional de salud mental en casos de enfermedad psiquiátrica grave (es decir, como solían decir tanto cubanos como vietnamitas, “solo cuando uno está loco” [Goldenberg & Goldenberg, 2002]). Dado que ellos no se consideraban “locos”, no veían la necesidad de buscar ayuda para los problemas que estaban enfrentando como resultado del TEPT.

Muchos de los hombres presentes admitieron tener síntomas típicos de TEPT, como pesadillas, recuerdos intrusivos, irritabilidad, alteraciones del sueño y dificultad para concentrarse. La presencia de sintomatología de TEPT entre refugiados asiáticos ha sido documentada en la literatura (Morelli, 2001). Ninguno de los hombres había considerado buscar intervención profesional para estos síntomas. Su disposición a hacerlo dependería de dos factores principales: uno relacionado con sus creencias culturales acerca de buscar ayuda y sobre los problemas emocionales y psicológicos; y otro, con comprender sus síntomas dentro del marco del TEPT.

Decidí entonces presentar primero el concepto de TEPT y ofrecer una breve explicación de los síntomas asociados. El

contexto de esta discusión enfatizaba la idea de que el TEPT es una reacción normal ante un evento anormal. Pensé que esta comprensión podría reducir la resistencia a hablar de problemas que, de otro modo, podrían interpretarse como signos de locura. Aunque la discusión sobre el TEPT fue breve, incluyó todos los aspectos fundamentales de este diagnóstico.

Abordé el otro tema —las visiones culturales sobre los problemas emocionales y psicológicos y los comportamientos de búsqueda de ayuda— desde mi propio trasfondo cultural. Los cubanos, típicamente, tienen una alta tolerancia hacia las conductas desviadas, y en la mayoría de los casos los problemas psicológicos y emocionales se manejan mediante redes informales de ayuda (Queralt, 1996). La ayuda profesional no suele buscarse a menos que los problemas sean lo suficientemente graves como para ir más allá del amplio rango de conductas “aceptables”. En esos casos, se recurre a un “loquero”, término coloquial para psiquiatra. La idea general sobre los problemas emocionales y psicológicos es que deben ser tolerados y entendidos como excentricidades (entre los latinos, uno no necesita ser rico para ser excéntrico). Cuando esto no es posible, se recurre a redes informales de amigos, familiares y miembros de la comunidad. Si estos esfuerzos no resultan efectivos, entonces se busca la ayuda de un profesional.



Otras actitudes culturales hacia la enfermedad mental están relacionadas con creencias en la santería (el culto a los orishas o deidades) o en causas sobrenaturales en general (Furr, 1997; Queralt, 1996). La intervención, entonces, puede variar en función de estas creencias. Una persona podría acudir tanto a un médico como a un santero (sacerdote o sacerdotisa de la santería), o encender velas a un santo específico y rezar una novena. Descubrí que existían muchas similitudes entre la manera en que los cubanos y los vietnamitas perciben estos temas. Las redes informales de ayuda, que pueden incluir intervenciones no tradicionales, son bastante comunes (Bernier, 1992; Furr, 1996; Leung & Cheung, 2001; Nguyen, 1976; Queralt, 1996; Schriver, 1995).

Entre los hombres vietnamitas, por ejemplo, muchos de los síntomas del TEPT no se consideraban algo que requiriera la intervención de un profesional, ya que no se percibían como una enfermedad mental grave. A veces existían otras explicaciones, como la presencia de un espíritu, probablemente el fantasma de un pariente fallecido. Entre algunos latinos, la creencia en la presencia de espíritus o fantasmas también es una experiencia común (Falicov, 1999).

Me pareció importante abordar algunas de estas actitudes y comportamientos culturales para presentar la idea de que buscar ayuda por los síntomas que estaban experimentando no era señal de una enfermedad mental crónica, ni de un fracaso en su proceso de asimilación. Sin embargo, sí era necesario discutir las diferencias significativas entre afrontar estos tipos de problemas dentro de la comunidad familiar y accesible de su Vietnam natal, y hacerlo en una tierra extranjera, donde las costumbres, los recursos y las conductas de búsqueda de ayuda son tan diferentes.

En este punto, discutimos cómo Estados Unidos, hasta la revolución industrial del siglo XIX, había sido una nación agrícola,

donde las personas vivían y trabajaban cerca de su lugar de nacimiento y de sus familiares. Pero a medida que el país se industrializó, los empleos agrícolas fueron reemplazados por trabajos industriales. Esto obligó a las personas a buscar empleo en lugares lejanos de sus comunidades de origen, donde ya no contaban con sus redes de apoyo. Con la pérdida de estos sistemas informales, la gente se vio obligada a recurrir a ayudantes profesionales. Con el tiempo, los estadounidenses aprendieron a acudir a ciertos tipos de profesionales para recibir la ayuda que antes obtenían de amigos y familiares.

El desarrollo del conocimiento y la tecnología médica también contribuyó a esta tendencia. Con la confianza en los métodos científicos que caracteriza a la América del siglo XX, la gente prefiere buscar intervenciones médicas basadas en la ciencia. La ayuda y el apoyo informales han dejado de ser la norma desde hace décadas. Este cambio en la manera en que los estadounidenses buscan y reciben atención ante enfermedades y problemas contrasta con la experiencia vietnamita típica. Los vietnamitas tienden más a depender de la familia, los parientes y otros miembros de la comunidad para buscar ayuda frente a diversos problemas (Furr, 1997; Leung & Cheung, 2001; Nguyen, 1976; Queralt, 1996; Schriver, 1995). Lamentablemente, las redes informales de ayuda y las comunidades que normalmente constituirían el primer nivel de intervención no existen en las nuevas comunidades donde los refugiados vietnamitas han sido reasentados.

Cuando los individuos comienzan a experimentar los efectos del TEPT

Cuando las personas comienzan a experimentar los efectos del trastorno de estrés postraumático (TEPT), no hay familia, parientes ni amigos en la comunidad que puedan asistirlos a ellos o a sus familias. Están desconectados de las redes de apoyo que saben cómo utilizar. También están desconectados de las redes formales de ayuda

que existen, ya sea por falta de recursos o porque aún no saben cómo utilizarlas (Schriver, 1995). Una conversación clara y honesta sobre la búsqueda de ayuda con distintos tipos de profesionales es importante, especialmente para enfatizar que, en Estados Unidos, estas redes formales son las que reemplazaron a las redes informales del pasado, y que es perfectamente aceptable buscar asistencia en las agencias diseñadas para atender estas necesidades.

Muchos de los hombres del grupo se sorprendieron al enterarse de que podían acudir a centros comunitarios de salud mental y otras agencias relacionadas para recibir ayuda con algunos de los problemas que estaban experimentando. Esta discusión también destacó la importancia de conocer y elegir con sabiduría los comportamientos que debían adaptarse para tener éxito en Estados Unidos.

Durante esta parte de la conversación, algunos participantes compartieron sus preocupaciones de salud. Por ejemplo, un hombre joven describió una sensación de que su sangre se le congelaba en las venas. A menudo despertaba en mitad de la noche, sobresaltado por una pesadilla, con esa sensación. Quería saber si era posible que las pesadillas y esa sensación estuvieran relacionadas con una transfusión de sangre que se le había hecho a su hermano, para la cual él había donado sangre.

Esta pregunta permitió explicar algunos de los síntomas y procesos del TEPT, enfatizando que se trata de reacciones normales ante experiencias anormales. La sensación que el hombre atribuía a la transfusión fue reformulada en términos de culpa del sobreviviente (ya que su hermano no había sobrevivido). Las pesadillas se reinterpretaron como una manera inconsciente de recordarlo y de mantener vivo el esfuerzo por salvarlo. Hablamos sobre cómo esto no indicaba enfermedad mental, sino que era una

reacción perfectamente normal. De hecho, cuando se presentó una lista de síntomas típicos del TEPT, la mayoría de los hombres asintieron, reconociendo que esos síntomas les resultaban familiares.

Dado que las sensaciones y las pesadillas eran muy perturbadoras para él, le pregunté si existía otra forma en la que pudiera recordar a su hermano. ¿De qué otra manera podría reconocer sus esfuerzos por salvarlo y aceptar que no tuvo éxito? Conversamos sobre las formas en que el duelo y la muerte se observaban en Vietnam. Quedó claro que él no había tenido la oportunidad de lamentar la muerte de su hermano, y que este duelo no resuelto, junto con el TEPT, estaba en la raíz de sus pesadillas y sensaciones inquietantes. Le sugerí realizar un ritual culturalmente apropiado para ayudarlo a cerrar ese ciclo y luego encontrar otra manera de recordarlo. Esta sugerencia tenía implicaciones relacionadas con el reencuadre terapéutico que estaba utilizando (Nichols & Schwartz, 2001).

Una implicación era que el individuo era, en cierto modo, responsable de generar las pesadillas y las sensaciones, ya que eran el medio que utilizaba para mantenerse en contacto con su hermano (tema central del reencuadre). Este reencuadre fue cuidadosamente formulado y discutido para dejar claro que no se le estaba culpando. Otra implicación era que, si él tenía la capacidad de usar medios desadaptativos para recordar a su hermano, también tenía la capacidad de hacerlo de manera adaptativa. La suposición era que, una vez que pudiera completar el proceso de duelo de forma culturalmente significativa, y al hacerlo enfrentar su culpa del sobreviviente, ya no necesitaría las pesadillas ni la sensación de sangre congelada, porque estas dejarían de tener un propósito útil.

El hombre aceptó esta explicación, y cuando el grupo se involucró en la discusión, se sintió apoyado por los miembros de su comunidad. Lo invité a que me contara,

en unas semanas, cómo se sentía. Esto le indicó que la mejora debía esperarse en un tiempo relativamente corto. Sin embargo, me preocupaba que también pudiera interpretarlo como una expectativa de éxito, y que, si no ocurría, sintiera vergüenza o pensara que me había fallado. Para abordar esto, expresé en voz alta mi curiosidad sobre qué pasaría si, después de un tiempo, experimentaba poco o ningún alivio. También reflexioné en voz alta sobre cómo creía que podría reaccionar yo ante la falta de mejoría. Él pareció desconcertado por mis palabras, pero al no ser preguntas directas, pudo responder o no, sin sentirse presionado. Finalmente, respondió que si no experimentaba alivio, eso significaría que aún no había terminado de procesar la muerte de su hermano, y que quizás debía hacer otras cosas para completar la resolución del tema. Esta fue, por supuesto, la respuesta que esperaba oír, ya que indicaba que no se vería a sí mismo como un fracasado ni pensaría que me había fallado.

Me dirigí a los hombres mayores y les pregunté si tenían alguna reacción ante lo que el individuo había dicho. Su respuesta indicó que sus conclusiones eran sensatas. Esto fue reconfortante para él, pues comprendió que los miembros mayores de la comunidad no verían la falta de alivio como un fracaso personal ni como algo que afectara su honor.

Otros miembros del grupo compartieron sus experiencias con el consumo de alcohol, principalmente cerveza, y el impacto que esto estaba teniendo en sus relaciones familiares y laborales. Algunos admitieron que sus esposas estaban molestas por el aumento en el consumo, mientras que otros reconocieron haber perdido sus empleos o haber tenido problemas legales por conducir bajo la influencia del alcohol (DUI). A continuación, discutimos los valores culturales relacionados con el alcohol y el desarrollo de enfermedades asociadas.

Se presentó el modelo de enfermedad del abuso y la dependencia del alcohol, y por las reacciones del grupo, me di cuenta de que era algo nuevo para ellos. El alcoholismo no es aceptado entre los vietnamitas; sin embargo, se percibe más como una imperfección moral o personal que como un problema médico o físico. Discutimos el impacto del alcohol en el cuerpo humano, los diferentes tipos de bebidas alcohólicas y las cantidades necesarias para alcanzar el mismo nivel de alcohol en sangre. Hubo gran sorpresa al saber que una onza de licor, como vodka o whisky, tenía el mismo efecto que una copa de vino o una cerveza. También hablamos del efecto depresor del alcohol sobre el sistema nervioso central, lo que permitió explicar por qué el alcohol podía resultar “útil” para anestesiar sentimientos, recuerdos y otros síntomas del TEPT.

Se discutieron también las consecuencias de conducir bajo los efectos del alcohol, dejando muy clara la gravedad de este comportamiento. Pero surgió una pregunta clave: ¿qué podía hacerse en su lugar? Si el alcohol servía para mitigar el dolor emocional y se eliminaba esa herramienta, ¿qué podría reemplazarla? Un miembro del grupo sugirió establecer pautas para un consumo moderado. ¿Qué podía indicar un problema? Esto llevó a una discusión sobre las razones por las cuales las personas beben, el contexto en que lo hacen, y la frecuencia, duración e intensidad del consumo. Mi objetivo era que el grupo desarrollara sus propias pautas de consumo responsable, las cuales pudieran compartir y reforzar entre ellos.

El tema de buscar ayuda volvió a surgir: ¿qué hacer cuando alguien enfrentaba problemas relacionados con el alcohol? ¿A quién podían llamar? ¿Qué podían hacer?

Al establecer estas pautas y continuar con sus grupos de apoyo entre pares, los hombres estaban moldeando su propia red de autoayuda, similar al modelo tradicional de Alcohólicos Anónimos, basado en el apoyo

mutuo y la responsabilidad compartida. Se alentó a los hombres a tener al menos tres o cuatro nombres de personas a las que pudieran acudir si enfrentaban dificultades con el alcohol o si sentían que podrían tenerlas.

Terminación

Gran parte de nuestra discusión sobre los desafíos del reasentamiento fue completamente nueva para los miembros del grupo. Uno de los recursos más importantes que poseían era su enorme motivación por aprender y adaptarse para lograr un ajuste exitoso después de la migración. La asimilación exitosa no era solo una necesidad para la supervivencia de estos hombres y sus familias; también era una cuestión de honor y gratitud. Pero también quise reforzar la idea de que muchas otras personas y sistemas formaban parte del proceso de ajuste. Los hombres tenían un papel importante en este proceso, pero no eran los únicos responsables.

Debían aprender cómo funciona la sociedad en Estados Unidos, para poder hacer su parte en la asimilación y el ajuste. Esto formaba parte de los nuevos comportamientos que debían aprender. El desarrollo de grupos de apoyo informales y un sentido de comunidad era coherente con sus experiencias culturales y les serviría de apoyo. Aunque nos reunimos durante varias horas y discutimos muchos temas, el mensaje subyacente fue el mismo:

¿Qué necesita cambiar y qué debe permanecer igual para adaptarse con éxito a la vida en Estados Unidos?

Conclusiones

El presente trabajo ilustra cómo utilicé las perspectivas ecológica, de fortalezas y de empoderamiento, junto con los principios de una práctica multicultural competente, para guiar mi experiencia grupal con hombres vietnamitas que deseaban establecer redes informales de apoyo. A lo largo del proceso, empleé el enfoque narrativo para compartir

mis propias experiencias como refugiado y, al mismo tiempo, para invitar a los hombres a compartir las suyas. También aproveché las similitudes entre las culturas asiática y latina como una forma de fortalecer la empatía y crear un ambiente íntimo en el que todos —ellos y yo— pudiéramos escucharnos mutuamente.

Uno de los objetivos fundamentales de este trabajo fue ayudar a los hombres a identificar maneras en que pudieran demostrar liderazgo en el hogar y en la comunidad, aprendiendo nuevos comportamientos. Se les desafió a reconocer qué aspectos de su cultura y tradiciones debían preservar y cuáles podían adaptar para encajar mejor en su nuevo entorno.

Aprendí de estos hombres valientes y decididos que, a pesar de la distancia entre nuestras patrias, habíamos vivido muchas experiencias similares como recién llegados a Estados Unidos. También aprendí que, si me tomo el tiempo de observar con atención, encuentro más similitudes que diferencias entre grupos culturalmente diversos. Estas similitudes pueden servir como puertas para entrar en el mundo del otro. Una vez dentro, las diferencias dejan de ser barreras y se transforman en una diversidad que merece celebrarse.

Las similitudes nos recuerdan que somos uno, y al ser uno, somos fuertes. Las diferencias nos brindan profundidad, amplitud y riqueza en nuestras experiencias de vida.

También confirmé la utilidad de adoptar una perspectiva de empoderamiento, ecológica y basada en fortalezas, que busca los recursos y capacidades adaptativas de las personas en lugar de enfocarse en sus problemas o limitaciones. El enfoque narrativo hizo posible que los hombres y yo pudiéramos hablar y ser escuchados. Espero que este trabajo sirva como una validación del uso de estos enfoques, especialmente del uso de las narrativas, al trabajar en contextos interculturales y con poblaciones de refugiados o inmigrantes.

Referencias

- Bernier, D. (1992). The Indochinese refugees: A perspective from various stress theories. *Multicultural Social Work*, 2, 15-30.
- Browne, C., & Mills, C. (2001). Theoretical frameworks: ecological model, strengths perspective, and empowerment theory. In R. Fong & S. Furuto (eds.), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*, (pp. 10-32). Boston: Allyn & Bacon.
- Celano, M. & Tyler, F. (1991). Behavioral acculturation among Vietnamese refugees in the United States. *Journal of Social Psychology*, 131 (3), 373-385.
- Devore, W., & Schlesinger, E. G. (1999). *Ethnic sensitive social work practice* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Falicov, C. J. (1999). The Latino family life cycle. In B. Carter & M. McGoldrick (eds.), *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives*, (pp. 141-152). Boston: Allyn & Bacon.
- Furr, L. (1997). *Exploring human behavior and the social environment*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Greenbaum, L., & Holmes, I. H. (1983). The use of folktales in social work practice. *Social Casework*, 64, 414-418.
- Hepworth, D. H., Rooney, R. H., & Larsen, J. A. (2002). *Direct social work practice: Theory and skills* (6th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Hernandez, M., & McGoldrick, M. (1999). Migration and the family life cycle. In B. Carter & M. McGoldrick (eds.), *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives*, (pp.169-184). Boston: Allyn & Bacon.
- Hines, P. M., Preto, N. G., McGoldrick, M., Almeida, R., & Weltman, S. (1999). In B. Carter & M. McGoldrick (eds.), *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives*, (pp.69-87). Boston: Allyn & Bacon.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2002). *Counseling today's families* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Kelley, P. (1996). Narrative theory and social work treatment. In F. J. Turner (ed.), *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches* (4th ed.), (pp. 461-479). NY: Free Press.
- Laird, J. (1998). Theorizing culture: Narrative ideas and practice principles. In M. McGoldrick (ed.), *Re-visioning family therapy*, (pp. 20-36). NY: Guildford.
- Leung, P., & Cheung, M. (2001). *Competencies in practice*

evaluations with Asian American individuals and families. In R. Fong & Furuto (eds.), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*, (pp. 426-437). Boston: Allyn & Bacon.

Lum, D. (1999). *Culturally competent practice: A framework for growth and action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Mirkin, M. P. (1998). The impact of multiple contexts in recent immigrant families. In M. McGoldrick (ed.), *Re-visioning family therapy*, (pp. 370-386). NY: Guildford.

Mock, M. R. (1998). Clinical reflections on refugee families:

Transforming crises into opportunities. In M. McGoldrick (ed.), *Re-visioning family therapy*, (pp. 347-359). NY: Guildford.

Mollica, R., Wyshak, G., & Lavelle, J. (1987). The psychological

impact of war trauma and torture on Southeast Asian refugees. *American Journal of Psychiatry*, 144 (12), 1567-1572.

Morelli, P. T. T. (2001). Culturally competent assessment of

Cambodian American survivors of the killing fields: A tool for social justice. In R. Fong & Furuto (eds.), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*, (pp. 196-210). Boston: Allyn & Bacon.

Nash, J. & Nguyen, E. (1996). When a ghost comes to therapy.

Networker, (Sept/Oct), 65-78.

Nguyen, K. (1976, January). Vietnamese themes. Paper presented at the Regional Indochinese Task Force Workshop, New York City, New York.

Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2001). *Family therapy: Concepts and methods* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Okayama, C. M., Furuto, S. B. C. L., & Edmondson, J. (2001).

Components of cultural competence: Attitudes, Knowledge, and skills. In R. Fong & S. Furuto (eds.), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*, (pp. 89-100).

Queralt, M. (1996). *The social environment and human behavior: A diversity perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Rumbaut, R. D. & Rumbaut, R G. (1976). The family in exile: Cuban expatriates in the United States. *American Journal of Psychiatry*, 133 (4), 395-399.

Schriner, J. (1995). *Human behavior and the social environment:*

Shifting paradigms in essential knowledge for social work practice. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Sluzski, T. V. (1993). Psychological traumas and depression in a

sample of Vietnamese people in the United States. *Health and Social Work*, 18, 184-194.

Dos años de guerra en Gaza: un análisis urgente del conflicto israelo-palestino (2023-2025) ¹

Dra. Cristina E. Coca Villar
Universidad de Córdoba

1. Introducción

El conflicto israelo-palestino es uno de los más prolongados y complejos de los siglos XX y XXI. Desde octubre de 2023, la situación en Gaza se ha agravado hasta alcanzar niveles sin precedentes, provocando una crisis humanitaria, jurídica y geopolítica de enormes proporciones. El presente trabajo analiza los acontecimientos ocurridos entre octubre de 2023 y octubre de 2025 y tiene por objeto abordar los múltiples aspectos del conflicto. La metodología utilizada incluye el análisis de documentos, la verificación de fuentes de medios de comunicación e instituciones académicas, y los informes de organizaciones internacionales. El marco teórico se basa en estudios sobre resolución de conflictos, derecho internacional humanitario y relaciones internacionales. Además, incorpora un enfoque constructivista para comprender las narrativas que rodean el conflicto, así como el análisis de los actores estatales y no estatales involucrados. Este estudio tiene como objetivo proporcionar una perspectiva.

integral para comprender las causas, las consecuencias y las posibles soluciones al conflicto.

2. Antecedentes históricos del conflicto

El conflicto israelo-palestino se originó con la partición de Palestina en 1947 y la creación del Estado de Israel en 1948. Desde

entonces, se ha caracterizado por repetidas guerras, intifadas (levantamientos) y procesos de paz fallidos. La Franja de Gaza, bajo el control de Hamás desde 2007, ha sido con frecuencia el epicentro del conflicto. Durante



los años previos a 2023, la región se caracterizó por el bloqueo, la pobreza extrema y la tensión constante entre Israel y las facciones palestinas. La Franja de Gaza ha sido objeto de operaciones militares periódicas, entre ellas las de 2008-2009, 2012, 2014 y 2021, que han causado miles de muertos y daños devastadores a las infraestructuras. El fracaso de los Acuerdos de Oslo, la expansión de los asentamientos israelíes y la división política entre Fatah y Hamás han contribuido a la prolongación del conflicto. La comunidad internacional ha intentado mediar en repetidas

¹ El presente trabajo se ha realizado dentro del Proyecto de investigación titulado *Transgresión y paz pública: conflicto y derecho en la España moderna y contemporánea*, referencia PID2024-156236NB-C22, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, la Agencia y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE).

ocasiones, pero no se han logrado avances significativos hacia una solución duradera.

3. El ataque de Hamás del 7 de octubre de 2023

El 7 de octubre de 2023, Hamás lanzó un ataque coordinado contra Israel, infiltrándose a través de la frontera desde Gaza y matando a más de 1200 personas (la mayoría civiles). Este suceso desencadenó una ofensiva militar israelí sin precedentes. Aunque la comunidad internacional condenó el ataque, también surgieron llamamientos para que Israel actuara con moderación. El ataque fue considerado por muchos como un punto de inflexión en el conflicto. Hamás justificó sus acciones como una respuesta a años de ocupación y bloqueo, mientras que Israel lo denunció como un acto de terrorismo. El ataque incluyó asaltos armados, secuestros y el uso de drones, lo que reveló la sofisticación militar de Hamás. Las imágenes del ataque se difundieron rápidamente a través de los medios de comunicación y las redes sociales, causando conmoción a nivel mundial. Israel respondió con ataques aéreos masivos y movilización militar, declarando el estado de guerra y llamando a filas a los reservistas.

4. Evolución del conflicto (2023-2025)

Durante los dos años siguientes, el conflicto se desarrolló en varias fases. Israel lanzó una operación terrestre en Gaza, ocupando zonas estratégicas y destruyendo infraestructuras críticas. Hamás respondió con ataques con cohetes y túneles subterráneos. Se establecieron repetidamente alto el fuego temporales negociados por Egipto y Qatar, pero ninguno condujo a una paz duradera. Las negociaciones se vieron interrumpidas por nuevos enfrentamientos y el número de víctimas aumentó drásticamente. La liberación de rehenes israelíes y palestinos formó parte de acuerdos temporales, pero no se alcanzó ningún acuerdo político. Las operaciones militares incluyeron ataques a hospitales, escuelas y campos de refugiados, lo que

provocó la condena internacional. El uso de inteligencia artificial y drones por parte de Israel marcó una nueva fase en la guerra. Mientras tanto, Hamás intensificó su propaganda y recibió apoyo logístico de actores regionales. La guerra se extendió a Cisjordania, donde estallaron enfrentamientos entre colonos y palestinos.

5. Impacto humanitario

El impacto humanitario fue catastrófico.



Más de 35 000 palestinos perdieron la vida, entre ellos miles de niños. La infraestructura médica colapsó y la escasez de alimentos y agua se convirtió en una emergencia permanente. La ONU declaró Gaza zona de desastre humanitario. Organizaciones como Human Rights Watch y Médicos Sin Fronteras condenaron las violaciones sistemáticas de los derechos humanos. Más de un millón de personas se vieron desplazadas internamente y la reconstrucción se vio obstaculizada por el bloqueo de Israel y la escasez de recursos. Las escuelas se utilizaron como refugios, pero muchas fueron bombardeadas. Los residentes, especialmente los niños, sufrieron graves traumas psicológicos. La ayuda humanitaria internacional fue insuficiente y se enfrentó a obstáculos logísticos. El deterioro de las condiciones sanitarias provocó brotes de enfermedades infecciosas. La situación humanitaria se convirtió en una crisis prolongada con repercusiones intergeneracionales.

6. Aspectos legales

La Corte Penal Internacional (CPI) inició investigaciones sobre los crímenes de guerra cometidos por ambas partes. Israel se enfrentó a acusaciones de uso excesivo de la fuerza y ataques a hospitales y escuelas, mientras que Hamás fue condenado por utilizar escudos humanos y ejecuciones sumarias. En 2025, la CPI dictó órdenes de detención contra los líderes de ambas partes, lo que provocó tensiones diplomáticas. Los debates sobre el genocidio y el derecho a la autodefensa dominaron los foros internacionales, incluida la Asamblea General de la ONU. Organizaciones como Amnistía Internacional y el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas presentaron informes detallados sobre violaciones del derecho internacional humanitario. La legalidad de los asentamientos israelíes y el bloqueo de la Franja de Gaza se convirtieron en objeto de análisis jurídico. La comunidad jurídica internacional se dividió entre quienes defendían que las acciones de Israel se ajustaban al principio de proporcionalidad y quienes condenaban los crímenes sistemáticos. El caso también se llevó ante la Corte Internacional de Justicia.

7. Repercusión política y diplomática

Israel se vio cada vez más aislado a nivel internacional. Países como España, Noruega y Sudáfrica reconocieron formalmente al Estado de Palestina. Estados Unidos mantuvo su apoyo a Israel, pero las críticas y la presión del Congreso aumentaron a nivel nacional (imagen 2). El plan de paz propuesto por Donald Trump fue revisado y rechazado por la mayoría de las partes interesadas de la región. La diplomacia multilateral se intensificó, pero no se lograron resultados concretos. La Unión Europea (UE) impuso sanciones selectivas y aumentó la ayuda humanitaria a Gaza. En América Latina, países como Chile y Colombia condenaron las acciones de Israel. En Asia, China y Rusia adoptaron una postura crítica hacia Israel y promovieron una resolución en el Consejo de

Seguridad. Las relaciones bilaterales de Israel se deterioraron y su imagen internacional se vio mermada. Palestina obtuvo apoyo en la arena internacional, pero las divisiones internas dificultaron el establecimiento de un sistema representativo unificado. La diplomacia pública se convirtió en un campo de batalla en el que ambas partes luchaban por la narrativa.

8. Cambios geopolíticos en Oriente Medio

El conflicto provocó un reajuste de las alianzas en Oriente Medio. Irán reforzó su apoyo a Hamás y Hezbolá, mientras que Egipto y Jordania actuaron como mediadores. Arabia Saudí suspendió las conversaciones de normalización con Israel. Turquía condenó las acciones de Israel y ofreció ayuda humanitaria. La región experimentó una mayor polarización, con enfrentamientos entre facciones pro palestinas y pro israelíes en los foros internacionales. El conflicto también afectó a la seguridad energética y a las rutas comerciales. Mientras surgía un eje de resistencia liderado por Irán, los Acuerdos de Abraham quedaron en suspenso. El conflicto también afectó a Siria, Líbano y Yemen, lo que desencadenó tensiones regionales. Las organizaciones panárabes y la Liga Árabe volvieron a desempeñar un papel activo en la condena del conflicto. La geopolítica del gas en el Mediterráneo también se vio afectada por la inestabilidad en Gaza.

Las propuestas de paz incluyen el establecimiento de una Autoridad Palestina unificada, la desmilitarización de Gaza y el reconocimiento mutuo. Sin embargo, obstáculos estructurales como la división política palestina y la falta de compromiso de Israel dificultan una solución duradera. Los escenarios futuros incluyen una ocupación prolongada, la intervención internacional o una nueva intifada. Si bien la comunidad internacional aboga por una solución de dos Estados, las condiciones sobre el terreno la hacen cada vez más difícil. Las iniciativas

de paz promovidas por la ONU, la UE y los Estados árabes han fracasado debido a la falta de consenso. La reconciliación entre Fatah y Hamás se considera una condición necesaria para avanzar. Israel exige garantías de seguridad, mientras que Palestina reivindica la plena soberanía. La sociedad civil ha promovido campañas de paz, pero su impacto ha sido limitado. La resolución del conflicto requiere voluntad política, justicia transicional y reconstrucción económica.

10. Breve apunte de la relación de España con el conflicto

Entre 2023 y 2025, España ha desempeñado un papel destacado en el escenario internacional respecto al conflicto Israel-Palestina. El 28 de mayo de 2024, el Gobierno español reconoció oficialmente al Estado de Palestina, en coordinación con Irlanda y Noruega, marcando un hito diplomático en Europa. Esta decisión fue presentada como una apuesta por la solución de dos Estados, con fronteras basadas en las líneas de 1967 y Jerusalén Este como capital palestina. El presidente Pedro Sánchez subrayó que el reconocimiento no era un gesto contra Israel, sino una contribución a la paz duradera.

La política interna española reflejó una fuerte polarización. Mientras el Gobierno y sus socios de coalición, como Sumar y Podemos, defendieron sanciones contra Israel y denunciaron crímenes de guerra en Gaza, partidos como el PP adoptaron una postura más equilibrada, y Vox expresó un apoyo incondicional al Estado israelí. Esta división se trasladó al Parlamento, donde iniciativas para condenar el genocidio en Gaza fueron bloqueadas por la oposición conservadora.

En el ámbito humanitario, España envió múltiples cargamentos de ayuda a Gaza. A través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), se lanzaron toneladas de alimentos y material sanitario mediante operaciones aéreas

coordinadas con Jordania y otros países. Además, se activaron convenios con Cruz Roja para el envío de refugios y potabilizadoras, y se canalizó apoyo financiero a organismos como UNRWA.

Diplomáticamente, España lideró iniciativas en la Unión Europea y en Naciones Unidas para exigir el cumplimiento del derecho internacional humanitario. El ministro de Exteriores, José Manuel Albares, participó en conferencias internacionales y promovió resoluciones conjuntas con Palestina para facilitar la entrada de ayuda humanitaria y exigir un alto el fuego. España también aplicó un embargo total de armas a Israel, convirtiéndose en el segundo país europeo en adoptar esta medida tras Eslovenia.

11. Conclusión

La situación actual del conflicto permite calificarlo como uno de los más destructivos de los últimos años. Este conflicto tiene profundas implicaciones para la paz regional y mundial. La ausencia de una solución política, el sufrimiento humanitario y la polarización internacional exigen una respuesta coordinada y urgente. Este análisis multifacético pone de relieve la complejidad del conflicto y la necesidad de un enfoque integral para su resolución. Esta guerra ha puesto de manifiesto la fragilidad del orden internacional y la necesidad de reformar los mecanismos de resolución de conflictos. La reconstrucción de Gaza, la rendición de cuentas y el reconocimiento mutuo son elementos cruciales para avanzar hacia la paz. La comunidad internacional debe promover el respeto del derecho internacional y los derechos humanos, asumiendo un papel más proactivo y coherente. El futuro del conflicto depende de que las partes interesadas puedan superar el odio, la violencia y la impunidad.

12. Referencias

- Naciones Unidas (2023-2025). Informe sobre la situación humanitaria en Gaza.

- Human Rights Watch (2024). Violaciones de los derechos humanos en los conflictos armados.

- Corte Penal Internacional (2025). Documentos de investigación sobre crímenes de guerra.

- Al Jazeera, BBC, The Guardian (2023-2025). Cobertura del conflicto.

- Khalidi, R. (2020). La guerra centenaria contra Palestina. Metropolitan Books.

- Pappé, I. (2015). La idea de Israel. Verso Books.

- Said, E. (1979). La cuestión palestina. Vintage Books.

Artículos académicos y documentos institucionales

• Housni Daza, N. (2025). Narrativas del conflicto israelo-palestino desde octubre de 2023: una interpretación desde la perspectiva de los derechos humanos. Universidad Sergio Arboleda.

• CEERI (2024). Informe Israel-Gaza: análisis semanal. Centro de Relaciones Europeas e Internacionales.

• Human Rights Watch (2025). Informe mundial 2025: Israel y Palestina.

• Pons Rafols, X. (2024). La guerra de Gaza y el conflicto palestino-israelí: un punto de inflexión en el ciclo interminable de violencia. Paz y Seguridad – Paix et Sécurité Internationales, n.º 12.

• Gobantes-Leharga, C. (2023). Análisis y verificación del conflicto palestino-israelí a través de un enfoque constructivista. Universidad de Valladolid.

Lecturas recomendadas

• Black, I. (2024). Vecinos y enemigos: un siglo de conflicto entre israelíes y palestinos. Editorial Planeta.

• Khalidi, R. (2020). La guerra centenaria contra Palestina. Metropolitan Books.

• Pappé, I. (2015). La idea de Israel. Verso Books.

• Said, E. (1979). La cuestión palestina. Vintage Books.

Libros en español

• Black, Ian (2024). Vecinos y enemigos: un siglo de conflicto entre israelíes y palestinos. Editorial Planeta.

• Lapierre, Dominique y Collins, Larry (1974). Oh Jerusalén. Editorial Buquet.

• Abulhawa, Susan (2010). Mañanas en Yannin. Editorial Maeba.

• Khalidi, Rashid (2020). Palestina: un siglo de colonialismo y resistencia. Capitán Swing.

• Edward Said (1979). La cuestión de Palestina. Cátedra.

• Shavit, Ari (2013). Mi tierra prometida. Debate Publishing.

El viraje en la política de Estados Unidos hacia Cuba: De la Era Obama al regreso de Trump 2.0

The Turn in U.S. Policy Toward Cuba: From the Obama Era to the Return of Trump 2.0

Rafael González Morales

Resumen

El objetivo de este artículo es caracterizar los principales rasgos de la política estadounidense hacia Cuba en el período 2009 – 2025 que comprende los dos mandatos de Barack Obama, el primer mandato de Donald Trump, la presidencia de Biden y el regreso de Trump a la Casa Blanca en enero del 2025. En el estudio se delimitan los factores y actores claves que determinaron los enfoques de política en cada gobierno y se evalúan sus implicaciones para las relaciones bilaterales entre ambos países.

ABSTRACT: The aim of this article is to characterize the main features of U.S. policy toward Cuba in the period 2009–2025, which includes the two terms of Barack Obama, Donald Trump’s first term, Biden’s presidency, and Trump’s return to the White House in January 2025. The study outlines the key factors and actors that determined the policy approaches of each administration and assesses their implications for bilateral relations between the two countries.

Palabras claves: Cuba, Estados Unidos, proceso hacia la normalización, enfoque de máxima presión

Key words: Cuba, United States, process toward normalization, maximum pressure approach.

Introducción

La política de Estados Unidos hacia Cuba en el período 2009 – 2025 constituye el objeto de estudio del presente trabajo. En este espacio de tiempo de 16 años, tres presidentes estadounidenses han conducido los destinos de la nación nortea: Barack Obama, Donald Trump y Joseph Biden. Cada uno articuló sus concepciones sobre cómo gestionar la política exterior a partir de los intereses que representaban y sus diferentes estilos de liderazgo, lo que marcó elementos de ruptura en la manera en que Washington se proyectó en el escenario internacional de una presidencia a la otra.

Con respecto a la política hacia Cuba, estos años constituyeron una singularidad debido a que en ese marco de tiempo se establecieron dos enfoques de política marcadamente diferentes. No existe precedentes en la historia del conflicto bilateral desde 1959, que en un período de 16 años se haya manifestado el momento de mayor acercamiento entre ambos gobiernos y una de las etapas de mayor confrontación.

Durante los últimos 24 meses del segundo mandato de Obama, ocurrió el cambio más significativo en la política estadounidense hacia Cuba al iniciarse un proceso único hacia la normalización de las relaciones bilaterales (White House, 2014). Este viraje fue el resultado del comportamiento de un grupo de variables

1 Profesor e investigador del Centro de Estudios Hemisféricos y sobre Estados Unidos (CEHSEU) de la Universidad de La Habana. Máster en Relaciones Internacionales por el Instituto Superior de Relaciones Internacionales de Cuba. Doctorando del Programa de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Córdoba, España. Becario de la Fundación Carolina. Coordinador académico de la Red Cubana de Investigadores sobre Relaciones Internacionales (RedInt). Correo electrónico: rafael.gonzalez@cehseu.uh.cu.

que concurrieron en un mismo período histórico que implicaron factores determinantes y actores claves que se expresaron en tres escenarios fundamentales: Estados Unidos, Cuba y América Latina y el Caribe (LeoGrande, 2014)

En contraste, con la llegada a la Casa Blanca del magnate Donald Trump la proyección hacia la Isla se enfocó en un primer momento en el desmontaje del modelo de convivencia que prevaleció durante la etapa de Obama y en un segundo momento se concentró en emplear un sistema de sanciones económicas contra el pueblo cubano. Durante este primer mandato de Trump, se consolidó un enfoque de política denominado como de máxima presión.

Cuando el demócrata Joseph Biden asume la presidencia en el 2021, de manera sorpresiva, continúa esencialmente el diseño de política de Trump hacia Cuba y solo realiza ajustes tácticos sin avanzar hacia la disminución de la hostilidad. Con el retorno de Trump en enero del 2025, se abre una nueva etapa de mayor reforzamiento en las medidas de coerción económica contra el pueblo cubano y una agresividad sin precedentes en las dos últimas décadas del conflicto bilateral.

Teniendo en cuenta estos elementos, el objetivo general de este trabajo es caracterizar los principales rasgos de la política estadounidense hacia Cuba entre el año 2009 y 2025. Los objetivos específicos son delimitar los factores y actores claves que determinaron los enfoques de política en cada presidencia y evaluar sus implicaciones para las relaciones entre ambos países.

Desarrollo

Los mandatos de Obama: Del nuevo comienzo al proceso hacia la “normalización” de las relaciones.

En la contienda electoral presidencial del 2008, el entonces candidato por el Partido Demócrata Barack Obama contempló, como

es tradicional, el tema Cuba dentro de sus promesas de campaña. Afirmó que en caso de llegar a la Casa Blanca adoptaría los siguientes pasos: eliminaría las restricciones a las visitas familiares; suspendería las limitaciones al envío de remesas y restablecería el diálogo con el gobierno cubano.

Estos pronunciamientos, independientemente de la visión personal del aspirante demócrata sobre cómo manejar la política hacia Cuba, reflejaban los intereses que prevalecían en la comunidad cubana al sur de la Florida. De acuerdo a sondeos realizados en el contexto de la campaña electoral, el 65% de los cubanoamericanos respaldaban el levantamiento de las restricciones al envío de remesas, el 67% apoyaba la eliminación de los obstáculos a los viajes familiares; el 65% respaldaba el restablecimiento de las relaciones con Cuba y el 79% favorecía el desarrollo de conversaciones directas con el gobierno cubano sobre migración (Grenier, 2008).

En el escenario interno estadounidense, diferentes sectores de esa sociedad abogaban por la necesidad de un cambio de política y dejar atrás la agresividad de la administración de George W Bush. En aquel momento, las encuestas revelaban que el 70% de los estadounidenses respaldaban el restablecimiento de relaciones diplomáticas entre ambos países. Cuando Obama asumió la presidencia en enero del 2009, contaba con las condiciones políticas apropiadas para plantearse, al menos, una flexibilización inicial del enfoque de línea dura de su predecesor.

El 13 de abril del 2009, previo a la Cumbre de las Américas en Trinidad y Tobago, la Casa Blanca realizó los primeros anuncios enfocados en cumplir con las promesas de la campaña electoral. Las medidas comprendieron la autorización de las visitas familiares, el envío de remesas y paquetes, así como la autorización de servicios de telecomunicaciones a Cuba que incluía la telefonía celular, cable de fibra

óptica y transmisiones satelitales. Estos últimos anuncios fueron presentados bajo la cobertura de aumentar el “flujo de información” hacia la Isla desde el exterior.

Durante la intervención del presidente Obama en la Cumbre de las Américas, afirmó que su gobierno buscaba un nuevo comienzo con Cuba y que estaban listos para conversar con la parte cubana en una variedad de temas que incluían desde la cooperación en el área de la seguridad nacional hasta los asuntos vinculados a los derechos humanos.

Posteriormente, se restablecieron las rondas de conversaciones migratorias en julio del 2009 y se realizaron las conversaciones sobre correo postal en septiembre del 2009. También se evidenció una disminución de la retórica anticubana y se desmontó el provocativo panel electrónico de la SINA. En esencia, se configuró un clima político bilateral menos agresivo.

En este contexto, se produce el 4 de diciembre del 2009 la detención del ciudadano estadounidense Allan Gross, subcontratista de la USAID que participaba en la implementación de los denominados programas de “promoción de la democracia”. La detención de Gross, provocó serias implicaciones en las relaciones bilaterales al detener lo que parecía un proceso de acercamiento entre ambos gobiernos.

Este hecho, se convirtió en el principal tema de la agenda bilateral y tuvo la capacidad de “congelar” los diálogos e intercambios que se habían desarrollado en los primeros meses del mandato de Obama. En el período 2010 – 2013, se produjo un estancamiento en las relaciones gobierno – gobierno (Cabañas, 2021).

En esta misma etapa, el ejecutivo estadounidense disponiendo de un presupuesto millonario financió y desplegó, con especial énfasis, la actividad subversiva y de influencia hacia amplios segmentos de la sociedad cubana. Como novedad, en comparación con otras administraciones, se

introdujo con mucha fuerza la utilización de las nuevas tecnologías en proyectos orientados a incidir en la juventud cubana.

Entre los principales rasgos que caracterizaron esta labor subversiva sobresalen los siguientes: envío de mensajes masivos a través de internet y la mensajería celular; promoción de los denominados blogueros y periodistas independientes como nuevos actores ante la pérdida de credibilidad de la contrarrevolución tradicional; ofrecimiento de becas sobre diferentes temáticas a jóvenes cubanos con prioridad en la identificación y preparación de líderes; así como empleo de contratistas de terceros países que operaban en la Isla para el abastecimiento y entrenamiento a individuos pagados desde Washington.

En el inicio del segundo mandato de Obama en enero del 2013, estaban presentes un grupo de factores que condicionaron la nueva etapa que se abriría a partir de diciembre del 2014 denominada como el proceso hacia la normalización de las relaciones. Entre los factores determinantes se encontraban:

- 1) Necesidad de Obama de establecer un legado histórico perdurable en el área de la política exterior. En la tradición estadounidense es una práctica común que los presidentes se sientan inclinados a conformar su propio legado que los distinga y le permitan trascender. El caso de Cuba, tenía todas las características para dar un paso significativo y enviar un fuerte mensaje al mundo con una carga simbólica trascendental.

- 2) Replanteamiento del diseño de la política exterior con la concepción estratégica del “poder inteligente”. La visión de la Administración Obama sobre el tipo de liderazgo que debía ejercer Washington en el escenario global y su prioridad en renovar la hegemonía estadounidense con el empleo del “soft power” impactó en la conducción de la política exterior estadounidense en diferentes temas y áreas geográficas. El nuevo enfoque de política hacia Cuba se insertó también

en este replanteamiento de su proyección internacional.

3) Interés del gobierno estadounidense en recuperar su liderazgo hemisférico. La mayoría de los países de América Latina y el Caribe contemplaban dentro de su agenda de política hemisférica la necesidad de que Estados Unidos se replanteara la política hacia Cuba. Se había establecido un ambiente de presiones y demandas prácticamente sin precedentes. El gobierno de Obama atravesaba un fuerte aislamiento en el escenario latinoamericano y caribeño que no era consistente con sus intereses.

La necesidad de Washington de asegurar una VII Cumbre de las Américas exitosa en abril del 2015 en Panamá, le confirió sentido de inmediatez y urgencia a la decisión del presidente Obama de dar inicio a conversaciones entre Estados Unidos y Cuba que culminara en una nueva etapa de las relaciones.

4) Percepción en Estados Unidos de la actualización del modelo económico cubano. En julio del 2012, la Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba aprobó los Lineamientos de la política económica y social. Las medidas contempladas en el documento representaban la ampliación del sector privado, así como un ambiente menos restrictivo para la inversión extranjera. En varios sectores de la sociedad estadounidense, estos cambios en la manera de operar la economía cubana fueron interpretados como una oportunidad para explorar posibilidades de negocios.

5) Fortalecimiento del consenso interno en amplios segmentos en Estados Unidos sobre la necesidad de un nuevo enfoque en la política estadounidense hacia Cuba. Se produjo una intensificación del debate sobre la proyección hacia la Isla en sectores influyentes como: congresistas; representantes de la comunidad empresarial estadounidense, tanques pensantes, figuras vinculadas a la seguridad nacional y en los cubanos emigrados.

6) La mayoría de la comunidad cubana en Estados Unidos favorecía la normalización de las relaciones entre ambos países. Durante el 2014, varios sondeos de opinión realizados por Atlantic Council y la Universidad Internacional de la Florida, arrojaban que la mayoría de los cubanoamericanos estaban de acuerdo con un nuevo tipo de relación bilateral. Sin lugar a dudas, estas tendencias en el Sur de la Florida brindaban cobertura para adoptar flexibilizaciones en la política hacia Cuba.

El comportamiento de estos factores condicionó el inicio de una etapa sin precedentes en las relaciones entre Washington y La Habana. En cuanto a la concepción del nuevo modelo de relaciones, estaba integrado por pilares, áreas de interés común, instrumentos bilaterales y mecanismos de diálogo e intercambio. Estos componentes comprenderían lo que podría calificarse como la “arquitectura organizacional”.

Los pilares constituían los principios fundamentales que orientaban la actuación de ambos gobiernos: 1) reconocimiento de la legitimidad del gobierno cubano y su liderazgo histórico, 2) no se imponen condicionamientos ni se exigen concesiones, 3) diálogo en condiciones de igualdad, reciprocidad y respeto mutuo, 3) voluntad para conversar sobre las diferencias, 4) preeminencia de los intereses nacionales de ambas partes y 5) disposición de avanzar hacia la normalización de las relaciones.

Con relación a las áreas de interés común comprendían una diversidad de temas: protección medioambiental; salud pública incluyendo la lucha contra las pandemias; intercambios científicos, culturales y educacionales; telecomunicaciones; agricultura; meteorología; sismología; aviación civil; propiedad intelectual, así como aplicación y cumplimiento de la ley que contemplaba la prevención y enfrentamiento al terrorismo, narcotráfico, tráfico y trata de personas,

ciberdelitos y otras manifestaciones del crimen organizado transnacional.

Los objetivos, alcances, modalidades y límites que los gobiernos se propusieron en cada una de estas áreas, estaban recogidos en instrumentos bilaterales que le conferían un carácter oficial e institucionalizaban estas relaciones. Esas normas adquirieron diversas formalidades legales como memorandos de entendimiento, arreglos operacionales y acuerdos. En total se suscribieron 22 instrumentos.

Los mecanismos de intercambio que se establecieron fueron articulados con una visión estratégica que permitía la conducción integral por la Comisión Bilateral Cuba – Estados Unidos, la que priorizó el avance de los temas de interés común y les daba seguimiento sistemático. El resto de los espacios de diálogo en las diferentes áreas centraron sus esfuerzos en dinamizar la cooperación bilateral. En ese sentido, se realizaron 54 encuentros técnicos y acciones de intercambio, así como 25 reuniones en el marco de diversos diálogos sobre asuntos bilaterales y multilaterales.

Como resultados relevantes a nivel de las relaciones gobierno – gobierno, sobresalieron el restablecimiento de las relaciones diplomáticas y la apertura de las embajadas; los tres encuentros entre los presidentes y 25 visitas de alto nivel en ambas direcciones. Las interacciones entre ambos pueblos mostraron una dinámica intensa que se expresó en cientos de miles de viajes de estadounidenses y cubanoamericanos a la Isla, así como se incrementaron exponencialmente las visitas de cubanos a Estados Unidos. Se creó un clima bilateral sin precedentes.

El 14 de octubre de 2016, se publicó la Directiva Presidencial de Política/PDD-43 titulada: “Normalización entre Estados Unidos y Cuba”. El documento recogía no solo lo avanzado en los últimos dos años, sino que establecía una visión estratégica de las relaciones bilaterales.



El texto definió los objetivos de la política hacia la Isla, las medidas para instrumentarla y las normas que regirían el funcionamiento de las estructuras gubernamentales encargadas de aplicarla. Uno de los elementos más significativos fue el hecho que por primera vez en la letra de un documento oficial del gobierno norteamericano aparece reflejado que reconocen la soberanía y autodeterminación de Cuba (Obama, 2016).

A pesar de estos logros indiscutibles, esta etapa del proceso hacia la normalización de las relaciones presentó un grupo de limitaciones que, en definitiva, contribuyeron a que fuera reversible, lo que se evidenció en la manera relativamente fácil en que Trump quebrantó cada uno de sus componentes.

Dentro de las debilidades sobresalen las siguientes: permanencia de elementos de hostilidad en la política de Estados Unidos siendo el principal obstáculo el bloqueo; el contenido y alcance de las flexibilizaciones en el área económica, comercial y financiera fue muy limitado al no emplearse las prerrogativas presidenciales de mayor impacto; tiempo limitado de funcionamiento de solo 24 meses cuando apenas comenzaba el proceso de construcción de la confianza y el conocimiento mutuo; así como no fue posible explotar las potencialidades de ambas naciones en la prevención y enfrentamiento coordinado a los desafíos regionales y globales.

El retorno a la hostilidad: la política de máxima presión de Donald Trump

A partir del 20 de enero del 2017, Donald Trump asume la presidencia de Estados Unidos y se inicia un proceso de desmontaje de la política de Obama hacia Cuba. Este proceso se manifestó de manera gradual y en tres etapas fundamentales: retroceso parcial, deterioro progresivo de las relaciones y confrontación acelerada.

En esta última, es cuando se expresa con mayor intensidad la política de máxima presión. En términos generales, los aspectos que explican el enfoque de política con Trump están asociados a los siguientes factores:

1) Consolidación del enfoque de la confrontación abierta y la hostilidad como la concepción prevaleciente en la proyección política hacia la Isla.

2) Posicionamiento de funcionarios anticubanos al más alto nivel político en la Casa Blanca y el Departamento de Estado con capacidad para controlar el proceso de toma de decisiones sobre Cuba e imponer su agenda sin prácticamente resistencia de la burocracia gubernamental.

3) Alianza sólida entre los funcionarios anticubanos y el sector de la extrema derecha cubanoamericana con mayor visibilidad para el senador Marco Rubio, lo que permitía la concertación y multiplicación de las acciones.

4) Percepción en los sectores que promovían la confrontación acelerada que la situación interna en Cuba transitaba por un escenario complejo marcado por la fragilidad de su economía y su impacto a nivel social, lo que consideraban constituía una oportunidad para forzar, en lo inmediato, pretendidos cambios internos.

5) Apreciación del gobierno de Trump que la crisis política en Venezuela sería insostenible en el tiempo y que el país colapsaría, lo que tendría un impacto muy negativo en las perspectivas de desarrollo de la Isla atendiendo a la dependencia energética con la nación suramericana.

6) Convicción del mandatario estadounidense que la política de línea dura contra Cuba le garantizaría el apoyo del electorado cubanoamericano del Sur de la Florida de cara a las elecciones presidenciales del 2020.

7) Derechización de las fuerzas políticas en América Latina y el debilitamiento de los mecanismos y procesos progresistas configuraron un escenario favorable para el despliegue de la política agresiva y monroísta de Washington en la región, lo que permitía promover el enfoque de la denominada “lucha contra el socialismo”.

En la primera etapa del retroceso parcial que se extendió desde enero del 2017 hasta agosto de ese propio año, se manifestaron con mayor visibilidad los siguientes aspectos que afectaron el modelo de convivencia de la Era Obama: retórica anticubana marcadamente agresiva con prioridad en tema derechos humanos y condicionamientos; suspensión de los mecanismos de diálogo bilateral, excepto conversaciones migratorias que se realizaron en abril del 2017, así como recrudecimiento del bloqueo en área viajes, comercio y contexto multilateral.

Estos elementos estaban recogidos en el “Memorando Presidencial de Seguridad Nacional sobre el Fortalecimiento de la Política de Estados Unidos hacia Cuba” que fue firmado por Trump el 16 de junio del 2017 en Miami. En la práctica, este documento se erigió como la guía estratégica de la política estadounidense hacia la Isla. Como parte de la intención de desmontar aspectos del legado de Obama, se derogó la Directiva Presidencial de Política «Normalización entre Estados Unidos y Cuba» del 14 de octubre de 2016, la cual amparaba el proceso hacia la normalización de las relaciones bilaterales.

El memorando Trump también dispuso la creación de una fuerza de tarea para examinar los “desafíos tecnológicos y las oportunidades” con el propósito de expandir el acceso a internet en Cuba, incluyendo

el apoyo a programas y actividades que “promuevan la libertad de expresión a través de la prensa independiente”. También se refirió al financiamiento para los llamados programas de «apoyo a la democracia» (Trump, 2017).



A pesar de este retroceso, como resultado de las acciones de cabildeo e influencia de varios sectores de la sociedad estadounidense que se expresaron en proyectos de ley; cartas abiertas al presidente y a miembros del gabinete; recomendaciones políticas; estudios de los posibles impactos económicos de una reversión y reuniones con funcionarios gubernamentales de alto nivel, el memorando preservó aspectos de continuidad con la política de Obama y no fue posible la proclamada “cancelación completa del acuerdo”.

En cuanto a los viajes y el comercio, se mantuvieron sin afectación los vuelos comerciales, los cruceros, las visitas de los cubanoamericanos, el envío de remesas y los limitados negocios con compañías estadounidenses. Por razones de seguridad nacional y prioridades de la política interna, no se restableció la política “pies secos-pies mojados”.

En el área de la cooperación bilateral, el documento contempló la continuidad del intercambio en temas de aplicación y cumplimiento de la ley, así como no se pronunció por la cancelación de los 22 instrumentos bilaterales. Desde el punto de

vista político, lo más importante fue que ambos países mantendrían las relaciones diplomáticas y Cuba no regresaría en ese momento a la lista de países patrocinadores del terrorismo.

En la segunda etapa denominada deterioro progresivo que abarcó desde septiembre del 2017 hasta octubre del 2018, se esgrimió como pretexto fundamental los supuestos “incidentes acústicos” contra diplomáticos estadounidenses. En este período, se afecta con mayor profundidad la convivencia al evidenciarse los siguientes aspectos: estancamiento de las relaciones diplomáticas por «desmontaje parcial» de las Embajadas en ambos países; imposibilidad de ejecutar los 22 instrumentos bilaterales en áreas de interés común; incumplimiento de los Acuerdos Migratorios, afectación a las visitas familiares desde Cuba hacia EE.UU. y eliminación de la modalidad pueblo a pueblo individual y listado de 176 empresas en la llamada lista de entidades restringidas.

En la tercera etapa, denominada confrontación acelerada que se extendió desde noviembre de 2018 hasta la culminación del mandato de Trump, se produce el momento de mayor hostilidad que se manifiesta fundamentalmente en un fuerte régimen de sanciones económicas orientado a: obstaculizar la inversión extranjera en la Isla; afectar los viajes de los estadounidenses a Cuba; limitar el envío de remesas, entorpecer las operaciones financieras del país; obstaculizar el ingreso de divisas y neutralizar la importación de productos estratégicos, en especial, el petróleo proveniente de Venezuela.

En esta etapa, sobresale el año 2020 en el contexto de la pandemia, escenario que es empleado por el gobierno de Trump para reforzar las medidas de asfixia económica contra Cuba y como acción política de mayor connotación de cara al futuro de las relaciones se distingue la reincorporación de la Isla a la lista de estados patrocinadores del terrorismo en enero del 2021.

La política de Joseph Biden hacia Cuba: continuidad del enfoque de máxima presión.

En el contexto de la campaña electoral del año 2020, el equipo de Biden centró su narrativa hacia Cuba en cuatro ejes fundamentales: 1) revertir rápidamente las políticas fallidas de Trump; 2) los estadounidenses, especialmente, los cubanoamericanos, son los mejores embajadores de la “libertad” en Cuba; 3) empoderar al pueblo cubano y 4) los derechos humanos serán una pieza central en las relaciones (Center for Democracy in the Americas, 2020).

Esta retórica reflejaba las llamadas “promesas de campaña” de Biden con relación a Cuba. Muchos observadores y analistas, interpretaron que estos pronunciamientos eran el preámbulo de una política que se orientaría a: dismantelar los elementos más hostiles y confrontacionales de la política de Trump; recomposición de las relaciones entre ambos gobiernos que permitiría comenzar una etapa similar a la de Obama; restablecer los viajes de estadounidenses; permitir que las líneas aéreas pudieran viajar al resto de los aeropuertos del país y retomar el mecanismo oficial para el envío de remesas (LeoGrande, 2021).

Durante esta etapa y, en particular, después que Biden se impuso en las elecciones presidenciales, se generó una gran expectativa y entusiasmo en el sentido que era prácticamente inevitable que las relaciones entre Cuba y Estados Unidos no experimentaran una mejoría significativa. No obstante, a partir de ese propio momento comenzaron a manifestarse un grupo de eventos y acontecimientos que influyeron en la posición de arrancada del nuevo equipo de gobierno.

Entre noviembre del 2020 y el 19 de enero del 2021, se inició la etapa conocida como la “transición presidencial”. En este período, ocurrieron o se profundizaron varios procesos vinculados al tema Cuba. Entre los principales, destacan los siguientes:

- Los sectores de la extrema derecha cubanoamericana comenzaron a librar una fuerte ofensiva orientada a deteriorar al máximo las relaciones entre Cuba y Estados Unidos.
- El gobierno de Donald Trump promovió un grupo de acciones dirigidas a recrudecer la política hacia Cuba, lo que se expresó con mayor notoriedad en la reincorporación de Cuba a la lista de países patrocinadores del terrorismo.
- Se tornaba más compleja la situación socioeconómica en Cuba como resultado de la combinación de los efectos acumulados de las medidas de Trump y las implicaciones de la pandemia.
- Los resultados del voto cubanoamericano evidenciaron la consolidación de posiciones anticubanas y el apoyo en varios segmentos a la política confrontacional de Trump. La campaña presidencial republicana fue muy efectiva construyendo y potenciando un ambiente profundamente anticubano en el Sur de la Florida.
- Se promovieron provocaciones hacia lo interno de Cuba con el propósito de construir y proyectar un escenario desestabilizador. Los sucesos del 27 de noviembre del 2020 frente al Ministerio de Cultura, las acciones del denominado “Movimiento San Isidro” y las campañas que se articularon en torno a estos eventos tenían esa finalidad.

La concurrencia simultánea de estos factores, configuró un ambiente complejo en las relaciones bilaterales que tuvo una influencia determinante en la posición inicial que adoptó el gobierno de Biden hacia Cuba. A partir del 20 de enero del 2021, comenzó la gestión gubernamental de la Administración Biden y voceros de su gobierno declararon que la política hacia Cuba se encontraba bajo proceso de revisión (White House, 2021). Esta aseveración, en la práctica, indicaba que la nueva burocracia estaba evaluando qué

elementos de la política de Trump debían ser eliminados y cuáles se mantendrían.

Teniendo en cuenta las promesas de campaña de Biden, la mayoría de los observadores y analistas de la política hacia Cuba daban por hecho que las remesas, los viajes, el restablecimiento de los servicios consulares y cierta reanimación del diálogo bilateral estarían contemplados dentro un “primer paquete de medidas”.

En la práctica, desde que se inició el nuevo gobierno se registraron acciones y declaraciones muy claras que indicaban que la política de máxima de presión contra Cuba continuaría y sus efectos dañinos contra el pueblo cubano se multiplicarían exponencialmente en el contexto de la pandemia. El gobierno de Biden, desde su arrancada y mucho antes del 11 de julio, ya había decidido abrazar la política de Trump hacia la Isla debido a que le era funcional a sus intereses.

En ese sentido, resulta necesario abordar cinco manifestaciones de la política de Biden hacia Cuba que reflejan esta decisión:

1) Desaparece por completo en la retórica del nuevo gobierno la “urgencia” de eliminar las políticas fallidas de Trump. Es decir, no tenían ningún apuro en el desmontaje del enfoque hostil y confrontacional. Esto se expresó con mayor fuerza en la frase “Cuba no es prioridad”.

2) Los voceros del gobierno enfocan sus pronunciamientos en la denominada situación de los derechos humanos en Cuba y fuertes críticas al gobierno. Estas declaraciones fueron configurando un clima de tensión bilateral que no permitía ningún tipo de intercambio oficial constructivo.

3) Se establece con suficiente claridad que no se retornaría a la política de Obama. Desde las primeras semanas con el contenido de los pronunciamientos oficiales y las acciones que desplegaron al incentivar el camino de la hostilidad, fueron muy elocuentes en que retornar a la etapa de Obama no estaba

contemplado en sus planes. De hecho, uno de los asesores de Biden y con influencia en el tema Cuba, enfatizó que “Biden no es Obama” (López, 2021).

4) El gobierno estadounidense privilegia en el proceso de consultas a la derecha cubanoamericana. Durante el proceso de revisión de cualquier política en Estados Unidos, participan múltiples actores tanto gubernamentales como no gubernamentales (Miskel, 2001). En el caso de Cuba, prácticamente desde el inicio, el gobierno de Biden decidió que determinados representantes de la derecha cubanoamericana tendrían prioridad en sus planteamientos y en su nivel de acceso.

La figura más descollante fue el senador Bob Menéndez.

5) La Casa Blanca se niega a realizar flexibilizaciones en la política, por mínimas que sean, atendiendo a razones humanitarias ante la situación compleja de la pandemia en Cuba. El gobierno de Biden durante varios meses, estuvo observando el severo impacto de la COVID – 19 en la Isla y estaba en sus manos la posibilidad de adoptar medidas de flexibilización puntuales ante este contexto.

En esencia, el contexto previo a los sucesos del 11 de julio, estuvo matizado en la política hacia Cuba por un gobierno de Biden que proyectaba una mezcla de falta de determinación, escasa creatividad, inconsistencia y un marcado propósito por dañar al pueblo cubano y contraponerlo al gobierno.

Los eventos acontecidos en Cuba durante los días 11 y 12 de julio, configuraron una situación sin precedentes que tuvo interpretaciones y reacciones desde los formuladores de política en Washington. Valoramos que el factor decisivo fue la percepción que prevaleció en el gobierno estadounidense que, ante la compleja situación por la que transitaba Cuba, existía una oportunidad única para forzar cambios internos. Por lo tanto, hay tres elementos que

son necesarios mencionar y que contribuyen a comprender “la lógica desde Washington”:

1) Concluyeron que la política de máxima presión de Trump era funcional a sus intereses. Flexibilizarla sería darle “oxígeno” al gobierno cubano o tirarles una especie de salvavidas.

2) Fue una decisión deliberada y meditada para generar un deterioro sustancial e insostenible de la situación interna en Cuba orientada a generar irritación en amplios sectores poblacionales.

3) Emplearon la COVID – 19 como un instrumento para provocar un escenario de confrontación entre el gobierno cubano y la población que tiene un efecto dañino multiplicador en un contexto agravado por el pico pandémico.

En las horas y días inmediatos después de 11 de julio, el tema Cuba se convirtió en un asunto de la más alta prioridad para los formuladores de política en Washington. El mandatario estadounidense en apenas una semana, realizó varios pronunciamientos sobre la Isla que se podrían calificar de erráticos, ambivalentes, inconsistentes que reflejaban con claridad un mal asesoramiento. En un lapso de pocos días, Biden llegó a calificar a Cuba como estado “fallido”; planteó que enviaría vacunas y afirmó que no autorizaría las remesas a la Isla (Ward, 2021).

El 22 de julio, la Casa Blanca publicó la denominada “Hoja Informativa sobre Cuba” en la que delineaba los pasos que adoptaría empleando los siguientes términos: exigir rendición de cuentas al régimen cubano; involucrar a la comunidad internacional en la condena a Cuba; asegurar que los cubanos tengan acceso a Internet; escuchar a los líderes cubanoamericanos; revisión de la política sobre remesas y reasignación del personal de la Embajada de Estados Unidos en La Habana (White House, 2021).

En términos prácticos, los acontecimientos del 11 de julio generaron muchas expectativas

y entusiasmo en sectores que, desde sus deseos fervientes de cambiar el sistema socioeconómico y político en Cuba, promovieron las siguientes percepciones: 1) mayoría del pueblo cubano no apoya sistema socioeconómico y político; 2) respaldo popular y confianza en el nuevo liderazgo político está erosionado; 3) política máxima presión obligará al gobierno cubano a realizar concesiones; 4) determinados actores de la sociedad cubana tienen capacidad de forzar “cambio de régimen” y 5) existen condiciones para avanzar en aislamiento internacional.

Después de varias semanas, este entusiasmo y creencias fueron debilitándose a medida que la situación en la Isla era evidente que no se convertiría en lo que varios deseaban: una espiral indetenible de manifestaciones y protestas contra el gobierno cubano. En esencia, la política de Biden hacia Cuba se sustentaría en cuatro pilares fundamentales:

1) Presionar sistemáticamente al gobierno cubano en el plano bilateral e internacional a través de la adopción de medidas coercitivas unilaterales.

2) Fracturar aceleradamente el consenso popular y erosionar el respaldo en el liderazgo.

3) Desplegar proyectos y acciones ofensivas de “cambio de régimen” para estimular “actores de cambio”.

4) Debilitar y dañar el prestigio internacional de Cuba.

A finales del 2021, comienza a experimentarse un incremento del flujo de emigrantes cubanos hacia la frontera sur de Estados Unidos. De acuerdo a la agencia de Protección de Aduanas y Fronteras de Estados Unidos, entre octubre del 2021 y abril del 2022, arribaron a territorio estadounidense por la frontera con México 113 mil 735 cubanos. Solamente en el mes de marzo, llegaron a los puntos fronterizos más de 32 mil cubanos, lo que duplicó el dato de febrero que ascendió a 16 500 (U.S. Customs and Borders Protection, 2021)

De esta manera, el factor migratorio condicionó que el gobierno de Biden se viera forzado a retomar las conversaciones migratorias con su contraparte cubana el 21 de abril del 2022. Fue necesario dialogar con el gobierno cubano de manera directa en una reunión de alto nivel y dejar a un lado las presiones de los que se oponen a este tipo de intercambios entre Washington y La Habana, así como pasar por alto la decisión de no establecer ni retomar mecanismos de diálogo oficiales con Cuba.

La decisión de incumplir con las 20 mil visas, la cancelación de los servicios consulares en La Habana, la prohibición de los vuelos a provincias y determinadas categorías de viajes de estadounidenses, así como la eliminación del mecanismo oficial en virtud del cual se enviaban más de 3 mil millones de dólares en remesas a Cuba anualmente, constituyeron algunas de las medidas que impactaron decisivamente en la compleja situación económica y migratoria cubana agudizada por los efectos globales de la pandemia.



En este contexto, el gobierno estadounidense realizó los anuncios del 16 de mayo del 2022 que abarcaron cuatro áreas fundamentales: asuntos migratorios; viajes e intercambios entre ambos pueblos; el sector privado cubano y remesas. A la administración Biden, le tomó 16 meses realizar flexibilizaciones mínimas y de alcance limitado en la política de máxima presión hacia Cuba.

Con relación al sector privado cubano, se declaró como propósito “incrementar el apoyo a los empresarios independientes cubanos”. Por lo tanto, el gobierno estadounidense se había planteado adoptar determinados pasos en beneficio del sector privado en la Isla.

Estos anuncios, no modificaron los principales elementos que sustentan la política de confrontación y hostilidad que prevalecía. La nación cubana se mantenía en la lista de países patrocinadores del terrorismo; estaban intactas las listas de entidades restringidas y de alojamientos prohibidos; prevalecía la persecución financiera y petrolera; continuaba en vigor la aplicación del título III de la Ley Helms – Burton; se prohibían las importaciones y exportaciones entre ambos países y la parte cubana no podía adquirir ningún producto que tuviera 10% de tecnología estadounidense.

No obstante, en el período 2022 - 2024 se produjeron algunos ajustes como: la autorización de los vuelos a provincias; el envío de remesas; la emisión de visas para emigrantes en la Embajada de Estados Unidos en La Habana; la implementación del Programa de Parole Humanitario; así como se retomaron determinados mecanismos de intercambio bilateral en temas de seguridad nacional como las conversaciones migratorias, el diálogo de aplicación y cumplimiento de la ley y los encuentros técnicos entre las Tropas Guardafronteras de Cuba y el Servicio de Guardacostas estadounidense.

Asolo seis días de culminar su mandato en enero del 2025, el gobierno de Biden decide excluir a Cuba de la lista de estados patrocinadores del terrorismo y dejar de aplicar el título III de la Ley Helms – Burton. Estas medidas tuvieron un carácter más bien simbólico y sin ningún impacto práctico debido a que inmediatamente después vendría un nuevo gobierno de Donald Trump para revertirlas y consolidar la escalada en el conflicto bilateral.

El regreso de Trump 2.0 y el reforzamiento de la política de máxima presión.

La llegada de Donald Trump a la Casa Blanca en enero del 2025, como era previsible, implicó un recrudecimiento de la política hacia Cuba al adoptar medidas orientadas a reforzar la coerción económica. Unas horas después de la toma de posesión el 20 de enero, el nuevo gobierno divulgó una orden ejecutiva en la que contemplaba la reincorporación de Cuba a la lista de estados patrocinadores del terrorismo y la revocación del Memorandum Presidencial aprobado por Biden el 14 de enero (White House, 2025).

Con esta decisión, se iniciaba una etapa que se enfocaría en eliminar las flexibilizaciones que introdujo el gobierno anterior en materia de aplicación del bloqueo económico, así como en anunciar medidas adicionales con el objetivo de obstaculizar el desarrollo socioeconómico de Cuba. A partir de esa lógica, una de las primeras acciones fue la restitución como país promotor del terrorismo debido a que esta designación tiene un impacto inmediato en la capacidad de la parte cubana para emplear el sistema financiero internacional y desestimula a terceros países interesados en realizar operaciones comerciales con la Isla.

En el regreso de Trump y su enfoque de política hacia Cuba, se destaca un factor esencial que explica por qué la confrontación y la hostilidad se posicionarían como elementos principales. La extrema derecha cubanoamericana tendría una influencia directa y, prácticamente, ilimitada en el proceso de toma de decisiones al más alto nivel. El nombramiento de Marco Rubio como Secretario de Estado y de Mauricio Claver – Carone como Enviado Especial para América Latina aseguraban que la agenda sobre Cuba estuviera controlada por este sector.

Ambos funcionarios habían sido actores claves en el diseño e implementación de la política de máxima presión desarrollada en el primer mandato de Trump. En esta ocasión, la responsabilidad de Marco Rubio le ha conferido una mayor capacidad para determinar el contenido y alcance de la política hacia la Isla

al ser el responsable de la proyección exterior estadounidense.

Por lo tanto, se encuentra en una posición, sin precedentes, para enfocarse en la concepción, ejecución y control de acciones para recrudecer la política, lo que se ha evidenciado en estos primeros 10 meses de su gestión al frente del Departamento de Estado y como Asesor de Seguridad Nacional. El hecho de simultanear ambos cargos, lo convierte en una figura con una concentración significativa de poder en los principales temas de la agenda internacional de Estados Unidos.

A partir de este contexto, la dinámica de la escalada del conflicto bilateral se caracterizó por el empleo sistemático de la coerción económica. Entre enero y febrero del 2025, se anunciaron siete medidas que reforzaron el enfoque de máxima presión. Atendiendo a su alcance negativo para la parte cubana, destacan:

1) La reactivación del Título III de la Ley Helms Burton que tiene como prioridad impedir y obstaculizar la inversión extranjera. Esta decisión persigue desestimar a los actuales y futuros inversionistas en cualquier sector de la economía cubana. Es una acción que tiene la capacidad de incidir en las posibilidades reales de captar capital extranjero para el país.

2) El restablecimiento de la denominada lista de entidades cubanas restringidas que prohíbe a personas sujetas a la jurisdicción estadounidense participen en transacciones económicas y financieras con los actores económicos cubanos que se encuentran en el listado.

3) Inclusión de la empresa cubana de remesas Orbit S.A. en la lista de entidades restringidas, lo que elimina el mecanismo oficial que empleaban los cubanos residentes en Estados Unidos para enviarle dinero a sus familiares y amigos en Cuba. Esta medida impacta, de manera significativa, en la calidad de vida de

amplios segmentos de la población cubana que dependen económicamente de las remesas.

4) La restricción de visas de entrada a territorio estadounidense a ciudadanos cubanos y extranjeros, incluyendo a sus familiares inmediatos, vinculados principalmente a los programas de cooperación internacional de Cuba en materia de salud. Esta decisión está orientada a entorpecer el desarrollo de estos programas que constituyen uno de los principales servicios de exportación y, por consiguiente, una importante fuente de ingresos para el gobierno cubano.

Adicionalmente se anunciaron medidas en el área migratoria que afectaban el flujo de cubanos hacia Estados Unidos, tanto a los que pretendían emigrar definitivamente como a los que tenían como propósito realizar visitas para intercambios culturales, científicos, académicos y deportivos.

En el primer caso, se eliminó el denominado programa de parole humanitario implementado por el gobierno de Biden que permitía a cubanos, haitianos, venezolanos y nicaragüenses emigrar, lo que constituía una decisión dirigida a contener un flujo masivo de emigrantes procedentes de esos países. La eliminación de este beneficio impactaba negativamente en las posibilidades de estas personas de llegar a Estados Unidos de manera segura, legal y ordenada, así como les impedía en muchos casos la reagrupación familiar.

La segunda medida afectaba directamente los espacios de intercambios entre ambos pueblos en diferentes ámbitos a partir de la imposibilidad de que ciudadanos cubanos, pertenecientes a sectores de la cultura, las ciencias, la investigación y el deporte, recibieran sus visados para viajar. De esta manera, se obstaculizaba el desarrollo de los vínculos en temas de interés común entre actores de la sociedad civil.

Como parte de la escalada, el gobierno estadounidense unilateralmente suspende

las conversaciones migratorias que estaban previstas para el mes de abril. Este mecanismo de diálogo constituye uno de los más perdurables entre ambos países debido a la sensibilidad de los asuntos migratorios por constituir una de las áreas de seguridad nacional. (imagen 4)



La suspensión indica que el gobierno de Trump no tiene interés de dialogar con las contrapartes cubanas como parte de su propósito de desconocer al gobierno de la Isla como un interlocutor legítimo. Los espacios de intercambio oficial para abordar temas de interés común que fueron restablecidos por la administración Biden, han sido suspendidos, lo que refleja la intención clara de este gobierno de profundizar el deterioro de las relaciones.

En este contexto, el 18 de abril, se le impuso a la Embajada de Cuba en Washington un régimen de notificaciones previo a cualquier intercambio o visitas a gobiernos locales, estatales, instituciones educativas y centros de investigación. Esta medida está enfocada en obstaculizar los espacios de diálogo de los representantes diplomáticos cubanos con diferentes actores públicos y privados de la sociedad estadounidense.

El 30 de junio, la Casa Blanca divulgó el Memorando Presidencial de Seguridad Nacional titulado "Fortalecimiento de la Política de los Estados Unidos hacia Cuba". El documento constituye una continuidad del texto publicado durante el primer mandato de Donald Trump que se erigió como la guía

estratégica que conduciría la política hacia Cuba a partir del año 2017. Esta versión, en la práctica, está orientada a ratificar el enfoque de máxima presión destacando que su eje central seguirá siendo la coerción económica (White House, 2025).

Hace apenas unas semanas, el 25 de septiembre, el gobierno estadounidense anunció un incremento de los fondos para contrarrestas lo que denominan como “influencia en el hemisferio occidental de los regímenes marxistas y antiamericanos de Cuba, Venezuela y Nicaragua”. Se destinarán 400 millones de dólares para cumplir ese objetivo. Por lo tanto, es previsible el aumento de acciones con la finalidad de avanzar en su política de cambio de régimen.

Conclusiones

El período analizado, en términos de la política estadounidense hacia Cuba, tuvo la peculiaridad de que concurrieran dos enfoques diferentes que marcaron importantes puntos de ruptura al manifestarse una etapa, sin precedentes, orientada hacia la normalización de las relaciones y otra centrada en la hostilidad.

Si bien no sufrió alteraciones el objetivo estratégico de la política de estado diseñada desde Washington, Barack Obama, Joseph Biden y Donald Trump se colocaron en polos opuestos en cuanto al empleo de los instrumentos del poderio nacional y las prioridades en la política hacia Cuba. El comportamiento de los factores y los actores involucrados en el proceso de conformación de la política determinaron dos visiones diferentes sobre su conducción.

A pesar del retroceso profundo que ha sufrido la proyección hacia la Isla en los mandatos de Donald Trump, los avances alcanzados en la Era Obama fueron de tal envergadura en lo práctico y simbólico que se ha convertido en el referente fundamental y el punto de partida de cualquier iniciativa que en el futuro pretenda transitar el complejo y desafiante camino de normalizar las relaciones entre Cuba y Estados Unidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beardsworth, Randy (2009): “U.S. Cuba Functional Relationships: A Security Imperative”. En Stephens, S & Dunscom, A. (Coords), 9 Ways for US to Talk to Cuba and Cuba to Talk to US, Center for Democracy in the Americas, Washington DC.

Cabañas Rodríguez, José Ramón (2021): “Anuncios del 17 de diciembre de 2014 en La Habana y Washington DC: Antecedentes y proceso negociador posterior”, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

Center for Democracy in the Americas (2020): “The United States and Cuba: A New Policy of Engagement”. Disponible en: <https://www.wola.org/wp-content/uploads/2020/12/A-New-Policy-of-Engagement-WOLA-CDA.pdf>

Grenier, Guillermo & Gladwin, Hugh (2008): “2008 Cuba/US Transition Poll”, Institute for Public Opinion Research, Florida International University. Disponible en: http://digitalcommons.fiu.edu/cuba_poll/3

LeoGrande, William & Kornbluh, Peter (2014): “Back Channel to Cuba: The Hidden History of Negotiations between Washington and Havana”, University of North Carolina Press, Chapel Hill.

_____ (2021): “Biden should act fast on Cuba”; The Sun Sentinel. Disponible en: <https://www.sun-sentinel.com/opinion/commentary/fl-op-com-cuba-policy-biden-20210128-ng5zriewvndm5exlwf3wl5zxm-story.html>

López, Juan Carlos (2021): “Joe Biden no es Barack Obama en la política hacia Cuba y no habrá dialogo con Nicolás Maduro”, CNN en Español. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/2021/04/08/juan-gonzalez-biden-obama-cuba-maduro-directo-usa-orix/>

Miskel, Jason (2001): “Cuatro Perspectivas sobre la toma de decisiones”, US Army War College, Washington. University Press, New York.

Obama, Barack (2016): “Directiva Presidencial de Política: Normalización entre los Estados Unidos y Cuba”. The White House, October 14. Disponible en: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2016/10/14/directiva-presidencial-de-pol%C3%ADticas-normalizacion-entre-estados-unidos-cuba>

Trump, Donald (2017): “National Security Presidential Memorandum on Strengthening the Policy of the United States Toward Cuba”. The White House, June 16. Disponible en: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2017/06/16/national-security-presidential-memorandum-strengthening-policy-united>

U.S. Customs and Borders Protection (2021): “Nationwide Encounters”, April 1. Disponible en: <https://www.cbp.gov/newsroom/stats/nationwide-encounters/>

Ward, Myah (2021): “Biden: Cuba a “failed state”, Politico. Disponible en: <https://www.politico.com/news/2021/07/15/biden-cuba-united-states-499788>

White House (2014): “Statement by the President on Cuba Policy Changes”. Disponible en: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office-/2014/12/17/statement-president-cuba-policy-changes>

_____ (2021): “Fact Sheet: Biden-Harris Administration Measures on Cuba”. Disponible en: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2021/07/22/fact-sheet-biden-harris-administration-measures-on-cuba/>

_____ (2021): “Press Conference with White House Press Secretary Jen Psaki”. Disponible en: <https://www.rev.com/blog/transcripts/press-secretary-jen-psaki-white-house-press-conference-transcript-january-28>

_____ (2025): “Initial rescissions of harmful executive orders and actions”. Disponible en: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/initial-rescissions-of-harmful-executive-orders-and-actions/>

_____ (2025): “National Security Presidential Memorandum NSPM 5”. Disponible en: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/06/national-security-presidential-memorandum-nspm-5/>

Construyendo Puentes: Narrativas de Migrantes como Herramientas para Promover la Cultura de Paz

Miguel Fernando Cuervo Mojica
Universidad de Córdoba, España
Tutor: Ignacio Alcalde Sánchez
Correspondencia: z42cumom@uco.es



Resumen

Este estudio examina cómo las narrativas de migrantes latinoamericanos en Córdoba y Sevilla, España, funcionan como herramientas transformadoras para promover una cultura de paz, desafiando la violencia estructural y simbólica inherente a los procesos migratorios.

A través de un enfoque cualitativo interpretativo, se analizaron historias de vida de diez migrantes seleccionados por muestreo intencional y bola de nieve, explorando la hipótesis de que las categorías étnicas hacia los migrantes perpetúan una alteridad jerárquica, obstaculizando la coexistencia equitativa.

Los resultados confirman que estas categorías refuerzan exclusión, pero las narrativas migrantes, al articular resiliencia y agencia, generan puentes interculturales que promueven equidad y diálogo. El estudio contribuye a los estudios migratorios, la interculturalidad y la construcción de paz, proponiendo narrativas como intervenciones pedagógicas para combatir xenofobia y fomentar inclusión en contextos de diversidad cultural.

Palabras clave: Migración latinoamericana; narrativas de vida; cultura de paz; categorías étnicas; alteridad jerárquica; resiliencia migrante.

Introducción



“Un mundo” (Foto. por Xilotrópico)

La migración latinoamericana hacia España, intensificada en el contexto de la globalización, ha reconfigurado las dinámicas socioculturales en ciudades como Córdoba y Sevilla, espacios de rica historia intercultural. Estas narrativas, más allá de relatos biográficos, emergen como dispositivos epistémicos que

desafían discursos deshumanizantes (racismo, xenofobia, aporofobia) y promueven una cultura de paz basada en equidad, respeto mutuo y diálogo intercultural (Galtung, 1996).

La hipótesis central sostiene que las categorías étnicas hacia migrantes latinoamericanos perpetúan una alteridad jerárquica que socava la coexistencia equitativa, mientras sus narrativas de resistencia reconfiguran estas dinámicas hacia una convivencia inclusiva. Este estudio adopta un marco hermenéutico-crítico, rompiendo con perspectivas que reducen la migración a una carga social (Caggiano, 2015). Analiza dimensiones subjetivas, afectivas y estructurales de la experiencia migratoria, situándose en el cruce de los estudios migratorios, la interculturalidad y la construcción de paz.

Teóricamente, integra conceptos como aporofobia (Cortina, 2017), convivencia multicultural (Gilroy, 2000) y multiculturalismo crítico (Parekh, 2000), con un anclaje en la superdiversidad de Córdoba y Sevilla como microcosmos de desafíos globales (Vertovec, 2007). Éticamente, se alinea con la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015) y la Ley Orgánica 3/2018, priorizando consentimiento informado, anonimato y reciprocidad. Las implicaciones prácticas incluyen el uso de narrativas como herramientas pedagógicas para contrarrestar discursos de odio en un clima de políticas migratorias restrictivas (Bauman, 2004; Kymlicka, 1996).

Objeto de Estudio y Objetivos

El objeto de estudio se centra en las narrativas de migrantes latinoamericanos residentes en Córdoba y Sevilla, España, conceptualizadas como construcciones discursivas que articulan trayectorias migratorias, subjetividades y prácticas de resistencia. Estas narrativas no son meros relatos autobiográficos, sino dispositivos hermenéuticos que capturan la complejidad

de las experiencias humanas en contextos de movilidad, vulnerabilidad y agencia (Atkinson, 1998). Siguiendo a Lederach (2005), se entienden como procesos relacionales que trascienden la ausencia de conflicto para fomentar justicia social, diálogo intercultural y relaciones equitativas entre comunidades diversas.

El enfoque se dirige a las historias de vida de diez migrantes latinoamericanos, seleccionados para reflejar una diversidad de motivaciones migratorias (económicas, políticas, persecución) y desafíos (discriminación, exclusión estructural, estigmatización). Estas narrativas permiten explorar cómo los migrantes negocian sus identidades culturales, resisten dinámicas de otredad jerárquica y contribuyen a puentes interculturales, desafiando discursos que los posicionan como amenazas o subordinados (Bhabha, 1994; Wodak, 2015).

Esta elección responde al potencial de las narrativas para visibilizar a los migrantes como agentes epistémicos, en oposición a representaciones dominantes que los reducen a categorías estadísticas o problemas sociales (Zapata-Barrero, 2017). Alineado con perspectivas críticas, reconoce las narrativas como espacios liminales de “nepantla”, donde identidades híbridas generan conocimiento transformador contra estructuras de poder coloniales (Anzaldúa, 2015). El análisis revela no solo mecanismos de exclusión, como xenofobia o racismo estructural (Essed, 1991), sino también estrategias de resiliencia y comunión que transforman realidades individuales y colectivas.

El anclaje territorial en Córdoba y Sevilla proporciona un contexto situado, reconociendo la especificidad de procesos migratorios locales dentro de dinámicas globales. Estas ciudades, con su creciente diversidad cultural y legado de interacciones interculturales, constituyen escenarios idóneos para examinar cómo las narrativas interactúan con percepciones y

prácticas receptoras, promoviendo un modelo de convivencia que valora la diversidad como recurso para la cohesión social (Modood, 2007).

Desde una perspectiva ético-política, el objeto de estudio fundamenta el reconocimiento de migrantes como sujetos de derechos y agentes de cambio, desafiando narrativas de victimización que perpetúan marginalidad (Caggiano, 2015). Las historias de vida, al articular tensiones entre agencia y vulnerabilidad (Portes & Rumbaut, 2006), ofrecen medios para dismantlar dispositivos discursivos de exclusión y proponer intervenciones sociales que utilicen narrativas como herramientas pedagógicas para sensibilización y diálogo intercultural, combatiendo violencia estructural y simbólica (Wodak, 2015).

Objetivo General: Analizar cómo las narrativas de migrantes latinoamericanos promueven una cultura de paz en sociedades receptoras.

Objetivos Específicos:

1. Explorar la relación entre identidad cultural y experiencia migratoria en la construcción de narrativas de paz, identificando cómo estas narrativas desafían categorías étnicas excluyentes.
2. Evaluar el impacto de estas narrativas en las percepciones públicas sobre inmigración y diversidad, proponiendo estrategias para fomentar diálogo intercultural y justicia social.

Marco Teórico

El marco teórico se estructura en torno a cinco ejes fundamentales, integrando perspectivas interdisciplinarias de estudios migratorios, interculturalidad, análisis crítico del discurso y construcción de paz.

1. Categorización Étnica y Alteridad: La categorización étnica es un proceso

jerárquico que simplifica identidades mediante estereotipos, perpetuando desigualdades estructurales (Van Dijk, 2003; Segato, 2010). Se identifican seis categorías discursivas:

o *Geográfica/nacionalista:* Reduce identidades a orígenes nacionales (e.g., “sudaca”), legitimando exclusión institucional (Vicente et al., 2020).

o *Rasgos físicos/racialización:* Inferioriza por apariencia (e.g., “negrata”), reforzando marcas raciales (Fanon, 1967).

o *Histórica/arqueológica:* Exotiza culturalmente (e.g., “machu picchu”), evocando imaginarios coloniales (García Canclini, 2004).

o *Diminutivos peyorativos:* Infantiliza (e.g., “panchito”), perpetuando asimetrías de poder (Cortina, 2017).

o *Referencias a opresión histórica:* Evoca colonialidad (e.g., “esclavos”), naturalizando explotación (Quijano, 2000).

o *Primitivización/animalización:* Deshumaniza (e.g., “tira flechas”), alimentando aporofobia y racismo (Essed, 1991).

Estas categorías, vinculadas a Términos Evaluativos Socialmente Negativos Indefinidos (TESNIs), estructuran discursos que obstaculizan la cultura de paz (Vicente et al., 2020).

2. Experiencia Migratoria: La migración se caracteriza por una tensión dialéctica entre agencia y vulnerabilidad, influida por factores económicos, políticos y sociales (Castroviejo López, 2019; Teitelbaum & Weiner, 1995). Las historias de vida permiten capturar esta complejidad, dando voz a sujetos silenciados y reconociendo su capacidad para negociar identidades en contextos adversos (García Canclini, 2004).

3. Violencia Estructural e Interseccionalidad: La violencia estructural perpetúa desigualdades a través de sistemas de dominación (Galtung,

2004). Las intersecciones de género, raza y clase amplifican la vulnerabilidad, especialmente para mujeres migrantes, quienes enfrentan discriminación múltiple (OIM, 2015; Crenshaw, 1989).

4. Bulos y Discurso de Odio: Los bulos y discursos de odio refuerzan prejuicios sin necesidad de incitación explícita a la violencia, alimentando estigmatización y xenofobia (Liern, 2019; Wodak, 2015). Estos discursos contravienen normativas internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (CEDR, 1965).

5. Cultura de Paz e Interculturalidad: La cultura de paz, como paradigma dinámico, trasciende la ausencia de conflicto hacia la justicia social y el diálogo (Galtung, 1996). Las narrativas migrantes, como dispositivos epistémicos, promueven una convivencia multicultural que valora la diversidad como recurso (Gilroy, 2000; Modood, 2007). El principio de alteridad reconoce al "otro" como sujeto de derechos, desafiando el etnocentrismo (García Canclini, 2004; Parekh, 2000). Este enfoque decolonial (Mignolo, 2007) posiciona las narrativas como herramientas para dismantelar hegemonías y construir puentes interculturales.

El marco se complementa con normativas éticas y legales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015) y la Constitución Española, que enfatizan la dignidad y los derechos de los migrantes.

Metodología

El estudio emplea un enfoque cualitativo interpretativo (Carspecken, 1996), adecuado para explorar narrativas subalternas que eluden marcos hegemónicos. Basado en historias de vida como recurso clave (Bertaux, 2005), reconstruye a los migrantes como productores de conocimiento, desafiando narrativas de déficit y victimización. Este método permite evaluar la complejidad de experiencias

migratorias, integrando dimensiones subjetivas, afectivas y estructurales.

Las etapas metodológicas incluyen:

1. Análisis Crítico del Discurso: Para deconstruir mecanismos lingüísticos de exclusión y categorización étnica, utilizando el marco de Van Dijk (2015) para identificar dispositivos discursivos de otredad que moldean imaginarios sociales sobre migración.

2. Enfoque de Paz Positiva: Para trascender la ausencia de conflicto hacia un horizonte interpretativo de diálogo, reconocimiento y transformación de violencia estructural y simbólica (Galtung, 2004, 2009).

3. Perspectiva Decolonial: Para interrogar formas dominantes de conocimiento, produciendo un saber contrahegemónico que prioriza la agencia de sujetos migrantes (Mignolo, 2007).

Muestra: Diez migrantes latinoamericanos en Córdoba y Sevilla, seleccionados por muestreo intencional y bola de nieve. Los criterios incluyeron diversidad en trayectorias migratorias (motivaciones económicas, políticas, persecución), intersecciones de género, clase y etnicidad, asegurando representatividad cualitativa.

Recolección de Datos: Entrevistas narrativas en profundidad (90-120 minutos), estructuradas como unidades indivisibles de información para capturar subjetividades y resistencias. Las entrevistas se realizaron en entornos seguros, adaptados culturalmente, para fomentar narrativas auténticas.

Análisis de Datos:

• **Hermenéutico Doble:** Para identificar núcleos narrativos, reconstruir trayectorias y comprender significados profundos.

• **Análisis Crítico del Discurso:** Para deconstruir categorías lingüísticas, mecanismos de exclusión y estrategias

discursivas, correlacionando con las seis categorías de discriminación.

Validación: Triangulación metodológica (integrando datos de entrevistas con literatura teórica), validación participativa (devolviendo resultados a participantes para retroalimentación) y reflexividad investigativa (problematizando la posición del investigador). Estas estrategias aseguran rigor científico y mitigan sesgos.

Consideraciones Éticas: El diseño prioriza principios éticos, incluyendo consentimiento informado exhaustivo adaptado culturalmente, confidencialidad reforzada mediante anonimato y seudonimización, y mecanismos de reciprocidad para generar beneficios concretos a participantes. Se reconoce la vulnerabilidad estructural de migrantes (Valera et al., 2018), adoptando una postura ético-política que evita reproducir jerarquías (Fernández & Marugán, 2019). El estudio cumple con la Ley Orgánica 3/2018 y el Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679.

resiliencia y agencia, transformando exclusión en puentes interculturales.

Resultados



Los participantes refieren experiencias de discriminación que confirman la hipótesis: las categorías étnicas perpetúan una alteridad jerárquica, obstaculizando la cultura de paz. Sus discursos, sin embargo, articulan

GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL. UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINAR:
 Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

Narrativas de Resistencia: Transformando la Contaminación en Empoderamiento

Participante	Experiencia de Exclusión	Estrategia de Resistencia	Impacto Observado	Contexto Narrativo
E	Rechazo por orientación sexual	Redefinición de la fe y aceptación personal	Visibilidad y aceptación	"En mi comunidad religiosa encontré apoyo tras un proceso de autoconocimiento que me permitió reconciliar mi identidad con mi espiritualidad."
S	Discriminación cultural	Integración selectiva: "He optado por buscar consejo de personas autóctonas para redactar documentos, pero mantengo mi acento y orgullo por mi cultura."	Integración cultural positiva	"Mi acento es mi fuerza; me conecta con mi historia y me ha ayudado a educar a otros sobre mi cultura."
Y	Prejuicios académicos	Educación como herramienta de deconstrucción	Sensibilización comunitaria	"Usé mi experiencia en la universidad para crear talleres que desafíen

GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL. UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINAR:

Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

				estereotipos sobre migrantes."
M	Ideación suicida	Resiliencia: "Intenté suicidarme, pero mi fe me dio fuerza. Soy guerrera y no me rindo."	Promoción de justicia	"Tras superar esa etapa, fundé un grupo de apoyo para otras mujeres migrantes que enfrentan traumas similares."
J	Explotación laboral, humillaciones institucionales	Redes diaspóricas, autocuidado	Solidaridad y apoyo mutuo	"Con mi comunidad creamos un fondo colectivo para ayudar a quienes enfrentan abusos laborales como yo."
D	Discriminación por identidad de género	Activismo LGBTQ+	Empoderamiento colectivo	"Organizo eventos comunitarios para visibilizar la diversidad de género y construir alianzas con aliados locales."
T	Prejuicios religiosos	Humor, resiliencia psicológica	Reducción de tensiones sociales	"Uso el humor para desarmar prejuicios y abrir

GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL. UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINAR: Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

				conversaciones sobre mi fe en espacios públicos."
Ge	Clasismo	Integración cultural	Cohesión social	"Participo en festivales locales para compartir mi música y conectar con la comunidad anfitriona."
De	Racialización intergeneracional	Educación intercultural	Diálogo intergeneracional	"Enseño a mis hijos sobre nuestras raíces para que desafíen la racialización que yo viví."
Da	Crisis económica, estigmatización	Resistencia verbal	Desafío a discursos excluyentes	"Con mi voz he confrontado a quienes me etiquetan, exigiendo respeto en mi lugar de trabajo."

Estas narrativas ilustran cómo los migrantes no son simples víctimas pasivas de la exclusión, sino agentes activos que desarrollan estrategias sofisticadas para navegar contextos hostiles mientras preservan su dignidad y sentido de pertenencia. La tabla amplía la comprensión de sus experiencias al incluir contextos narrativos que enriquecen el análisis, mostrando cómo cada estrategia está profundamente arraigada en sus historias de vida y contribuye a una cultura de paz.

Para profundizar en el análisis de las dinámicas de exclusión y resistencia, es fundamental considerar cómo las categorías étnicas moldean las percepciones sociales y las experiencias migratorias. Estas categorías, arraigadas en prejuicios históricos y estructurales, actúan como filtros que distorsionan la identidad de los migrantes, relegándolos a roles subordinados. El siguiente apartado explora cómo estas clasificaciones se manifiestan en las narrativas de los participantes, conectando

sus vivencias con los marcos teóricos establecidos y resaltando su capacidad para transformar dichas narrativas en herramientas de empoderamiento.

1. Categorización Étnica:

o *Geográfica/Nacionalista*: Los participantes refieren reducción de identidades a orígenes nacionales (e.g., “sudaca” o “panchito”). Por ejemplo, J describe desestimación policial, S reporta presión para ocultar su acento, y D/Da/Ge enfrentan estigmas de narcotráfico. Estos discursos confirman la hipótesis al naturalizar exclusión laboral e institucional, perpetuando asimetrías coloniales (Van Dijk, 2003; Mignolo, 2007). La resistencia, como mantener identidades culturales (S) o fomentar diálogo (Ge), promueve paz positiva.

o *Rasgos Físicos/Racialización*: Los participantes refieren inferiorización por apariencia (e.g., Y enfrenta asociaciones con marginalidad). Estos discursos confirman la hipótesis al reforzar “marcas de origen” (Segato, 2010), amplificando vulnerabilidad interseccional (Crenshaw, 1989). La acción pedagógica antirracista de Y transforma estigmas en sensibilización comunitaria.

o *Histórica/Arqueológica*: Los participantes refieren exotización (e.g., “machu picchu”), evocando imaginarios coloniales (García Canclini, 2004). Estos discursos confirman la hipótesis al perpetuar jerarquías culturales. Narrativas de educación intercultural contrarrestan estas representaciones.

o *Diminutivos Peyorativos*: Los participantes refieren infantilización (e.g., “panchito”), reforzando asimetrías de poder (Cortina, 2017). Sus discursos confirman la hipótesis al legitimar exclusión social. Resistencia verbal (Da) desafía estas dinámicas.

o *Opresión Histórica*: Los participantes refieren evocaciones de esclavitud (e.g., J describe explotación laboral; M, humillaciones institucionales). Estos

discursos confirman la hipótesis al perpetuar colonialidad (Quijano, 2000). Denuncias (M) promueven justicia.

o *Primitivización/Animalización*: Los participantes refieren deshumanización (e.g., “tira flechas”). Y transforma racialización en acción pedagógica, confirmando la hipótesis pero destacando potencial transformador.

2. Experiencia Migratoria: Los participantes refieren tensiones entre agencia y vulnerabilidad:

o J: Explotación laboral > redes diaspóricas y autocuidado.

o S: Discriminación pandémica > preservación cultural.

o Y: Racismo □ educación antirracista.

o D: Discriminación por identidad de género > activismo LGBTQ+.

o T: Prejuicios religiosos □ humor y resiliencia psicológica.

o M: Trata > denuncia y apoyo a sobrevivientes.

o E: Rechazo por orientación sexual > redefinición de la fe y autoaceptación.

o Ge: Clasismo > integración cultural.

o De: Racialización intergeneracional > educación intercultural.

o Da: Crisis económica > resistencia verbal.

Estos discursos confirman la hipótesis al ilustrar cómo estructuras sistémicas marginalizan, pero la agencia reconfigura narrativas hacia redención (Castroviejo López, 2019; Hooks, 2014).

3. Común y Redes: Los participantes refieren solidaridad a través de redes diaspóricas (J), intercambios culturales (S) y colectivos antirracistas (Y), confirmando el potencial de narrativas para construir puentes interculturales (Anzaldúa, 2015).

4. **Construcción de Significado:** Los discursos reinterpretan la migración como transformación, entrelazando lo personal con lo sistémico (Ricoeur, 1984), promoviendo cohesión y desafiando hegemonías.

Discusión

Los resultados confirman la hipótesis: las categorías étnicas perpetúan alteridad jerárquica, socavando la cultura de paz al legitimar exclusión estructural y simbólica (Van Dijk, 2003; Caggiano, 2015). Por ejemplo, términos peyorativos como “sudaca” o “panchito” no solo deshumanizan, sino que naturalizan jerarquías coloniales, exacerbando aporofobia y xenofobia en contextos cotidianos (Cortina, 2017; Wodak, 2015). Esta dinámica, amplificada por intersecciones de género y raza, limita la agencia migrante y obstruye el diálogo intercultural, como evidencian las experiencias de participantes como Y y M.

Sin embargo, las narrativas migrantes emergen como contranarrativas transformadoras, generando “terceros espacios” interculturales donde la resiliencia desafía hegemonías (Bhabha, 1994). Alineadas con la paz positiva (Galtung, 1996), estas narrativas convierten vulnerabilidad en empoderamiento colectivo, como en las redes diaspóricas de J o el activismo de D, promoviendo solidaridad y justicia relacional.

Teóricamente, el estudio enriquece los estudios migratorios al integrar heterogeneidad de trayectorias (Portes, 2007) y deconstrucción de reduccionismos (De Genova, 2013), con un enfoque situado en diversidad cultural (Vertovec, 2007). Contribuye a la interculturalidad crítica al posicionar narrativas como herramientas epistémicas para descolonialidad (Mignolo, 2007), expandiendo marcos como el multiculturalismo de Parekh (2000) hacia prácticas inclusivas.

Éticamente, empodera voces subalternas mediante solidaridad investigativa (Mohanty, 2003), mitigando riesgos de

reproducción jerárquica mediante reflexividad (Fernández & Marugán, 2019). Socialmente, propone narrativas como intervenciones pedagógicas para educación antirracista, políticas inclusivas y combate a discursos de odio, alineadas con normativas como la CEDR (1965) (Castroviejo López, 2019; Kymlicka, 1996). En un clima sociopolítico de restricciones migratorias, estas narrativas ofrecen modelos para sensibilización comunitaria y cohesión social.

Limitaciones: La muestra limitada (diez participantes) y el enfoque cualitativo restringen la generalización, aunque priorizan profundidad interpretativa. Posibles sesgos en selección por bola de nieve podrían limitar diversidad. No se exploraron variables cuantitativas para medir impacto perceptual a escala mayor.

Futuras investigaciones: Estudios longitudinales para rastrear evolución de narrativas; intervenciones comunitarias basadas en narrativas para evaluar cambios en percepciones receptoras; comparativos con otras regiones europeas para generalizar hallazgos. Integrar métodos mixtos podría fortalecer rigor, combinando cualitativo con encuestas cuantitativas.

Conclusión

Las narrativas de migrantes latinoamericanos en Córdoba y Sevilla desafían categorías étnicas excluyentes, transformando experiencias de exclusión en actos de solidaridad y empoderamiento colectivo. Como actos de resistencia epistémica, reimaginan la migración no como carga, sino como fuerza generadora de entendimiento intercultural y justicia social, alineada con la paz positiva (Galtung, 1996).

Los hallazgos confirman que la alteridad jerárquica perpetuada por categorizaciones étnicas socava la coexistencia equitativa, pero también iluminan el potencial transformador de narrativas para dismantelar legados

coloniales y fomentar sociedades dialógicas (Mignolo, 2007; Bhabha, 1994). Este estudio contribuye a un paradigma decolonial en estudios migratorios, enfatizando la agencia de migrantes como cocreadores de conocimiento contrahegemónico.

El tema tratado es particularmente valioso en el contexto actual de movilidad humana intensificada, donde discursos xenófobos y políticas restrictivas amenazan la cohesión social. Al posicionar las narrativas como herramientas pedagógicas, el estudio destaca su relevancia para sensibilizar comunidades receptoras, combatir violencia simbólica y promover inclusión activa. Esto no solo enriquece el debate académico sobre interculturalidad y paz, sino que ofrece implicaciones prácticas para educación social, derechos humanos y políticas públicas, fomentando entornos donde la diversidad sea un recurso para el enriquecimiento colectivo (Kymlicka, 1996).

En términos prácticos, aboga por un compromiso renovado con políticas migratorias inclusivas, iniciativas educativas que amplifiquen voces migrantes y movimientos sociales que celebren la movilidad humana como derecho (Bauman, 2004). Al honrar la dignidad y resiliencia de migrantes, se forja un futuro donde la diversidad no sea obstáculo, sino catalizador para equidad y paz sostenible.

Desde una perspectiva decolonial, este estudio subraya la importancia de dismantelar la colonialidad del poder (Quijano, 2000), que persiste en formas modernas de exclusión migratoria. Las narrativas analizadas no solo exponen cómo las categorías étnicas reproducen jerarquías raciales y culturales heredadas del colonialismo, sino que también proponen un conocimiento situado que centra las voces subalternas (Spivak, 1988). Siguiendo a Mignolo (2007), estas narrativas representan un “desprendimiento epistémico” que desafía epistemologías eurocéntricas, promoviendo una “pluriversalidad” donde múltiples

cosmovisiones coexisten sin dominación. Al amplificar experiencias de migrantes como J, Y o M, el estudio ilustra cómo la agencia individual contribuye a la descolonización colectiva, reconfigurando imaginarios sociales hacia una paz que reconoce la interdependencia global.

Esta aproximación decolonial es esencial, ya que no solo critica estructuras opresivas, sino que construye alternativas basadas en la resiliencia y el diálogo, invitando a investigadores a priorizar metodologías participativas que eviten la reproducción de desigualdades.

Para investigaciones posteriores, este tema debe considerarse por su capacidad para abordar vacíos en la literatura, como la necesidad de integrar perspectivas interseccionales que examinen las interacciones entre género, raza, clase y otras categorías en contextos locales y globales. Futuros estudios podrían ampliar la muestra a otras regiones de Europa o del mundo, incorporar métodos mixtos para evaluar impactos cuantitativos de las narrativas en percepciones sociales, o explorar plataformas digitales que amplifiquen el alcance de estas historias, como aplicaciones o proyectos multimedia. Tal enfoque no solo profundizará el entendimiento de la migración como fenómeno transformador, sino que contribuirá a estrategias globales para una paz duradera en sociedades diversas, fomentando un conocimiento que desplace jerarquías y celebre la pluralidad humana.

Referencias

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE núm. 294.
- Anzaldúa, G. (2015). *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822375036>
- Atkinson, R. (1998). *La entrevista de historia de vida*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412986205>
- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Polity.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Bellaterra.
- Bhabha, H. K. (1994). *El lugar de la cultura*. Routledge.
- Caggiano, S. (2015). *Migraciones y fronteras: Perspectivas críticas desde América Latina*. CLACSO.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. Routledge.
- Castroviejo López, P. (2019). *Estereotipos y prejuicios sobre la inmigración en España*. Universidad de La Rioja.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- De Genova, N. (2013). Spectacles of migrant ‘illegality’. *Ethnic and Racial Studies*, 36(7), 1180–1198. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.783710>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. Grove Press.
- Fernández, A. C., & Marugán, A. V. (2019). Alteridad y representación mediática del fenómeno migratorio. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(10), 77–94. <https://doi.org/10.15304/ricd.3.10.5923>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. SAGE.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar: Una introducción a la resolución de conflictos*. Quimera.
- Galtung, J. (2009). *Theories of conflict*. Transcend University Press.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa.
- Gilroy, P. (2000). *Against race*. Harvard University Press.
- Hooks, B. (2014). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Routledge.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination*. Oxford University Press.

- Liern, V. (2019). Discurso de odio y libertad de expresión. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 21, 97–109.
- Mignolo, W. (2007). *The idea of Latin America*. Blackwell.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Polity.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders*. Duke University Press.
- Naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *World migration report*. OIM.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism*. Macmillan.
- Portes, A. (2007). Migration and development. *International Migration Review*.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America*. University of California Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). University of Chicago Press.
- Segato, R. L. (2010). *Los cauces profundos de la raza latinoamericana*. CLACSO.
- Teitelbaum, M. S., & Weiner, M. (1995). *Threatened peoples, threatened borders*. Norton.
- Valera, C. M., et al. (2018). *Protección social y migración*. CEPAL.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideology and discourse*. SAGE.
- Van Dijk, T. A. (2015). Discourse and migration. *Discourse Studies*, 17(1), 1–16.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vicente, A., et al. (2020). Términos evaluativos socialmente negativos indefinidos. *Pragmatics & Cognition*, 27(1), 60–85.
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446270073>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate. *Comparative Migration Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

MEDIDAS DISCIPLINARIAS ALTERNATIVAS A LA EXPULSIÓN EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lucía Fernández García (Córdoba, España)

Alumna Máster Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

1. INTRODUCCIÓN

La cultura de paz constituye un principio esencial para la convivencia democrática y el desarrollo de la sociedad. Su construcción debe comenzar en la escuela, entendida no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un entorno donde se aprenden valores, actitudes y formas de relación basadas en el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos. En este sentido, educar para la paz implica transformar las dinámicas escolares y promover prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y la participación.

No obstante, en muchos contextos educativos persisten enfoques disciplinarios centrados en la sanción y la exclusión, como las expulsiones temporales o definitivas. Estas medidas, aunque buscan mantener el orden, suelen interrumpir el proceso formativo y dificultan el desarrollo personal y social del alumnado. Diversas investigaciones señalan que la expulsión no contribuye a la mejora del comportamiento ni al aprendizaje de habilidades socioemocionales, y puede incluso agravar la desconexión del estudiante con la escuela.

Ante esta realidad, se presenta una propuesta de intervención educativa orientada a transformar la gestión de la convivencia escolar desde los principios de la cultura de paz. La intervención se fundamenta en el modelo de Apoyo Conductual Positivo (ACP) y en la aplicación de medidas restaurativas y alternativas a la expulsión, con el propósito de modificar conductas disruptivas mediante el acompañamiento, la reflexión y la reparación

del daño. Se busca así ofrecer respuestas educativas más inclusivas y coherentes con los valores de equidad y justicia social.

El diseño de la intervención parte del caso de un alumno de Educación Secundaria Obligatoria con reiteradas incidencias disciplinarias y riesgo de expulsión. A través de estrategias como los círculos de convivencia, la mediación entre iguales, los compromisos de convivencia y los servicios a la comunidad, se pretende fomentar la autorregulación, la responsabilidad y la reconstrucción de los vínculos con el entorno escolar. Estas prácticas sitúan al estudiante como agente activo de su propio proceso de cambio y aprendizaje.

Partiendo de mi perspectiva como orientadora educativa, la propuesta asume que los conflictos son oportunidades educativas y no problemas que deban eliminarse. Su gestión positiva requiere de una mirada preventiva, participativa y transformadora, capaz de convertir la escuela en un espacio real de convivencia y construcción de paz. En última instancia, la manera en que se abordan los conflictos cotidianos en el aula refleja y contribuye a configurar el tipo de sociedad que deseamos construir.

2. JUSTIFICACIÓN

La aplicación de medidas disciplinarias ante conductas contrarias a la convivencia escolar debe orientarse hacia la educación y la reflexión, más que hacia la sanción punitiva. Las respuestas coercitivas, como la expulsión, no favorecen la comprensión del error ni el aprendizaje de habilidades sociales y, además,

pueden generar rechazo o exclusión. En coherencia con lo establecido en el Artículo 31 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, que regula los Institutos de Educación Secundaria y dispone que las medidas disciplinarias deben tener carácter educativo y promover la mejora de las relaciones en la comunidad, se hace necesario adoptar enfoques restaurativos y formativos. Desde esta perspectiva, la escuela debe ofrecer alternativas que transformen los conflictos en oportunidades de aprendizaje, fomentando el diálogo, el respeto mutuo y la construcción de una auténtica cultura de paz.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se centra en enfoques educativos que superan las sanciones punitivas, promoviendo una convivencia escolar positiva e inclusiva basada en los principios de la cultura de paz. Examina el impacto negativo de la expulsión, las ventajas de las medidas restaurativas y alternativas y el potencial del Apoyo Conductual Positivo (ACP) como modelo preventivo. En conjunto, estos planteamientos muestran cómo la gestión educativa de los conflictos puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje, la reparación y el fortalecimiento de la comunidad escolar.

3.1 CONVIVENCIA ESCOLAR Y CULTURA DE PAZ

La educación es un pilar fundamental para la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad basada en la cultura de paz, el respeto y los derechos humanos (Schmitz, 2018). Según la Orden de 20 de junio de 2011, el sistema educativo español promueve la tolerancia, la libertad y la resolución pacífica de los conflictos, estableciendo que cada centro debe elaborar un Plan de Convivencia con medidas preventivas y correctivas ajustadas a su contexto. Esta normativa regula las conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia, así como las sanciones aplicables, que pueden llegar

hasta la expulsión del alumnado. No obstante, diversos autores advierten que estas medidas punitivas, especialmente la expulsión, se aplican con frecuencia pese a su escasa eficacia educativa, funcionando más como castigo que como herramienta de cambio (Reyes-Castro y Seoane-Rodicio, 2023; Vinh et al., 2016).

3.2 IMPACTO DE LA EXPULSIÓN COMO MEDIDA DISCIPLINARIA.

En Educación Secundaria, la expulsión de uno a tres días es una medida frecuente, aunque de carácter principalmente punitivo y con escaso valor educativo (DeWulf y Layton, 2012). Diversos estudios evidencian que estas sanciones no corrigen las causas del comportamiento, aumentan el riesgo de fracaso y abandono escolar (el cual es hasta diez veces más común en alumnado expulsado) y favorecen conductas de riesgo (Cecilia-Muñoz et al., 2019; González, 2006). Además, generan resentimiento y deterioran el clima escolar al priorizar la retribución sobre la reparación (Arredondo-Quijada y Gutiérrez-Sánchez, 2024). En consecuencia, se promueve sustituir estas prácticas por estrategias educativas y restaurativas que impulsen la reflexión, la responsabilidad y la inclusión (Rumberger y Losen, 2016).



3.3 VENTAJAS DE LAS ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS A LA EXPULSIÓN ESCOLAR.

Las estrategias alternativas a la sanción punitiva se basan en la responsabilización, la reparación del daño y el reconocimiento del impacto de las conductas, orientándose desde una perspectiva formativa y restaurativa (Consejería de Educación, 2008). Estas medidas, fundamentadas en prácticas pedagógicas y restaurativas, han demostrado mejorar la convivencia escolar, reducir la reincidencia y fomentar habilidades como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones. Asimismo, fortalecen las relaciones en la comunidad educativa, promueven el diálogo, minimizan conductas violentas y contribuyen a disminuir el absentismo y el abandono escolar, optimizando al mismo tiempo la integración y el rendimiento académico del alumnado (Schmitz, 2018).

3.4 MODELOS DE INTERVENCIÓN CON MEDIDAS DISCIPLINARIAS ALTERNATIVAS Y SU EFECTIVIDAD.

En los últimos años, se ha potenciado la implementación de medidas disciplinarias alternativas a la expulsión, centradas en la mediación, la reparación del daño y el acompañamiento emocional, con el fin de atender las causas del comportamiento problemático y mejorar la convivencia escolar (Arredondo-Quijada y Gutiérrez-Sánchez, 2024). Programas como el Proyecto PAMEX en Málaga, han demostrado que combinar intervenciones individuales, familiares y comunitarias permite reconstruir vínculos, prevenir el aislamiento y fomentar la responsabilidad y habilidades sociales en el alumnado (Asociación Cívica para la Prevención, s.f.; Arredondo-Quijada y Gutiérrez-Sánchez, 2024).

De manera similar, el programa “Conociéndome” promovió el autoconocimiento, la participación en asociaciones y talleres socioeducativos, logrando reducir conductas disruptivas y

mejorar el clima escolar, la motivación y la integración del alumnado (Rodríguez-Suárez, 2015).

Otras experiencias, como el Aprendizaje-Servicio y el Aula de Convivencia en centros de Málaga, han mostrado resultados positivos al sustituir sanciones punitivas por actividades que fomentan la responsabilidad, la empatía, la resolución de conflictos y la inclusión, contribuyendo a una convivencia más armónica y a la prevención de la exclusión escolar (Cecilia-Muñoz et al., 2019; Seoane-Rodicio y Reyes-Castro, 2023).

3.5 EL MODELO DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO COMO ALTERNATIVA A LAS PRÁCTICAS PUNITIVAS.

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) es un enfoque educativo basado en la evidencia que prioriza la prevención y la promoción de un clima escolar positivo frente a las sanciones punitivas tradicionales como la expulsión. Surgido de la combinación del análisis funcional de la conducta, el movimiento de inclusión y los valores centrados en la persona, busca intervenir en los problemas de conducta mediante reorganizaciones del entorno, métodos educativos y prácticas sistemáticas que optimicen la convivencia y el desarrollo socioemocional del alumnado (Carr et al., 2002; Sugai et al., 1999).

Este modelo se organiza en tres niveles de intervención: prevención primaria, dirigida a toda la población estudiantil; prevención secundaria, enfocada en estudiantes en riesgo de conductas problemáticas; y prevención terciaria, orientada a casos crónicos o intensos de comportamiento disruptivo (Sugai et al., 1999). La prevención secundaria, que sustenta la propuesta de intervención de este estudio, permite atender de manera individualizada a alumnado con conductas repetitivas que afectan la convivencia, sin requerir la personalización extrema de la prevención terciaria (Ruiz-Olivares, 2016).

Las intervenciones en este nivel incluyen enseñanza explícita de habilidades alternativas, ajustes en el entorno para facilitar el éxito del alumnado y supervisión continua de los planes de intervención. Programas como Check-In/Check-Out, el Club de habilidades sociales o el Plan Educativo de Comportamiento aplican estos principios, contribuyendo a reducir conductas disruptivas y a mejorar la integración y participación escolar (Ruiz-Olivares, 2016).

El ACP ha demostrado ser más eficaz y respetuoso que las técnicas aversivas tradicionales, favoreciendo la reducción de medidas disciplinarias excluyentes y promoviendo un enfoque inclusivo, restaurativo y educativo. Además, mejora la competencia social, emocional y conductual del alumnado, fortalece las relaciones con el profesorado y tiene un impacto positivo en el clima escolar, la asistencia y el rendimiento académico (Santiago-Rosario et al., 2023; Ruiz-Olivares, 2016).

3.6 EL PROGRAMA CICO COMO APLICACIÓN PRÁCTICA DEL APOYO CONDUCTUAL POSITIVO.

El Check-in/Check-out (CICO) es una intervención conductual de nivel 2 dentro del modelo de Apoyo Conductual Positivo (ACP), diseñada para ofrecer apoyo individualizado a estudiantes con conductas problemáticas leves o moderadas, previniendo la escalada hacia comportamientos más graves y reduciendo la necesidad de medidas punitivas como la expulsión (Hawken et al., 2014; Campbell y Anderson, 2017). Esta intervención secundaria se sitúa entre las estrategias universales y las personalizadas, permitiendo un enfoque estructurado y escalable que optimiza recursos sin comprometer la eficacia del apoyo.

El programa se centra en la retroalimentación continua, el reforzamiento positivo y la participación activa del alumnado, promoviendo la colaboración entre docentes, familias y otros agentes educativos (Todd et al., 2008).

La dinámica diaria incluye encuentros breves al inicio y al final de la jornada para revisar objetivos y evaluar el cumplimiento de metas conductuales, mientras que la tarjeta CICO registra puntos a lo largo del día, fomentando la autorregulación y el seguimiento constante de la conducta del estudiante (Hawken et al., 2014).

Un componente clave del CICO es la integración de refuerzos positivos y la comunicación con las familias, quienes revisan y comentan la tarjeta diariamente, fortaleciendo la conexión escuela-hogar. Además, el programa se basa en el análisis funcional de la conducta para ajustar la intervención a la función específica del comportamiento problemático, lo que aumenta la efectividad de las estrategias aplicadas (Campbell y Anderson, 2017; Todd et al., 2008).

La evidencia demuestra que el CICO es efectivo a gran escala, promoviendo el comportamiento positivo y reduciendo la necesidad de sanciones excluyentes. Estudios muestran que más del 80% de los estudiantes participantes alcanzan los objetivos diarios, mejorando habilidades, motivación y relaciones dentro del centro educativo (Campbell y Anderson, 2017; Hawken et al., 2014). Su flexibilidad, bajo coste y aplicabilidad lo consolidan como una alternativa eficaz dentro del modelo de ACP.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La expulsión escolar, aunque tradicionalmente utilizada frente a conductas disruptivas, ha mostrado ser poco efectiva para mejorar la convivencia, ya que no aborda las causas del comportamiento ni promueve aprendizajes duraderos, limitándose a retirar temporalmente al alumnado del entorno educativo y generando efectos negativos como desmotivación, absentismo, exclusión social y estigmatización (Arredondo-Quijada y Gutiérrez-Sánchez, 2024). Su aplicación generalizada puede incluso intensificar los conflictos y consolidar la percepción de la escuela como un espacio punitivo en lugar de inclusivo y formativo,

por lo que debe reservarse únicamente para situaciones extremas que supongan un riesgo real para la seguridad de la comunidad educativa.

Frente a ello, se promueve el uso de alternativas educativas basadas en evidencia, como el Apoyo Conductual Positivo (ACP), el programa Check-In/Check-Out (CICO), aulas de convivencia, mediación entre iguales, servicios a la comunidad y actividades de cohesión grupal. Estas estrategias combinan prevención, reforzamiento positivo, acompañamiento individualizado y reparación del daño, fomentando conductas prosociales y habilidades socioemocionales y mejorando la convivencia de manera sostenible y respetuosa con los derechos del alumnado. La necesidad de implementar estas medidas inclusivas y formativas subraya la importancia de transformar la gestión de los conflictos escolares desde un enfoque preventivo, educativo y restaurativo.

5. OBJETIVOS

Objetivo general:

Aplicar los principios de la cultura de paz a la gestión de la convivencia escolar mediante el diseño y la planificación de una intervención basada en la aplicación de medidas disciplinarias alternativas a la expulsión, que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de conductas positivas.

Objetivos específicos:

- Justificar la inclusión y aplicación de este tipo de medidas en los Planes de Convivencia de los centros educativos.
- Analizar el impacto de las prácticas disciplinarias alternativas en la gestión de la convivencia escolar y su capacidad para promover la cultura de paz.
- Diseñar y planificar una intervención educativa basada en medidas disciplinarias alternativas que favorezcan la mejora del comportamiento.

- Presentar un programa de intervención aplicable en Institutos de Educación Secundaria como alternativa a la expulsión.

6. DESTINATARIOS Y PARTICIPANTES

La propuesta de intervención está dirigida a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que presenta conductas problemáticas leves o moderadas de manera persistente y que no ha respondido eficazmente a las medidas preventivas universales del Plan de Convivencia del centro. Se centra en estudiantes cuyas conductas, aunque no extremadamente disruptivas o agresivas, alteran significativamente el clima de aula, dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y pueden derivar en sanciones disciplinarias como la expulsión temporal. Entre las conductas más frecuentes se incluyen el uso de lenguaje inapropiado, interrupciones, incumplimiento de tareas, provocaciones hacia compañeros y compañeras o docentes, falta de concentración e inactividad, así como la transgresión consciente de normas de convivencia (Jurado, 2016).

Como ejemplo, se presenta el caso de Mario, un alumno de 14 años de 2º de ESO que acumula incidencias por hablar fuera de turno, interrumpir la clase, negarse a seguir instrucciones y mostrar actitudes desafiantes. A pesar de haber recibido amonestaciones, tareas correctivas y exclusión de actividades complementarias, su conducta no ha mejorado significativamente. Las entrevistas con su tutor y familia indican que responde positivamente al reforzamiento positivo y a tareas estructuradas, lo que sugiere que un enfoque sistemático y constructivo podría ser eficaz para promover cambios en su comportamiento.

La intervención cuenta con la participación de diversos miembros de la comunidad educativa. En concreto, la orientadora coordina y organiza las actividades; el profesorado proporciona retroalimentación diaria y registra el seguimiento en la tarjeta de comportamiento; el tutor acompaña y comunica avances a la

familia; el profesor de Tecnología fomenta la implicación del alumno gracias a su relación cercana; el equipo directivo respalda el programa como alternativa a la expulsión; el departamento de orientación supervisa y ajusta la intervención; y la familia refuerza los objetivos en casa revisando diariamente la tarjeta de seguimiento, asegurando así un enfoque integral y colaborativo.

7. CONTEXTUALIZACIÓN

El Instituto de Educación Secundaria donde se desarrollaría la intervención es un centro público de Córdoba que ofrece ESO y Bachillerato, con buena ubicación y acceso a servicios educativos y culturales. Dispone de un Plan de Convivencia actualizado que establece normas claras sobre conducta y correcciones graduadas, incluyendo amonestaciones, tareas correctivas y suspensiones temporales, promoviendo un clima escolar basado en respeto, diálogo e inclusión (IES Góngora, 2024).

El alumno destinatario, Mario, tiene 14 años y cursa 2º de ESO. Presenta conductas disruptivas leves o moderadas, como interrupciones constantes, desafío verbal, inatención y negativa a seguir instrucciones, que afectan al clima del aula y dificultan el aprendizaje. Aunque no muestra agresividad física, responde mejor a entornos estructurados y al reforzamiento positivo, lo que evidencia la necesidad de un enfoque educativo centrado en el acompañamiento, la estructura y la construcción de vínculos positivos.

Su interacción con el grupo es ambigua: genera molestias a algunos compañeros y compañeras y en ocasiones influye en la conducta del grupo, mientras que mantiene buena relación con un docente específico que favorece su implicación. La relación con la familia es limitada y suele centrarse en conflictos puntuales; la madre muestra preocupación, pero existen dificultades para establecer rutinas y límites consistentes, lo que

reduce la eficacia de las estrategias escolares aplicadas de manera aislada.

El aula presenta un clima alterado debido a conductas disruptivas recurrentes, afectando tanto al ritmo de aprendizaje como al bienestar del grupo. Ante este contexto, se hace necesario implementar una intervención educativa estructurada que favorezca la autorregulación, la responsabilidad y la inclusión del alumno, evitando medidas punitivas que interrumpan su proceso formativo y promoviendo la colaboración entre escuela, familia y profesorado.

8. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El diseño del proyecto de intervención sirve para definir y organizar los elementos necesarios de manera que aseguren que el programa responda a las necesidades específicas del caso y se ejecute de manera coordinada. A continuación, se detallan los componentes clave de esta parte:

La fase 1: preparación del programa, consiste en organizar todos los elementos necesarios para su correcta implementación, adaptada a las necesidades del alumno. Se conforma un equipo de seguimiento compuesto por orientadora, tutor, profesorado implicado, docente de referencia, equipo directivo y departamento de orientación, con roles específicos para coordinar la intervención. Se planifican protocolos, cronogramas, análisis del caso y funcional de la conducta, selección de refuerzos positivos eficaces, diseño de materiales, medidas disciplinarias alternativas y comunicación con la familia y el alumno para asegurar su implicación activa.

En la fase 2: aplicación del programa, se realiza un seguimiento diario del comportamiento mediante encuentros con la orientadora y el uso de tarjetas de registro, evaluando aspectos como puntualidad, actitud, respeto y participación. Paralelamente, se implementan medidas disciplinarias alternativas que

transforman las sanciones en oportunidades pedagógicas, como el aula de convivencia, actividades con alumnado ayudante, campañas de sensibilización, círculos de convivencia y servicios a la comunidad escolar. Esta fase busca reforzar conductas adecuadas, prevenir la escalada de problemas y mejorar la integración del alumno en el grupo.

La fase 3: evaluación, se caracteriza por ser continua y colaborativa, comenzando con una valoración inicial de referencia y realizando controles quincenales para ajustar reforzadores, objetivos y medidas según la respuesta del alumno. Al finalizar, se elabora una evaluación integral que analiza los logros conductuales, la percepción de cambio por parte del profesorado, familia y alumno, y la sostenibilidad de los avances. Toda la información se resume en un informe final con recomendaciones de seguimiento, garantizando la continuidad del aprendizaje, la mejora socioemocional y la integración educativa del alumno.

8.1 METODOLOGÍA

Las metodologías empleadas fueron variadas y se adaptaron a cada fase del desarrollo del trabajo. Entre ellas, encontramos:

- Enfoque general: la metodología es de carácter cualitativo y se enmarca dentro de la investigación aplicada. Su objetivo principal es diseñar una intervención educativa que mejore la convivencia escolar mediante medidas alternativas a la expulsión. Se centra en analizar la problemática de manera descriptiva y proponer soluciones prácticas y replicables en contextos de Educación Secundaria.

- Revisión documental y fundamentación teórica: se realizó un análisis de literatura científica sobre convivencia escolar, cultura de paz, medidas disciplinarias y programas de intervención eficaces. Esta revisión proporciona la base conceptual necesaria para justificar y sustentar la propuesta educativa.

- Estudio de caso hipotético: se diseñó un perfil de alumno representativo con conductas disruptivas leves o moderadas que no responden a medidas preventivas universales. Esto permite ajustar la intervención a necesidades reales del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

- Diseño de la intervención educativa: se establecieron objetivos, actividades, recursos, temporalización y evaluación de la propuesta. La intervención se basa en el nivel secundario del modelo de Apoyo Conductual Positivo (ACP) e incorpora el programa Check-In/Check-Out (CICO), que combina supervisión diaria, reforzamiento positivo y comunicación constante con la familia y el profesorado.

- Medidas disciplinarias alternativas a la expulsión: se integran estrategias como el aula de convivencia, la mediación entre iguales, los compromisos de convivencia, las tareas de utilidad comunitaria y las dinámicas de cohesión grupal. Todas buscan promover comportamientos positivos, responsabilidad, inclusión educativa y reparación del daño causado.

- Principios metodológicos y seguimiento: el enfoque prioriza el reforzamiento positivo, el seguimiento individualizado y la participación activa del alumno en su proceso de cambio. Se lleva un registro diario de conducta y se fomenta la coordinación de la familia, el profesorado y el personal del centro. La metodología combina estructura y flexibilidad, manteniendo un enfoque preventivo, educativo y restaurativo frente a sanciones punitivas.

8.2 ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE SEGUIMIENTO

Se conforma un equipo multidisciplinar encargado de implementar la intervención, integrado por orientadora, tutor, profesorado del alumno, profesor de Tecnología, equipo directivo y departamento de orientación.

Cada miembro recibe funciones claras para garantizar coordinación y coherencia en la aplicación de las estrategias.

Se realiza una reunión inicial para explicar la intervención, presentar el caso del alumno y establecer una estructura de comunicación interna fluida. Esto permite recoger información relevante del alumnado y asegurar que todos los implicados trabajen de manera conjunta y consistente.

ACTIVIDAD 2. PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Se analiza la conducta del alumno mediante observación directa, entrevistas con docentes, alumno y compañeros y compañeras, y registro de antecedentes, motivaciones y consecuencias. Esto permite identificar patrones críticos y diseñar estrategias adaptadas a las necesidades individuales del estudiante.

A partir del análisis, se determinan conductas a modificar, conductas intermedias a reforzar y se seleccionan reforzadores adecuados según el perfil del alumno. Se definen medidas educativas alternativas y se establecen materiales y recursos necesarios, como tablas de seguimiento y fichas de evaluación, garantizando la coherencia del plan.

ACTIVIDAD 3. REUNIÓN CON LA FAMILIA Y EL ALUMNO

Se convoca una reunión inicial para informar a la familia y al alumno sobre los objetivos del programa y las pautas de intervención. Se explican las conductas a modificar y la metodología basada en refuerzo positivo, enfatizando el carácter educativo y no punitivo del plan.

La familia se compromete a supervisar, reforzar en casa y mantener comunicación fluida con el centro, mientras que el alumno firma un acuerdo de convivencia. Esto asegura su implicación activa y establece canales de apoyo y orientación durante todo el proceso.

ACTIVIDAD 4. SEGUIMIENTO DIARIO

Mario inicia y finaliza cada jornada con la orientadora, repasando los objetivos del día y recibiendo la tarjeta de seguimiento. Los docentes registran la conducta en cinco bloques horarios, evaluando aspectos como respeto, participación y actitud colaborativa.

Al final del día se revisan los resultados, se entregan reforzadores si se alcanzan los objetivos y se analizan dificultades en caso contrario. La tarjeta se comparte con la familia para mantener comunicación constante y coherencia entre casa y centro.



ACTIVIDAD 5. MEDIDAS EDUCATIVAS ADICIONALES AL REFORZAMIENTO

Se implementan medidas complementarias como el alumnado ayudante, que proporciona modelos positivos y refuerza habilidades sociales, y campañas de sensibilización sobre el uso del móvil, promoviendo aprendizaje colectivo y corresponsabilidad.

También se aplican círculos de convivencia para facilitar el diálogo, la expresión emocional y la resolución pacífica de conflictos, convirtiéndose en una herramienta permanente dentro de la dinámica del aula.

ACTIVIDAD 6. MEDIDAS ALTERNATIVAS EN CASO DE PERSISTENCIA O AGRAVAMIENTO DE CONDUCTAS

Se activa el aula de acompañamiento reflexivo como espacio seguro para trabajar autorregulación emocional, reflexión y estrategias de afrontamiento de conductas problemáticas, evitando la exclusión educativa.

GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL. UNA VISIÓN MULTIDISCIPLINAR:

Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

Asimismo, se proponen acciones reparadoras y colaborativas con la comunidad educativa, como la reparación de daños o actividades de cooperación, fomentando la responsabilidad y el rol constructivo del alumno dentro del centro.

ACTIVIDAD 7. SEGUIMIENTO Y AJUSTE CONTINUO

Se mantiene un seguimiento constante de la intervención mediante registros diarios y quincenales, evaluando progresos, dificultades y efectividad de las medidas aplicadas.

Los informes periódicos permiten ajustar objetivos, reforzar estrategias exitosas y garantizar que las normas de convivencia se integren de forma coherente, asegurando la mejora sostenida de la conducta del alumno.



8.3 RECURSOS

El plan cuenta con recursos materiales organizados según su uso, incluyendo documentos de registro (tarjetas diarias, fichas quincenales, hojas semanales, listas de control, plantillas de evaluación y formularios de comunicación), así como materiales motivadores y reforzadores positivos (tarjetas de elección, juegos, cómics, balones, carteles, stickers, diplomas y paneles de logros). Para talleres y campañas se emplean cartulinas, rotuladores, infografías y plantillas de autoevaluación, mientras que intervenciones específicas cuentan con cronómetros, carpetas

de seguimiento y materiales de apoyo para tareas de servicio a la comunidad.

En cuanto a recursos personales y espacios, participan la orientadora, tutor, profesorado del aula, equipo directivo, departamento de orientación, alumnado ayudante y la familia, mientras que los espacios incluyen aula ordinaria, aula de convivencia, biblioteca, zonas comunes, espacios para reuniones individuales y almacenamiento de materiales.

Se utilizan también recursos tecnológicos, como ordenadores, tabletas, acceso a Internet, herramientas de diseño (Canva, Genially), editores de vídeo y audio, impresora, cámara, micrófonos, auriculares y una agenda digital compartida, además de plantillas digitales para autoevaluaciones, carnés de puntos y materiales gráficos, facilitando la coordinación y seguimiento del programa.

Tarjeta de seguimiento diario

DEMUÉSTRATE A TÍ MISMO QUE PUEDES HACERLO DISTINTO.

FECHA: _____

HORA/ASIGNATURA	1ªHORA	2ªHORA	3ªHORA	RECREO	4ªHORA	5ªHORA	6ªHORA
RESPETA TURNOS DE PALABRA Y NO INTERRUPE							
USA LENGUAJE RESPETUOSO							
PREPARA Y REALIZA LAS TAREAS							
SIGUE INSTRUCCIONES SIN DISCUTIR							
RESPETA LAS NORMAS DEL AULA							
ACTITUD COOPERATIVA							
COMENTARIOS DEL DOCENTE							

TOTAL DE PUNTOS DEL DÍA:

% DE CUMPLIMIENTO DIARIO:

¿OBJETIVO ALCANZADO? SÍ NO

COMENTARIO FINAL DE LA ORIENTADORA:

FIRMA DE LA FAMILIA:

8.4 TEMPORALIZACIÓN

La intervención se llevará a cabo durante ocho semanas, divididas en tres fases: una semana inicial de preparación, seis semanas de implementación y una última semana de evaluación y elaboración de informes finales. El equipo de seguimiento revisará los resultados cada dos semanas para valorar avances y realizar ajustes necesarios, combinando acciones continuas en la dinámica diaria del aula con intervenciones puntuales según las necesidades o momentos críticos.

Entre las actividades continuas, se incluyen el seguimiento diario, la aplicación sistemática de refuerzos positivos, la presencia del alumnado ayudante en los momentos identificados como de mayor riesgo conductual y la participación activa en la campaña semanal sobre el buen uso del móvil.

Las actividades puntuales contemplan la realización de círculos de convivencia para restaurar relaciones y resolver conflictos, la participación en servicios a la comunidad cuando se produzcan conductas graves y el uso del aula de convivencia en casos en que las medidas previas no tengan un efecto positivo inmediato.

8.5 EVALUACIÓN

La evaluación del programa se realizará en tres momentos: inicial, continua y final, con el objetivo de asegurar que la intervención se ajusta a las necesidades del alumno, se desarrolla según lo planificado y genera efectos positivos en su conducta y en la convivencia del aula.

- **Evaluación inicial:** Se analizará la conducta del alumno mediante un estudio funcional para identificar comportamientos problema, antecedentes, consecuencias y función de cada conducta. También se valorará la preparación del equipo, la claridad del procedimiento, la disponibilidad de materiales y la adecuación del diseño del programa, utilizando revisión

documental y entrevistas con el profesorado y el alumno.

- **Evaluación continua:** Durante la implementación se realizará un seguimiento diario mediante la tarjeta de registro, complementado con revisiones quincenales del equipo docente. Se evaluará el cumplimiento de los objetivos, la eficacia de los reforzadores, la aplicación de medidas complementarias y la necesidad de ajustes, combinando observación directa, análisis de registros y reuniones de seguimiento.

- **Evaluación final:** Al concluir la intervención se analizarán los resultados cuantitativos y cualitativos para determinar si se han alcanzado los objetivos, incluyendo la mejora sostenida de la conducta, la reducción de incidentes disciplinarios y la integración del alumno en el grupo. También se valorará la percepción de cambio por parte de docentes, familia y alumno, utilizando gráficos, entrevistas, encuestas y registros conductuales.

Los métodos de evaluación incluyen herramientas cuantitativas como la tarjeta de seguimiento diario, escalas de valoración, gráficos de evolución y registros de partes disciplinarios, y métodos cualitativos como observación directa, análisis de cuadernos de seguimiento, actas de reuniones, entrevistas y encuestas de percepción.

Los instrumentos de evaluación abarcan tarjetas diarias, listas de control, rúbricas de calidad, actas de coordinación, cuestionarios y cuadernos de seguimiento.

Los indicadores de éxito incluyen alcanzar un 80% o más de los objetivos diarios durante al menos 10-15 días consecutivos, reducción de sanciones, mejora en la participación en clase y en actividades grupales, relaciones positivas con compañeros y compañeras y docentes, percepción positiva de la familia y el equipo docente, aplicación coherente de medidas y reforzadores, y valoración general del programa como útil y replicable.

9. RESULTADOS PREVISTOS

La fundamentación teórica que avala la intervención, junto con la aplicación consistente de estrategias educativas y medidas de reforzamiento planteadas, permite prever los siguientes resultados positivos tanto en el comportamiento individual del alumno como en la convivencia general del centro educativo:

- Reducción de conductas disruptivas: Disminución significativa de interrupciones en clase, uso de lenguaje inapropiado y rechazo a realizar tareas.
- Incremento de conductas positivas: Mejora en el respeto de turnos de palabra, actitud colaborativa, participación activa en tareas y cumplimiento de normas del aula.
- Mayor autonomía y responsabilidad: comenzará las actividades sin necesidad de recordatorios constantes, gestionará su material y cumplirá compromisos adquiridos en el aula.
- Motivación y compromiso: incremento del interés en la participación escolar, especialmente en asignaturas y actividades vinculadas a sus intereses, reforzando su implicación en el aprendizaje.
- Mejora de relaciones sociales: relación más respetuosa y constructiva con compañeros y compañeras y docentes, disminuyendo conflictos y promoviendo la cooperación y cohesión grupal.
- Reducción de sanciones y partes disciplinarios: menor número de incidencias registradas, reflejando un cumplimiento sostenido de las normas y mayor autorregulación.
- Fortalecimiento del clima escolar: clima más positivo en el aula, donde el alumno contribuye activamente a la convivencia y se perciben mejoras en el grupo en general.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales: mejora en la autorregulación, resolución

pacífica de conflictos y reflexión sobre las consecuencias de su conducta.

- Participación activa de la familia y del equipo educativo: mayor coordinación entre hogar y escuela, reforzando de manera consistente las conductas trabajadas.

10. CONCLUSIONES

La propuesta presentada tiene como objetivo ofrecer una alternativa educativa efectiva a la expulsión escolar, centrada en la intervención con Mario para reducir conductas disruptivas como interrupciones, burlas y lenguaje inapropiado. Se busca promover su autorregulación emocional y verbal, favorecer su implicación activa en las tareas escolares y consolidar una actitud más cooperativa y respetuosa. Además, se pretende que el alumno desarrolle habilidades sociales y emocionales que le permitan interactuar de manera empática con compañeros y compañeras y docentes, logrando un cambio de comportamiento sostenible y reduciendo la necesidad de supervisión externa.

A nivel general, esta intervención tiene implicaciones más amplias para el centro educativo. Su aplicación demuestra que es posible gestionar la conflictividad escolar sin recurrir a medidas excluyentes, promoviendo un clima de aula más positivo y constructivo. La eficacia del programa depende del compromiso del profesorado y de la coordinación con las familias, lo que crea una red de apoyo integral que fortalece tanto el aprendizaje académico como el desarrollo personal del alumnado. La metodología empleada es replicable en otros contextos de Educación Secundaria, ya que aborda conductas frecuentes como desobediencia, interrupciones o falta de respeto y no requiere recursos extraordinarios sino organización, coherencia pedagógica y voluntad de colaboración.

Además, la propuesta se enmarca dentro de los principios de la cultura de paz aplicada a la escuela, priorizando la reflexión, la

responsabilidad compartida y la construcción de vínculos en lugar del castigo o la exclusión. Este enfoque permite transformar la convivencia, fomentando un entorno donde el alumnado aprende a resolver conflictos de manera pacífica, a respetar las normas y a asumir responsabilidades sobre sus acciones. Más allá de los logros individuales de Mario, la intervención contribuye a consolidar un modelo de escuela más humana e inclusiva, donde la educación desde el cuidado y el respeto se convierte en un valor central. Apostar por estas estrategias no solo mejora el clima escolar, sino que también siembra paz en la comunidad, creando hábitos y competencias que perdurarán en la vida cotidiana del alumnado y en su futuro social.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo-Sánchez, J. A., Fernández-Fernández, L., Gómez-Arqués, M. A., Guerrero-Ramos, D., Lázpita-Abásolo, A., López-Hernández, C., Rodríguez-Lechuga, M. E., Sánchez-Martínez, G. y Urquiza-Valverde, V. M. (2016). Pídele peras al olmo. Intervención inicial con alumnado que presenta conductas inadecuadas. Delegación Territorial de Educación de Granada. <https://equipotecnicooorientaciongranada.com/wp-content/uploads/2016/11/pc3addele-peras-al-olmo.pdf>
- Arredondo-Quijada, R. y Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2024). La expulsión de los centros escolares: la punta de un iceberg. En M. Luque -García y L. M. García Rodríguez (Eds.), *Educación para la felicidad* (pp. 93-99). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10630/35156>
- Asociación Cívica para la Prevención. (s.f.). PAMEX. <https://omaweb.org/pamex/>
- Campbell, A., y Anderson, C. M. (2017). Enhancing Effects of Check-in/Check-out with Function-Based Support. *Behavioral Disorders*, 33(4), 233-245. <https://doi.org/10.1177/019874290803300404>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., y Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Cecilia-Muñoz, C. P., Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2019). Aprendizaje servicio como medida alternativa frente a la sanción educativa. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, (22), 7-24. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.8>
- Consejería de Educación. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta 4. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/ishareservlet/content/b130c297-4a08-48cf-a2a1-d6367f4b48d6>
- DeWulf, M.J. y Layton, A.L. (2012). Positive Behavior Support in Psychological Science and Education. *Psychological Science and Education*, 4(3).
- Hawken, L. H., Bundock, K., Barrett, C., Eber, L., Breen, K., y Phillips, D. (2014). Large scale implementation of CICO: A descriptive study. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(4). <http://doi.org/10.1177/0829573515601005>
- I.E.S. Luis de Góngora. (2024). Plan de convivencia. <https://iesgongora.com/wp-content/uploads/Plan-de-Convivencia-Gongora-web.pdf>
- Jurado, P. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la Educación

Secundaria Obligatoria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27(3), 8-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18797>

Márquez-Guanipa, J., Díaz-Nava, J., y Cazzato-Dávila, S. (2007). La disciplina escolar:

aportes de las teorías psicológicas. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8(18), 126-148. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf>

Orden de 20 de junio de 2011 por la que se las medidas de promoción de la convivencia

escolar. <https://juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>

Rodríguez- Suárez, F. J. (2015). Alternativa Educativa para el Alumnado Expedientado. Proyecto

socioeducativo “Conociéndome”. Publicaciones Didácticas, (55), 27-30.

Ruiz-Olivares, R. (2016). El apoyo conductual positivo en la escuela en R. Serrano, M. E.

Gómez y C. A. Huertas (Coords.), La Educación sí importa en el siglo XXI (pp. 209-222). Editorial Síntesis.

Rumberger, W. R. y Losen, D. J. (2016). The high cost of harsh discipline and its

disparate impact. The Center for Civil Rights Remedies. https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/the-high-cost-of-harsh-discipline-and-its-disparate-impact/UCLA_HighCost_6-2_948.pdf

Santiago-Rosario, M.R., McIntosh, K., Izzard, S., Cohen Lissman, D. y Calhoun, T. E. (2023). Is

Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) an Evidence-Based Practice?. Center on PBIS. University of Oregon. www.pbis.org

Schmitz, J. (2018). Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en

el ámbito educativo. ProgettoMondo. <https://pdabullying.com/uploads/2021/12/Practicas-restaurativas-para-la-prevencion-y-gestion-de-conflictos-en-el-ambito-educativo.pdf>

Seoane Rodicio, M. V. y Reyes Castro, M. (2023). Aula de convivencia: alternativa a la

expulsión del alumnado de Secundaria en los centros de la Comunidad de Madrid. Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente, 1, 28-39. <https://revistapensadero.org/index.php/portada/article/view/7/4>

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott,

T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., y Ruef, M. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 2(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>

Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., y Horner, R. H. (2008). The Effects of a Targeted

Intervention to Reduce Problem Behaviors: Elementary School Implementation of Check In—Check Out. Journal of Positive Behavior Interventions, 10(1), 46-55. <https://doi.org/10.1177/1098300707311369>

Vinh, M., Strain, P., Davidon, S. and Smith, B. (2016). One State’s Systems Change

Efforts to Reduce Child Care Expulsion. Topics in Early Childhood Special Education, 36(3), 159-164. <https://doi.org/10.1177/0271121415626130>

POLÍTICAS MIGRATORIAS EUROPEAS Y CULTURA DE PAZ: HACIA UN MODELO TRANSFORMADOR

Benjamin Kaminski

Universidad de Córdoba

Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos

Resumen

El presente trabajo propone una lectura crítica de las políticas migratorias europeas desde el prisma de la Cultura de Paz. A través de un análisis documental y comparativo entre Francia, Italia y España, se evidencia la brecha existente entre el discurso institucional europeocentrado en los derechos humanos y la dignidad y las prácticas que, en la realidad, reproducen dinámicas de exclusión y violencia estructural.

El estudio se apoya en tres marcos teóricos fundamentales: la violencia estructural (Galtung, 1969), la Cultura de Paz (UNESCO, 1999) y el enfoque de los derechos humanos. Desde ellos se deconstruyen los mecanismos legales, simbólicos y políticos que legitiman la securitización y la externalización de fronteras.

A partir de esta revisión crítica, el trabajo plantea un marco propositivo orientado hacia un modelo migratorio transformador, basado en la ética del reconocimiento, la descentralización institucional y la participación de las personas migrantes como sujetos políticos activos. Se concluye que solo desde la coherencia entre valores y prácticas podrá Europa reconstruir su legitimidad como espacio de paz y derechos.

Palabras clave:

Política migratoria – Cultura de Paz – Violencia estructural – Derechos humanos – Unión Europea

Sumario

1. Introducción y marco teórico
 - 1.1. Planteamiento general y enfoque del trabajo
 - 1.2. Claves conceptuales para el análisis
2. Metodología y delimitación del objeto de estudio
3. Contexto y diagnóstico crítico
 - 3.1. Contexto migratorio en la Unión Europea
 - 3.2. Heterogeneidad de respuestas nacionales (Francia, Italia y España)
4. Análisis crítico: discursos, mecanismos de exclusión y contradicciones estructurales
 - 4.1. El discurso de la Unión Europea frente a sus prácticas
 - 4.2. Mecanismos estructurales de exclusión
 - 4.3. Legitimación simbólica y normalización de la exclusión
 - 4.4. Impactos de la violencia estructural sobre las personas migrantes
5. Hacia un modelo migratorio transformador desde la Cultura de Paz
 - 5.1. Principios rectores y propuestas de cambio
 - 5.2. Participación, descentralización y ética institucional

¹ La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Resolución A/53/243) establece la educación en valores y la justicia social como pilares de la paz sostenible.

5.3. Condiciones y límites para la viabilidad

6. Conclusiones

7. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Este trabajo nace de una incomodidad. Una que aparece cuando una cosa es lo que Europa dice... y otra, muy distinta, lo que hace. Porque en los discursos institucionales se habla de derechos, de dignidad, de paz. Pero luego, en la práctica, hay personas migrantes encerradas, fronteras externalizadas y procedimientos que duran meses sin respuesta. Y entonces, una pregunta empieza a dar vueltas: ¿Cómo se sostiene todo esto? ¿Cómo se explica tanta incoherencia?

¿Qué lógicas, qué discursos, qué silencios lo hacen posible sin que se perciba como escándalo permanente?

De ahí surge la necesidad de mirar más de cerca. No solo las normas, sino también los discursos oficiales, las omisiones sistemáticas y los hábitos normalizados que van construyendo esta realidad. La idea no es buscar culpables individuales, sino entender cómo funciona el sistema. Qué lógicas lo atraviesan, qué violencias reproduce, y qué otras formas de hacer podrían imaginarse.

Por eso, antes de entrar en los casos concretos o en las leyes, este primer capítulo presenta el marco desde el que se va a leer todo lo demás. Una especie de punto de partida, con tres conceptos clave: la Cultura de Paz, la violencia estructural y los derechos humanos. No se trata de definirlos de forma académica, sino de ver cómo ayudan a entender lo que pasa y sobre todo, lo que no se dice cuando una persona migra.

La pregunta central que guía este trabajo es:

¿En qué medida las políticas migratorias europeas, en aparente contradicción con los discursos institucionales sobre derechos y dignidad, reproducen formas de violencia

estructural, y cómo puede la Cultura de Paz ofrecer una lectura alternativa que permita avanzar hacia modelos más coherentes y justos?



1.1. Planteamiento general y enfoque del trabajo

Este trabajo parte de una inquietud: la creciente distancia entre los valores que Europa dice defender y las prácticas que despliega en materia migratoria. Derechos humanos, dignidad, paz... son palabras que aparecen en todos los discursos institucionales, en todos los tratados. Pero cuando una persona migra, cuando pide asilo, cuando intenta reconstruir su vida en el territorio europeo, esa retórica se vuelve, muchas veces, frágil. O directamente vacía.

Ante esta contradicción, el presente análisis no pretende ofrecer una descripción técnica del marco normativo. No se trata de clasificar leyes o contar cifras. Lo que aquí se propone es otra cosa: una mirada crítica, ética y situada, que permita cuestionar no solo lo que se hace, sino cómo se justifica y qué se oculta tras los discursos. Para eso, hace falta un marco de lectura que vaya más allá del derecho positivo o del pragmatismo institucional. Hace falta una brújula.

En este sentido, el trabajo se apoya en tres ejes teóricos: la Cultura de Paz, la violencia estructural y los derechos humanos.

Aunque se trata de nociones amplias, incluso a veces disputadas, su fuerza está precisamente en eso: en su capacidad para iluminar lo que queda en los márgenes, para abrir preguntas nuevas y para denunciar con rigor lo que muchas veces se ha naturalizado. No se trata de usarlas como marco decorativo, sino como herramientas analíticas que permitan desvelar tensiones, señalar incoherencias y abrir caminos.

Este planteamiento no nace solo de una preocupación teórica. Se apoya también en una experiencia concreta: un voluntariado en un centro de acogida para personas migrantes en Córdoba. Estar allí permitió observar de cerca las consecuencias reales de ciertas políticas, pero también descubrir prácticas alternativas que muestran que otra forma de actuar, más humana, más coherente, más justa, es posible. Esta vivencia, que retomaré más adelante tanto en la parte metodológica como en el análisis, ha sido clave para orientar la mirada adoptada en este trabajo.

Desde esa mirada, el trabajo propone un enfoque comparado, centrado en los casos de Francia, Italia y España. No con ánimo de generalizar, sino para entender cómo una misma lógica europea se traduce en prácticas diversas, a veces complementarias, a veces contradictorias. En ese cruce entre teoría, experiencia y contexto, se construye la reflexión que aquí se presenta.

1.2. Claves conceptuales para el análisis

Desde este enfoque ético y crítico, el análisis se apoya en tres conceptos interrelacionados: la Cultura de Paz, la violencia estructural y los derechos humanos. No se abordan como categorías abstractas, sino como formas de nombrar lo que pasa y lo que debería pasar cuando una persona migra.

La Cultura de Paz frente al modelo actual

Hablar de Cultura de Paz suena bien. Es una expresión que circula, que se usa en informes, en discursos oficiales, incluso en campañas institucionales. Pero cuando se rasca un poco, cuesta encontrar definiciones claras o prácticas reales que la sostengan. Desde mi punto de vista, no tiene sentido hablar de paz si no se habla de justicia. Ni de convivencia si no se cuestionan las estructuras que excluyen. Como plantea Galtung (1996)², la paz no puede entenderse simplemente como la ausencia de conflicto visible. Tiene que ver con transformar las condiciones que generan desigualdad, miedo o silenciamiento. Es un proceso activo, no una postura neutral. Y en contextos migratorios, esa distinción no es menor.

Si miramos cómo se gestionan hoy las migraciones en Europa, cuesta bastante encajar esta definición con la realidad. Las políticas de externalización de fronteras, como los acuerdos con Libia o Turquía, refuerzan la lógica del control y la contención. Frente a esto, la pregunta es inevitable: ¿estamos realmente actuando desde una lógica de paz? ¿O simplemente intentando mantener la situación bajo control, sin mirar las consecuencias humanas?

Pensar la migración desde la Cultura de Paz significa cambiar las preguntas de base: no es cómo controlar mejor las fronteras, sino cómo garantizar condiciones de vida dignas y fomentar el encuentro. Aunque muchas veces no se ven, ya existen iniciativas en esa dirección como ciudades que apuestan por políticas de acogida más humanas o redes ciudadanas que acompañan sin esperar nada a cambio. No son soluciones mágicas, pero sí señales de que otra forma de hacer las cosas es posible.

Lo que sorprende es que la Cultura de Paz no es ajena al discurso europeo: la Unión Europea la menciona en varias estrategias

² Johan Galtung desarrolla la noción de paz positiva, entendida no como ausencia de conflicto sino como transformación de las estructuras que generan desigualdad y exclusión (*Peace by Peaceful Means*, 1996).

(educación, desarrollo sostenible, infancia), pero cuando se trata de migración, desaparece casi por completo. Este trabajo parte justo de esa contradicción: no tiene sentido hablar de paz si se normaliza que miles de personas sean rechazadas, detenidas o expulsadas sin garantías mínimas. Incluir la Cultura de Paz en el análisis migratorio no es una licencia teórica, sino una exigencia ética.

La violencia estructural como clave de lectura

El concepto de violencia estructural, formulado por Johan Galtung (1969)³, describe una forma de violencia que se esconde en las rutinas, en las normas, en las decisiones que parecen neutras pero que generan sufrimiento. En política migratoria, esta forma de violencia se observa en procedimientos interminables, centros de detención aislados o trabas burocráticas que dejan a las personas sin respuesta.

Algunos autores advierten que el concepto puede volverse demasiado amplio (Žižek, 2008), pero sigue siendo útil para leer lo que no se ve a simple vista. Nancy Fraser (2010) añade la idea de “injusticias estructurales”⁴ que combinan desigualdades socioeconómicas con invisibilización cultural, algo muy presente en los contextos migratorios europeos.

Esta violencia se percibe con claridad cuando se vive de cerca. Durante un voluntariado en un dispositivo temporal de acogida de la Cruz Roja Española en Córdoba, acompañando a personas migrantes recién llegadas, pude observar cómo la espera, la desinformación o el silencio institucional generan una forma de violencia sutil pero devastadora. No siempre se manifiesta con rechazo directo, sino como incertidumbre y desgaste. Integrar esta experiencia no responde a un interés personal,

sino a la necesidad de reconectar el análisis con la vida concreta de quienes cargan con la espera y el silencio institucional. Los derechos humanos no se juegan solo en los tratados, sino en esos márgenes donde las políticas se encuentran con las personas. Y ahí es donde se ve, de verdad, si se cumplen o no.

Derechos humanos: entre discurso y realidad

Hablar de derechos humanos en el contexto migratorio parece algo evidente. Está en los tratados, en los discursos institucionales, en los marcos legales europeos. Pero cuando una persona cruza una frontera o solicita asilo, esa retórica se vuelve frágil.

No faltan normas ni compromisos, pero lo que ocurre en la práctica muchas veces contradice los principios proclamados. El problema no es solo el incumplimiento, sino el vaciamiento progresivo: los derechos se aplican a unos sí y a otros no.

Esta fractura entre el discurso y la realidad ha sido analizada por autores como Giorgio Agamben (1998), Didier Fassin (2010) y Étienne Balibar (2003)⁵, quienes advierten del riesgo de convertir los derechos humanos en un “universalismo vacío”. No los rechazan: defienden su cumplimiento material y su aplicación efectiva, sin la cual se transforman en privilegios. Esta tensión tiene consecuencias reales, visibles en las demoras, los centros de internamiento o las devoluciones en caliente. La vulneración de derechos no es un accidente: es parte del funcionamiento ordinario del sistema. Pensar la migración desde los derechos humanos significa preguntarse qué pasa cuando esos derechos no se garantizan.

En este trabajo, los derechos humanos se asumen como un campo de disputa política y

³ Galtung introdujo el concepto de violencia estructural para describir el sufrimiento causado por sistemas sociales injustos y no por actores directos (*Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191).

⁴ Fraser subraya que las injusticias contemporáneas combinan desigualdades económicas y formas de no reconocimiento cultural (*Escalas de justicia*, 2010).

⁵ Estos autores coinciden en advertir sobre la brecha entre el discurso universalista de los derechos humanos y su aplicación real en contextos migratorios.

una promesa aún por cumplirse. Los capítulos que siguen analizarán casos concretos donde esa promesa se desdibuja, pero también donde surgen alternativas que muestran que otra forma de hacer es posible.

2. METODOLOGÍA Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, analítico y crítico. No busca producir datos nuevos, sino observar con atención lo que ya existe, incluso aquello que suele pasar desapercibido. Como señala Bowen (2009)⁶, el análisis documental no es una técnica auxiliar, sino una herramienta válida para examinar cómo se construyen los discursos, qué se dice y qué se omite. En el ámbito migratorio, donde el lenguaje institucional tiende a suavizar o distorsionar la realidad, esta lectura crítica se vuelve esencial. Tal como plantea Flick (2004)⁷, el enfoque cualitativo permite comprender los fenómenos sociales en su complejidad contextual, más allá de las variables cuantificables.

El corpus de análisis está compuesto exclusivamente por documentos: informes, estudios, normativas, sentencias y artículos académicos, provenientes de fuentes como CEAR, ACNUR o la Comisión Europea, además de resoluciones del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. No se trata solo de leer, sino de leer con intención y con preguntas, reconociendo también lo que el texto calla.

El análisis se apoya en los tres pilares teóricos desarrollados previamente, la violencia estructural, la Cultura de Paz y los derechos humanos, que permiten identificar tensiones entre discurso y práctica en materia migratoria. Estos marcos conceptuales han servido para revelar dinámicas de exclusión tan

normalizadas que suelen pasar inadvertidas. A mi entender, ese marco es lo que da sentido a todo el trabajo.

Aunque no se han empleado técnicas empíricas como entrevistas o encuestas, el estudio se nutre parcialmente de una experiencia directa en espacios de intervención, concretamente a través de un voluntariado en un dispositivo temporal de primera acogida gestionado por la Cruz Roja Española en Córdoba. Esa vivencia permitió acercarse de forma más humana a las realidades migratorias y reforzó la mirada crítica y ética del análisis. El contacto con personas migrantes recién llegadas y con profesionales del dispositivo contribuyó decisivamente a orientar la sensibilidad del enfoque adoptado, sin constituir una fuente empírica formal.

La elección del enfoque comparado responde tanto a criterios analíticos como personales. Observar los casos de Francia, España e Italia permite comprender cómo una misma lógica europea se traduce en prácticas distintas según el contexto nacional. Francia aporta una visión marcada por el universalismo republicano y la centralización; Italia, por la inestabilidad política y la fragmentación institucional; y España, por su oscilación entre una narrativa conciliadora y prácticas ambivalentes. Como sugiere Sartori (1991)⁸, comparar no es buscar similitudes ni aplicar modelos, sino pensar mejor e interrogar lo obvio. Esta selección también responde a un posicionamiento situado: ser francés, estudiar en España y contar con tutoría italiana ofrecía un punto de partida natural para el análisis comparativo.

Ahora bien, toda metodología tiene sus límites. El carácter documental impide acceder a percepciones directas de los

⁶ Bowen destaca el valor del análisis documental para examinar críticamente los discursos institucionales y sus omisiones (*Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40).

⁷ Flick defiende la investigación cualitativa como vía para comprender los significados y contextos de las prácticas sociales (*Introducción a la investigación cualitativa*, 2004).

⁸ Sartori considera la comparación como un instrumento de pensamiento crítico que permite descubrir lo que se da por supuesto (*Comparación y método comparado*, 1991).

actores implicados. La ausencia de entrevistas deja fuera una parte de la dimensión vivencial, mientras que la orientación crítica puede parecer poco “neutral”. Sin embargo, esta toma de posición asumida desde el inicio es precisamente lo que permite abrir preguntas incómodas y necesarias, invisibles en enfoques meramente descriptivos. El objetivo no es fingir objetividad, sino ofrecer una lectura honesta y situada de un sistema que afecta a miles de vidas.

En síntesis, esta investigación no pretende ser empírica en sentido estricto, sino una aportación reflexiva desde la intersección entre experiencia, teoría y revisión documental. Desde ese cruce entre lo vivido y lo leído, busca no solo entender cómo funcionan las políticas migratorias europeas, sino cuestionar desde qué lógica se sostienen... y qué otras serían posibles.

3. CONTEXTO Y DIAGNÓSTICO CRÍTICO

Antes de avanzar en el análisis, hace falta mirar de cerca el contexto. Porque una cosa es lo que dicen los marcos legales o los discursos institucionales, y otra muy distinta es lo que pasa realmente en el terreno. En esta parte se propone un diagnóstico crítico del modelo migratorio europeo: primero desde una mirada general para entender qué lógicas lo sostienen, y después a través de algunos ejemplos nacionales que muestran cómo esas lógicas se concretan o se contradicen según el caso. El objetivo no es enumerar políticas, sino identificar patrones, tensiones y contradicciones estructurales.

3.1. El modelo migratorio europeo

Hablar de políticas migratorias en la Unión Europea obliga a mirar el contexto en el que se inscriben. Aunque en los discursos oficiales se habla de derechos humanos, dignidad o solidaridad como en el Pacto sobre Migración

y Asilo (2020)⁹, en la práctica predomina el enfoque del control. Se externalizan las fronteras, se levantan muros físicos y jurídicos, y se insiste en una lógica de disuasión que trata la movilidad como un problema a contener.

El modelo actual se ha construido gradualmente, desde el Tratado de Ámsterdam hasta la creación de Frontex, consolidando una gestión común centrada más en frenar que en acoger. Cada crisis como la de 2015 o la derivada de la guerra en Ucrania reactiva el debate, pero las respuestas se repiten: más control, más acuerdos con terceros países, más fronteras. En este marco, los derechos quedan relegados.

La externalización, la securitización y la instrumentalización de la cooperación constituyen el núcleo del sistema. Los acuerdos con Turquía, Libia o Marruecos transforman la ayuda en mecanismo de presión, trasladando la frontera más allá del territorio europeo. Así,



la Unión Europea sigue presentándose como garante de derechos, pero actúa desde una lógica de contención que genera una tensión estructural entre discurso y práctica. No se trata de negar los avances ni los esfuerzos de reforma, pero sí de reconocer que el sistema europeo funciona todavía bajo una lógica donde el control pesa más que la protección. Esta contradicción se refleja en las políticas

⁹ Este documento (COM(2020) 609 final) constituye el principal marco estratégico de la Comisión Europea en materia migratoria, orientado al control y la externalización de fronteras.

nacionales, que, pese a compartir un marco común, muestran profundas divergencias.

3.2. Diversidad de enfoques nacionales

La respuesta de los Estados miembros a la migración es heterogénea. Alemania, en 2015, sorprendió con su política de puertas abiertas bajo el liderazgo de Angela Merkel, acogiendo a más de un millón de refugiados sirios. Sin embargo, con el tiempo, los controles y acuerdos externos limitaron ese impulso inicial. Grecia, por su posición geográfica, afronta una presión constante. Los campos del Egeo operan por encima de su capacidad, con condiciones que vulneran los estándares mínimos de protección (ACNUR, 2023)¹⁰. Pese a los reclamos de solidaridad, la ayuda europea ha sido insuficiente. La falta de una política común se traduce en desigualdades profundas: cada país aplica o ignora las normas a su manera. Casos como Hungría y Polonia, que se negaron a acoger solicitantes de asilo, muestran los límites del sistema común, incluso tras las sentencias condenatorias del TJUE (C-715/17, C-718/17 y C-719/17)¹¹. La ausencia de sanciones reales mina la credibilidad del marco europeo. Mientras tanto, el intento de reformar el Sistema Europeo Común de Asilo se mantiene estancado. Así, la protección de los derechos depende del lugar de llegada: una lotería territorial que no solo evidencia fracturas jurídicas, sino también éticas.

3.3. Casos nacionales: Francia, Italia y España

El análisis se centra en tres países, Francia, Italia y España, que permiten observar distintas expresiones de una misma tensión europea entre control y derechos.

Francia: entre control y discurso republicano

Francia proyecta una imagen de tierra de asilo y de derechos humanos, heredera de la Declaración de 1789. En los discursos oficiales se reivindica una política “firme pero humana”, apoyada en instituciones como la OFPRA y la CNDA. Sin embargo, la práctica muestra otra cara: saturación de centros de acogida, obstáculos administrativos, precariedad burocrática y detenciones en Centros de Retención Administrativa (CRA).

Las sucesivas reformas legislativas de la ley Collomb (2018) a la ley de inmigración de 2023 han reforzado los mecanismos de expulsión y reducido los plazos de asilo, desplazando el equilibrio del derecho hacia la sospecha. El ideal republicano de igualdad se ve erosionado por una lógica de control que se normaliza bajo un discurso de legalidad y protección de valores nacionales. El resultado es una paradoja: un Estado que proclama universalismo y derechos, pero aplica políticas marcadas por la desconfianza y la exclusión. La “humillación silenciosa” descrita por el Défenseur des Droits (2021)¹² resume bien esa fractura entre relato y realidad.

Italia: vaivenes políticos y fragmentación de la acogida

Italia se ha convertido en sinónimo de frontera y emergencia. Su posición geográfica la sitúa en primera línea de llegada, pero también en el centro de una narrativa de crisis permanente. Aunque su Constitución reconoce el derecho de asilo (art. 10), la política migratoria ha estado marcada por la inestabilidad y la improvisación. Los “decretos seguridad” de Matteo Salvini (2018–2019) endurecieron las expulsiones y limitaron la acogida; aunque revisados en 2020, muchos aspectos fueron reactivados bajo el gobierno de Giorgia Meloni. Esta alternancia impide construir una política coherente y

¹⁰ ACNUR documenta condiciones críticas en los campos del Egeo, donde miles de personas permanecen en situación de hacinamiento y sin acceso a servicios básicos.

¹¹ Estas sentencias establecen la responsabilidad de Polonia, Hungría y República Checa por incumplir el mecanismo de reubicación de solicitantes de asilo (TJUE, 2 abril 2020).

¹² El informe anual del Défenseur des Droits (2021) denuncia una “humillación silenciosa” sufrida por las personas migrantes en los Centros de Retención Administrativa franceses.

refuerza la delegación de responsabilidades a terceros países, especialmente Libia, donde las violaciones de derechos son sistemáticas.

En regiones del sur, los centros están desbordados. En septiembre de 2023, Lampedusa acogió 10.000 personas en una semana para una capacidad de 400 plazas. La gestión fragmentada, la descentralización sin recursos y la normalización del “estado de emergencia” convierten la excepción en regla. En nombre de la urgencia se consolidan prácticas que vulneran derechos, mientras la inestabilidad política perpetúa la precariedad estructural.

España: ambigüedad institucional y prácticas locales

España ofrece una imagen más moderada, con un discurso de acogida y derechos, pero bajo una práctica llena de ambigüedades. Junto a programas institucionales y cooperación con ONG, persisten las devoluciones en caliente en Ceuta y Melilla, los CIE opacos, y los acuerdos con Marruecos o Mauritania que externalizan el control fronterizo.

El sistema de acogida es desigual y fragmentado. La experiencia de campo en Córdoba, durante el voluntariado en un dispositivo de la Cruz Roja, permitió constatar la precariedad del sistema y la sobrecarga de los actores locales: falta de coordinación, recursos limitados y decisiones aleatorias. Lo que se vive no es una política coherente, sino un “bricolaje asistencial” sostenido por la buena voluntad.

Aun así, desde lo local emergen prácticas alternativas. Ciudades como Barcelona, Bilbao o Valencia desarrollan políticas de acogida basadas en la proximidad y los derechos: programas municipales de refugio, redes comunitarias y mediación intercultural. Aunque dependientes del color político y de los recursos, demuestran que otra forma de gestionar la migración es posible, más humana y cercana.



3.4. Síntesis del diagnóstico

El recorrido por estos casos permite ver un patrón común: la contradicción estructural entre el discurso europeo de derechos y las prácticas nacionales de control. Cada país expresa esa tensión de manera distinta: Francia desde el universalismo, Italia desde la emergencia, España desde la ambigüedad, pero todos reproducen el mismo dilema: proteger sin acoger, regular sin integrar, controlar sin cuidar.

Esta mirada comparada muestra que la violencia estructural no se ejerce solo en las fronteras, sino también en los procedimientos, los silencios y la indiferencia institucional. En la siguiente sección, el análisis se centrará en esos mecanismos discursivos y estructurales que sostienen la exclusión, para comprender cómo la retórica de los derechos puede convertirse, paradójicamente, en una forma de legitimación de la desigualdad.

4. ANÁLISIS CRÍTICO: DISCURSOS, MECANISMOS DE EXCLUSIÓN Y CONTRADICCIONES ESTRUCTURALES

Hasta aquí se ha descrito el contexto europeo y las respuestas nacionales frente a la migración. Pero entender lo que está en juego exige mirar más allá de las leyes y los marcos visibles. Las políticas no operan solas: se sostienen en discursos, en imaginarios, en formas de nombrar la realidad que legitiman la exclusión. Esta sección analiza esa dimensión

invisible: cómo el lenguaje político y mediático moldea la percepción de la migración, cómo se institucionaliza la violencia estructural, y qué consecuencias tiene sobre las personas afectadas.

4.1. El discurso europeo: entre valores y contradicciones

La Unión Europea se presenta como un proyecto ético, coherente con los derechos humanos y la paz. Su narrativa “gestión humana y responsable”, “solidaridad”, “dignidad”, “valores compartidos” funciona como una herramienta de legitimación. Sin embargo, esa retórica amable contrasta con prácticas que priorizan el control y la disuasión.

El Pacto sobre Migración y Asilo (2020) insiste en la humanidad y la cooperación, pero al mismo tiempo la UE firma acuerdos con Turquía, Libia o Marruecos para externalizar el control migratorio, delegando la contención en gobiernos que vulneran derechos. Este lenguaje de “gestión eficaz” o “colaboración” disfraza lo que Johan Galtung llamaría una forma moderna de violencia estructural: aquella que se ejerce sin ruido, mediante normas y procedimientos que excluyen sin declararlo.

Este fenómeno ha sido descrito como “humanitarismo burocrático” (Ticktin, 2016): una tecnocracia compasiva que gestiona la exclusión sin renunciar al relato mora¹³. La UE mantiene los derechos humanos en el discurso, pero los convierte en decorado. El contraste entre palabra y acción ya no es una excepción: es una estrategia. La distancia entre el discurso y la práctica se traduce en una hipocresía institucional. Mientras se invoca la solidaridad, se multiplican las devoluciones en caliente; mientras se proclama la integración, se priorizan los retornos; y mientras se promete una política común, cada Estado actúa según sus intereses. La fragmentación europea evidente en la desobediencia de países como

Hungría o Polonia revela una grieta ética más que técnica: la renuncia de la Unión a defender activamente sus propios principios. En nombre de la diversidad se tolera la incoherencia, y en nombre de la soberanía se perpetúa la desigualdad.

En el fondo, el discurso institucional no solo acompaña la política: la produce. Al presentar la migración como desafío o amenaza, configura un marco simbólico que legitima las medidas de control. Este poder del lenguaje, lo que Bourdieu llamaría poder simbólico, consiste en convertir en sentido común lo que en realidad es una elección política. El vocabulario de la “presión fronteriza”, la “avalancha” o la “crisis migratoria” transforma personas en flujos y dramas humanos en datos logísticos. Lo que parece una descripción es, en realidad, una forma de ordenar el mundo.

Desde la Cultura de Paz, este uso del lenguaje es especialmente problemático: impide imaginar alternativas. Mientras el relato dominante asocia migración con caos o peligro, cualquier enfoque de derechos será percibido como ingenuo. Por eso, desmontar el discurso no es una tarea académica, sino política: implica recuperar el poder de nombrar de otro modo.

4.2. Mecanismos estructurales de exclusión

La política migratoria europea no solo se sostiene en palabras: también en estructuras concretas que producen exclusión de forma sistemática. Dos de ellas destacan por su alcance y persistencia: la externalización de fronteras y la securitización a través de Frontex.

Externalización de fronteras

A través de acuerdos con países como Marruecos, Turquía, Libia o Mauritania, la UE ha desplazado sus fronteras más allá de su territorio. Lo que se presenta como cooperación

¹³ Ticktin acuña el término “humanitarismo burocrático” para describir la gestión moralizada de la exclusión migratoria (*Social Research*, 83(2), 255–271).

para el desarrollo es, en la práctica, una delegación del control migratorio. Se impide que las personas lleguen a territorio europeo y, por tanto, se evita activar el derecho de asilo. Jurídicamente, no se vulnera el principio de no devolución; en la práctica, se vacía de contenido.

Esta estrategia desplaza no solo las fronteras geográficas, sino también las fronteras éticas. Delegar la contención a Estados que violan derechos convierte la protección en un simulacro. Como advierte la Comisión de Venecia, estos acuerdos no eximen de responsabilidad internacional: externalizar el control es externalizar también la violencia. En 2024 se registraron más de 120.000 devoluciones sumarias en las fronteras exteriores de la UE (Euronews, 2025)¹⁴. Pero el problema no es solo cuantitativo: es moral. Europa paga para no ver, y al hacerlo redefine su identidad política. La Cultura de Paz invita a mirar esta práctica como una forma de violencia estructural contemporánea: silenciosa, burocrática, pero profundamente deshumanizadora.

Frontex y la securitización

El crecimiento de Frontex simboliza el giro securitario europeo. Creada en 2005 con un presupuesto modesto, la agencia gestiona hoy más de 900 millones de euros y dispone de agentes armados, sistemas de vigilancia y poder operativo transnacional. Este salto no responde a una necesidad técnica, sino a una decisión política: tratar la migración como cuestión de seguridad.

Frontex se ha visto implicada en devoluciones ilegales y abusos documentados por organizaciones como Human Rights Watch o Lighthouse Reports. Pese a las denuncias, la respuesta institucional ha sido mínima. La

seguridad se ha impuesto como valor supremo, desplazando a la dignidad y los derechos.

Esta “gubernamentalidad del miedo” (Bigo, 2002)¹⁵ crea un clima donde la excepcionalidad se vuelve norma. Cada crisis justifica más control, más muros, más vigilancia. Desde la perspectiva de la Cultura de Paz, esta lógica convierte la prevención del riesgo en excusa para institucionalizar la exclusión. Frontex no es el problema único, pero sí el síntoma más claro de un modelo que ha militarizado la política migratoria.

4.3. Legitimación simbólica y normalización del miedo

El poder del discurso no se limita a las instituciones. También se manifiesta en los medios de comunicación, en las imágenes cotidianas y en los gestos sociales que reproducen la idea de amenaza. Las palabras importan: “oleadas”, “invasión”, “tsunami humano”. Estas metáforas convierten la movilidad humana en catástrofe natural. Al repetir las, los medios no solo informan: producen realidad.

El resultado es una percepción social basada en el miedo, que refuerza la aceptación de políticas restrictivas. Los titulares alarmistas invisibilizan las causas estructurales de la migración y borran las historias personales. Las vidas quedan reducidas a cifras. Este relato mediático y político se retroalimenta con los discursos electorales que asocian migración e inseguridad. Cuanto más miedo se genera, más fácil es justificar el control.

Frente a esta narrativa dominante, la sociedad civil constituye un contrapeso esencial. Organizaciones como CEAR, La Cimade o Borderline Sicilia documentan abusos, acompañan procesos y crean espacios de resistencia simbólica. A su lado,

¹⁴ Según datos de Euronews (2025), la UE registró más de 120.000 devoluciones sumarias en 2024, principalmente en fronteras del Mediterráneo y los Balcanes.

¹⁵ Bigo analiza la “gubernamentalidad del miedo”, mecanismo mediante el cual los Estados producen inseguridad para justificar políticas de control (Alternatives: Global, Local, Political, 27(1), 63–92).

redes vecinales, colectivos antirracistas y movimientos de hospitalidad sostienen la vida cotidiana desde la práctica. No solo resisten: reconstruyen relato. Reivindican la participación de las personas migrantes como sujetos políticos: “nada sobre nosotrxs sin nosotrxs” y demuestran que otra forma de convivencia es posible. Estas iniciativas no son marginales: representan un laboratorio de políticas alternativas. Desde lo local, desde lo comunitario, ensayan modelos de acogida que devuelven centralidad a la persona y no al control. Son ejemplos concretos de lo que la Cultura de Paz denomina “acciones positivas para desactivar la violencia estructural”: gestos que transforman la lógica del sistema desde abajo.

4.4. Los impactos humanos de la violencia estructural

La violencia estructural no es un concepto abstracto: se encarna en cuerpos y trayectorias concretas. En Europa, se expresa en la saturación de los sistemas de asilo, en la espera interminable, en los centros de internamiento, en las fronteras convertidas en tumbas.

El Mediterráneo central y el Atlántico hacia Canarias siguen siendo rutas mortales. Los naufragios y las devoluciones ilegales no son accidentes, sino el resultado previsible de una política de cierre. El hecho de que estas tragedias se perciban como parte del paisaje evidencia la normalización de la violencia.

A ello se suma el laberinto burocrático que muchas personas enfrentan al solicitar asilo. Los retrasos, la falta de intérpretes y la opacidad administrativa producen un limbo legal que erosiona la dignidad. Fassin (2010) lo describe como una “biolegitimidad selectiva”: unas vidas se consideran dignas de protección y otras no. Quien no encaja en el relato del refugiado ideal queda fuera del sistema, invisible, suspendido.

Los centros de internamiento son otro ejemplo de violencia institucional. Funcionan

como cárceles administrativas donde basta con estar “fuera de norma” para ser privado de libertad. Allí, el derecho se reduce a trámite, y la espera se convierte en castigo. En el plano simbólico, la violencia se traduce en estigmatización y silencio. Nombrar a las personas migrantes como amenaza o carga legitima el rechazo y anestesia la empatía. Esta forma de violencia simbólica sostiene la arquitectura del sistema sin necesidad de represión visible.

Desde la Cultura de Paz, reconocer estas formas de violencia implica también asumir responsabilidad colectiva. La exclusión no es un daño colateral: es una elección política. Migrar no debería significar arriesgar la vida ni enfrentar el abandono institucional. Cada naufragio, cada encierro, cada silencio administrativo revela un fracaso ético. Nombrar esa violencia es el primer paso para desmontarla. El siguiente es construir alternativas coherentes con los valores europeos que la propia Unión proclama: dignidad, justicia y paz. En esa dirección se orienta la última parte del trabajo, dedicada a pensar un modelo migratorio transformador desde la Cultura de Paz.

5. HACIA UN MODELO MIGRATORIO TRANSFORMADOR: ANÁLISIS PROPOSITIVO DESDE LA CULTURA DE PAZ

Tras el diagnóstico realizado, surge la pregunta inevitable: ¿y ahora qué? Denunciar lo que no funciona es necesario, pero no suficiente. Este capítulo busca pensar caminos posibles, no una receta cerrada, sino una orientación basada en experiencias existentes, principios éticos y la lógica de la Cultura de Paz. A partir de lo observado en Europa y especialmente en Francia, España e Italia, se propone un modelo alternativo que, sin negar las dificultades, muestra que otra forma de hacer política migratoria es posible.

5.1. Aprendizajes desde la práctica

A pesar de las políticas restrictivas y de los discursos del miedo, en distintos rincones de Europa existen iniciativas que rompen con la lógica del control.

En Francia, ciudades como Grenoble, Strasbourg o Montreuil han desarrollado políticas locales de acogida y acompañamiento más humanas. Redes como La Cimade¹⁶, RESF o Emmaüs sostienen lo que el Estado no cubre, ofreciendo acompañamiento jurídico, refugio y apoyo cotidiano. Son gestos pequeños, pero profundamente políticos: muestran que la solidaridad no desaparece, aunque se criminalice.

En España, experiencias como las oficinas municipales de Valencia, Barcelona o Bilbao, junto con programas de mediación cultural y vivienda temporal, demuestran que las políticas locales pueden marcar una diferencia real. Durante la experiencia de voluntariado en un dispositivo de acogida en Córdoba, se constató que lo que más sostenía el proceso no era la maquinaria estatal, sino la red humana: voluntarios, profesionales y ONG que suplían las carencias institucionales. Estas prácticas, aunque informales, son esenciales para el funcionamiento del sistema.

En Italia, a pesar de la inestabilidad política, también existen ejemplos inspiradores. Proyectos locales como Riace han mostrado que la acogida puede revitalizar comunidades y crear vínculos sociales. Organizaciones como Borderline Sicilia, Mediterranea o Baobab Experience documentan abusos, acompañan personas y mantienen viva la resistencia. Son formas de desobediencia ética que, aun en contextos adversos, encarnan una política del cuidado.

Incluso dentro de la Unión Europea, han surgido programas que, aunque marginales, apuntan en otra dirección: corredores humanitarios, programas de reasentamiento

y proyectos de mediación cultural financiados por el Parlamento Europeo. Si bien su alcance es limitado, muestran que las alternativas existen y funcionan.

Estas experiencias locales, fragmentarias pero reales, revelan que la transformación no empieza de cero: ya está ocurriendo en los márgenes. Recuperar y fortalecer esas prácticas es el primer paso hacia una política migratoria coherente con los valores europeos.

5.2. Principios rectores desde la Cultura de Paz

A partir de lo observado, se pueden identificar algunos principios esenciales que deberían guiar toda política migratoria transformadora. No son fórmulas, sino una brújula ética y práctica.

Dignidad humana como punto de partida

Ninguna política migratoria puede ser legítima si no parte del respeto incondicional a la dignidad de cada persona. Esto implica abandonar expresiones como “ilegales” y dejar de tratar la movilidad como amenaza. Migrar no es delito. Reconocer la dignidad supone mirar a cada persona como sujeto de derechos, no como expediente administrativo.



¹⁶ La Cimade, fundada en 1939, es una organización histórica en Francia dedicada a la defensa de los derechos de las personas migrantes y refugiadas

Enfoque de derechos

Migrarnos suspende los derechos fundamentales. Sin acceso real a salud, educación, vivienda o trabajo, no hay integración posible. Garantizar derechos exige medios concretos, información accesible y acompañamiento efectivo. Las barreras burocráticas no son accidentes: muchas veces son mecanismos deliberados de exclusión. Romper esa lógica es central.

Justicia histórica y responsabilidad global

La migración contemporánea no surge en el vacío: está vinculada a historias coloniales y desigualdades estructurales. Reconocer esta dimensión no es culpabilidad, es responsabilidad. Europa debe asumir que parte de las causas que empujan a migrar están en sus propias políticas económicas, climáticas y de seguridad. Integrar una mirada postcolonial es condición para construir una política justa.

Construcción de paz y convivencia

La Cultura de Paz propone transformar el modo en que se concibe la diferencia. Las políticas europeas han alimentado el miedo y la división; construir paz significa invertir esa lógica: promover diálogo, mediación y vínculos sociales en escuelas, barrios y servicios públicos. La paz, aquí, no es ausencia de conflicto, sino presencia de justicia y derechos.

Participación y corresponsabilidad

No se puede construir una política migratoria sin las personas migrantes. Participar no es ser consultado: es tener voz y voto en las decisiones. Crear espacios de representación real, es decir consejos consultivos, asambleas, estructuras autónomas, es fundamental para pasar del “objeto” al sujeto político. Sin esa voz, toda política sigue siendo paternalista.

Estos principios no constituyen un programa cerrado, sino una orientación ética: una manera de mirar y actuar que permite reconstruir el sentido de comunidad desde la coherencia y la justicia.

5.3. Hacia una política migratoria en clave de Cultura de Paz

Transformar el modelo actual requiere articular estos principios en una hoja de ruta práctica basada en cinco ejes interdependientes.

Cambio de paradigma: de la amenaza al reconocimiento

El primer paso es romper la narrativa de la amenaza. Mientras la migración se perciba como problema, las políticas seguirán basadas en el miedo. Reconocer a las personas migrantes como parte legítima de la sociedad implica desmontar el discurso securitario y apostar por el reconocimiento mutuo. Este cambio no es simbólico: redefine la manera en que se diseñan leyes, programas y discursos.

Derechos, acogida e integración como pilares

Una política transformadora debe sostenerse sobre tres pilares fundamentales: la garantía de derechos, la acogida digna y la integración inclusiva. Los derechos deben ser universales y accesibles, sin depender del estatus legal de las personas. La acogida, por su parte, ha de concebirse como un proceso estructural y no como un acto caritativo, planificado con recursos suficientes y con una mirada humana. Finalmente, la integración ha de basarse en la reciprocidad y en el reconocimiento de la diversidad, y no en la mera asimilación. En conjunto, estos tres pilares constituyen la base mínima para una convivencia sostenible y justa.

Participación activa de las personas migrantes

Incluir a las personas migrantes en la toma de decisiones es una exigencia ética y política. Experiencias en Berlín, Barcelona o Grenoble muestran que es posible construir órganos consultivos y espacios de co-decisión. Desde la perspectiva de Nancy Fraser (2010), sin reconocimiento no hay justicia¹⁷. Dar voz es condición de legitimidad y de eficacia.

Cultura institucional de paz y descentralización

No basta con cambiar leyes: hay que transformar las instituciones. Esto significa incorporar formación en derechos humanos, mediación intercultural y antirracismo en todos los niveles administrativos. También supone descentralizar competencias, empoderando municipios y comunidades locales con recursos estables. Experiencias como el programa Ciutat Refugi de Valencia demuestran que la descentralización puede generar políticas más humanas y eficaces.

Compromiso ético con los valores europeos

Finalmente, Europa debe reencontrarse con su propia promesa. La paz, la dignidad y los derechos humanos no pueden ser solo eslóganes. Firmar acuerdos con regímenes represivos o mantener prácticas ilegales de devolución contradice los tratados fundacionales. Recuperar la coherencia ética no es idealismo: es una condición de legitimidad política.

En palabras de Galtung (1996), la paz se construye enfrentando las causas de la violencia estructural, no gestionándola. Una política migratoria coherente con la Cultura de Paz exige valentía para revisar los fundamentos y actuar conforme a ellos.

5.4. Condiciones y límites para la viabilidad

Cualquier propuesta política debe enfrentarse a la realidad. La transformación del modelo migratorio requiere asumir resistencias políticas, institucionales, económicas y culturales, pero también reconocer las oportunidades existentes.

Resistencias

El principal obstáculo es político: la migración se ha convertido en arma electoral. Los discursos de miedo, amplificadas por partidos ultraconservadores, paralizan reformas y justifican prácticas abusivas. Superar esto exige liderazgo y valentía política.

A nivel institucional, la arquitectura de la UE basada en competencias fragmentadas y vetos cruzados dificulta la coherencia. Se necesita avanzar hacia una armonización ética que priorice los derechos sobre la soberanía nacional.

También existen limitaciones económicas. Garantizar derechos requiere inversión: infraestructuras, personal, acogida digna. Mientras el presupuesto de Frontex siga creciendo a costa de programas sociales, el discurso de los derechos seguirá vacío.

Finalmente, la resistencia cultural es quizás la más profunda. Décadas de miedo y estigmatización han dejado huella. Cambiar políticas implica también cambiar imaginarios, lo cual demanda tiempo, educación y trabajo mediático.

Posibilidades

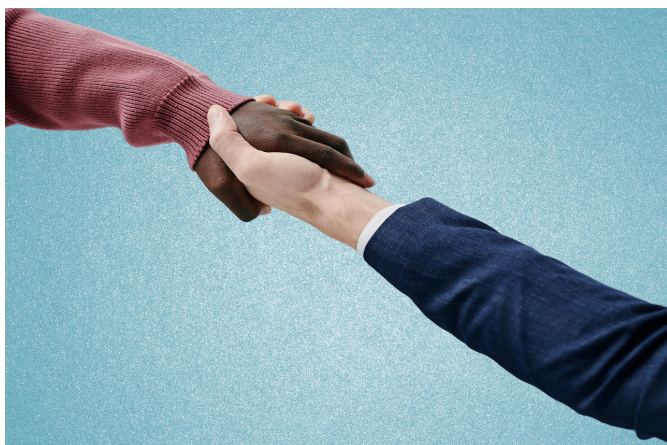
Sin embargo, hay razones para el optimismo. En toda Europa, pequeñas iniciativas están transformando la realidad: municipios que construyen redes de acogida, escuelas que practican la interculturalidad, ONG que acompañan con ética del cuidado. Cada una de ellas demuestra que otra gestión es posible.

La viabilidad, entonces, no depende solo de los recursos, sino de una decisión colectiva: no aceptar la injusticia como normal. Continuar igual no es neutralidad, es complicidad. Apostar por la Cultura de Paz no es utopía, es responsabilidad.

17 Fraser enfatiza que la redistribución material y el reconocimiento cultural son dimensiones inseparables de la justicia social.

5.5. Hacia una Europa coherente con sus valores

En definitiva, una política migratoria basada en la Cultura de Paz no es una aspiración lejana, sino una necesidad urgente. Requiere voluntad política, compromiso ético y colaboración social. La migración no es una amenaza: es una oportunidad para redefinir el sentido mismo del proyecto europeo. IMAGEN 4



Aprender de las experiencias locales y globales desde los corredores humanitarios canadienses hasta las políticas inclusivas latinoamericanas o africanas puede ayudar a imaginar una Europa más coherente con los valores que proclama: dignidad, justicia y paz. No se trata de resistir solamente, sino de transformar. De pasar del control al cuidado, del miedo al vínculo, de la indiferencia a la responsabilidad. Porque, en última instancia, la forma en que Europa trata a quienes llegan dice quién es y quién quiere ser.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha intentado mostrar algo tan simple como incómodo: que las políticas migratorias europeas están lejos de los valores que Europa proclama defender. Se habla de derechos humanos, de dignidad, de paz; pero cuando una persona cruza una frontera o pide asilo, lo que encuentra no siempre refleja esos principios. A menudo se enfrenta a la espera, al rechazo o, peor aún, al silencio institucional.

Desde el inicio, se ha buscado sostener una mirada ética y crítica, sin reducir la complejidad del fenómeno migratorio. Lo que emerge no es solo un fallo técnico o una descoordinación entre Estados, sino una fractura profunda: entre el discurso y la práctica, entre los tratados y la realidad, entre el ideal europeo y un modelo migratorio basado en la selectividad, el control y la contención.

Las normas y políticas analizadas desde el Sistema de Dublín hasta el CESEDA francés o las leyes Collomb muestran una tendencia estructural a priorizar la seguridad sobre los derechos. Bajo la retórica de la protección, se perpetúan prácticas de exclusión, acuerdos con terceros países sin garantías, y mecanismos que deshumanizan la movilidad. En la comparación entre Francia, Italia y España se repite el mismo patrón: políticas marcadas por la urgencia, el miedo y la excepcionalidad. Las reformas se acumulan, pero la lógica de fondo apenas cambia. Detrás de cada política hay historias concretas: familias separadas, procedimientos interminables, personas viviendo en la incertidumbre. Esa es la violencia estructural que este trabajo ha querido visibilizar. No hay sangre ni titulares, pero hay desgaste, precariedad y humillación cotidiana. Esta violencia no es una anomalía del sistema: es parte del sistema. Se normaliza en la burocracia, en los discursos despersonalizados, en la indiferencia. Nombrarla es el primer paso para transformarla.

Sin embargo, el análisis no se ha limitado a la denuncia. También se han mostrado grietas de esperanza: espacios locales, redes ciudadanas, proyectos comunitarios que, con pocos recursos, actúan desde la dignidad y la cercanía. Iniciativas en ciudades como Barcelona, Grenoble o Riace, asociaciones que acompañan y resisten, o funcionarios que aplican la norma con humanidad. No son la regla, pero prueban que otra manera de hacer política migratoria es posible. En tiempos de cierre, estos espacios son también formas de resistencia.

La propuesta planteada una política migratoria inspirada en la Cultura de Paz no pretende ofrecer una solución mágica, sino una orientación ética y práctica. Supone repensar la lógica del sistema: situar la dignidad en el centro, garantizar derechos sin condiciones, asumir la justicia histórica, promover la convivencia y dar voz a las personas migrantes como sujetos políticos. Implica pasar de la gestión del miedo a la construcción del vínculo, del control a la confianza, de la urgencia a la planificación.

Como toda investigación cualitativa, este trabajo tiene límites: no recoge testimonios directos ni emplea herramientas cuantitativas. Pero ha intentado articular teoría, normativa y observación empírica para ofrecer una lectura rigurosa y situada. No pretende cerrar el debate, sino contribuir a una reflexión más honesta sobre la relación entre migración, derechos y responsabilidad colectiva.

Porque, en última instancia, hablar de migración es hablar del tipo de sociedad que queremos ser.

Una que se encierra, selecciona y vigila.

O una que escucha, cuida y reconoce.

Esa elección no es técnica: es ética y política.

Y cada política migratoria, por más neutral que se presente, refleja esa decisión colectiva.

O la reproduce.

O la transforma.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Balibar, É. (2003). *Nous, citoyens d'Europe? Les frontières, l'État, le peuple*. París: La Découverte.
- Bigo, D. (2002). Security and immigration: Toward a critique of the governmentality of unease. *Alternatives: Global, Local, Political*, 27(1), 63–92.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado). (2023). *Informe 2023: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.
- Comisión Europea. (2020). *Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo*. Bruselas: COM(2020) 609 final.
- Défenseur des Droits. (2021). *Personnes étrangères: Des droits à l'épreuve des politiques migratoires*. París: Défenseur des Droits.
- Euronews. (2025). *EU migration policy: returns and readmissions in figures*. Disponible en: <https://www.euronews.com>
- Fassin, D. (2010). *La raison humanitaire: Une histoire morale du temps présent*. París: Seuil.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2010). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: PRIO / Sage.
- La Cimade. (2022). *À la frontière, des droits piétinés: Rapport sur la situation des personnes exilées en France*. París: La Cimade.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, 10 de diciembre de 1948.
- Sartori, G. (1991). *Comparación y método comparado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ticktin, M. (2016). Thinking beyond humanitarian borders. *Social Research*, 83(2), 255–271.
- UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución A/53/243.
- Žižek, S. (2008). *Violence: Six Sideways Reflections*. Londres: Profile Books.

El Pensamiento Educativo de José Martí y su Aporte a la Educación para la Paz en el Marco de la Recomendación de la UNESCO 2023

Claudia Maria de Souza Moura

Resumen

El pensamiento educativo de José Martí (1853–1895), figura central de la pedagogía latinoamericana, reafirma su plena actualidad frente al nuevo marco normativo internacional: la Recomendación UNESCO (2023) sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible.

Mediante un enfoque cualitativo y hermenéutico, el estudio analiza las convergencias y tensiones entre el ideario martiano y el enfoque universalista de la UNESCO. Los resultados muestran que, aunque ambos comparten un horizonte humanista, el pensamiento de Martí actúa como lente crítico que revela las omisiones estructurales y las tensiones propias del consenso internacional. Frente al universalismo abstracto, propone una educación ética, afectiva y descolonizadora, donde la paz se entiende como justicia y emancipación.

En conclusión, la radicalidad ética y el horizonte emancipador del proyecto pedagógico martiano ofrecen claves indispensables para contextualizar críticamente la educación para la paz desde las realidades históricas de Nuestra América.

Palabras clave: pensamiento educativo martiano, educación para la paz, Recomendación UNESCO 2023, cultura de paz, ética humanista.

Abstract

The educational thought of José Martí (1853–1895), a central figure in Latin American

pedagogy, reaffirms its full relevance in light of the new international normative framework: the UNESCO (2023) Recommendation on Education for Peace, Human Rights, and Sustainable Development.

Using a qualitative and hermeneutical approach, the study analyzes the convergences and tensions between Martí's decolonial educational ideal and UNESCO's universalist framework. The results show that, although both share a humanistic horizon, Martí's thought functions as a critical lens that exposes the structural omissions and tensions inherent in international consensus. In contrast to abstract universalism, he proposes an ethical, affective, and decolonizing education in which peace is understood as justice and emancipation.

In conclusion, the ethical radicality and emancipatory horizon of Martí's pedagogical project provide essential insights for critically contextualizing peace education from the historical realities of Our America

Keywords: José Martí, peace education, UNESCO 2023 Recommendation, culture of peace, humanistic ethics.

Sumario

1. Introducción. 2. José Martí: Pensamiento y praxis educativa. 3. La educación para la paz y el marco de la UNESCO. 4. Planteamiento del problema de investigación. 5. Diseño metodológico. 6. Discusiones. 7. Consideraciones finales. Bibliografía citada.

1. Introducción

“Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibrí, y son, sin embargo, la clave de la paz pública, la elevación espiritual y la grandeza patria” ((Martí, 1884/2011, p.184). Esta frase de José Martí en *Maestros Ambulantes*¹ condensa la esencia de un pensamiento educativo que, aunque es un pilar fundamental en Latinoamérica, permanece aún por descubrir en muchas latitudes. Héroe nacional de Cuba y una de las figuras intelectuales más relevantes de la región, Martí articuló un proyecto pedagógico radicalmente humanista y descolonizador, centrado en la formación de una “patria libre” mediante la “cultura de la libertad”. Su legado, que inspira desde la constitución de su país² hasta iniciativas internacionales — siendo especialmente relevante su reconocimiento por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), como uno de los ocho referentes históricos latinoamericanos del campo educativo³ — se erige como una fuente clave para repensar la educación hoy.

Precisamente, para actualizar el enfoque educativo frente a los desafíos contemporáneos y en respuesta a la necesidad expresada en la Resolución 41 C/17 de 2021, la UNESCO —como organismo internacional rector— publicó su marco normativo más actual: la Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible (2023), que, cincuenta años después, sustituye a la Recomendación de 1974.

Existe una relación histórica entre el ideario martiano y los principios de la UNESCO, como lo demuestra el Premio Internacional José Martí⁴, creado por el Consejo Ejecutivo

de la UNESCO en noviembre de 1994 en reconocimiento al valor universal de los ideales de José Martí. Sin embargo, este vínculo no ha sido examinado frente a los documentos normativos contemporáneos, particularmente en el nuevo marco.

Para abordar esta brecha, la investigación adopta un posicionamiento crítico y se inscribe en el horizonte del compromiso social universitario. Al generar un análisis de las convergencias y tensiones entre ambos corpus, se pretende evaluar las potenciales contribuciones del pensamiento educativo de José Martí a una educación para la paz verdaderamente transformadora y descolonizadora.

Conviene, por fin, señalar que esta investigación no pretende cerrar el debate, sino, desde una mirada latinoamericana y universal, ofrecer herramientas teóricas y críticas que permitan contextualizar la Recomendación de la UNESCO (2023), contribuyendo así a su aplicación significativa en “Nuestra América”.

2. José Martí: Pensamiento y Praxis Educativa

La labor educativa de José Martí constituye el sustrato experiencial desde el cual articuló un proyecto político-pedagógico de emancipación para Nuestra América. Los orígenes de esa vocación se encuentran en la tradición pedagógica patriótica cubana⁵, la cual echa raíces en Cuba a mediados del siglo XIX y enlaza a Félix Varela, José de la Luz⁷ y Rafael María de Mendive⁸.

Mendive, heredero directo de José de la Luz, llevó ese legado hasta Martí, con una presencia viva y formativa. A diferencia de los anteriores, con Mendive Martí convive y de esa relación

1 *Maestros Ambulantes se encuentra en Obras Completas. Edición Crítica (OCEC), t. 19, pp. 184-188.*

2 La Constitución de la República de Cuba (2019) recoge en su artículo 1 el principio martiano: “Yo quiero que la ley primera de nuestra República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre”. Disponible en: <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-5-extraordinaria-de-2019>

3 Martí fue incluido entre los ocho referentes históricos en la serie documental “Maestros de América Latina” de la OEI. Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=raaWcsCHWCs>

4 La UNESCO instituyó en 1994 el Premio Internacional José Martí. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/prizes/jose-marti>

surgen tanto el afecto como el ejemplo que marcarán su vida, su pensamiento educativo y su labor profesoral. Martí, que se identifica como su discípulo e hijo, escribe, a los diecisiete años y camino al destierro, una carta en la que revela esta profunda influencia: “Y si me siento con fuerzas para ser verdaderamente hombre, sólo a Vd. lo debo⁹(OC, t.20, p. 247).



La vocación educativa de Martí se manifestó desde su adolescencia en Cuba, donde, bajo la tutela de Mendive, ya explicaba lecciones a sus condiscípulos y se hacía cargo de la

escuela durante las ausencias del director¹⁰. Esta semilla se desarrolló en experiencias docentes, alfabetizando a hijos de un amigo en Isla de Pinos y en el plano teórico durante su estancia en México (1875), donde como periodista en la Revista Universal dedicó sus primeros artículos a temas educativos. De esta época son La escuela de sordomudos¹¹, Clases orales¹² y Enseñanza obligatoria¹³.

Su enseñanza efectiva y documentada se desarrolla en Guatemala (1877-78), en la Escuela Normal, en la Universidad Central y en la Academia de Niñas de Centro América¹⁴, manifestando en ellas su concepción de la docencia como misión ética y política. En la Escuela Normal, como profesor de Literatura y Filosofía, defendió una educación que unía instrucción y formación ciudadana. Su postura frente a la “conspiración del Rosario Negro”¹⁵ revela el sustrato ético de su magisterio: la escuela, “hija de la Libertad”, debía defender la vida y la república, pues “los resentimientos tienen otra manera de exponerse: se combate; no se asesina” (OCEC, t.5, p. 185). En sus discursos, exhortaba a la juventud a romper con la herencia colonial del “respeto ciego” y el “continente sumiso”(OCEC, t.5, p. 189), promoviendo una educación para la autonomía y la dignidad¹⁶.

Los frutos de la enseñanza de Martí en Guatemala se evidencian también en el plano teórico en su artículo Educación Popular¹⁷, donde afirma que la gran revolución reside en los pueblos y en el impulso de la educación: “saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender” (OCEC, t.5, p.284). Esta imagen de movilidad social defiende que el acceso universal a la educación es el único

5 La influencia de esta tradición pedagógica patriótica en Martí es analizada por Pérez Cruz (2011, p. 213), quien destaca que Martí “fue fruto de la educación patriótica que ya a mediados del siglo XIX había echado raíces” en Cuba a través de Varela y Luz.

6 Félix Varela - Martí lo reconoce en Ante la tumba del Padre Varela (Obras Completas - OC, t. 2, pp.96-97) como “patriota entero” y fundamento de la escuela cubana inserta en la lucha por la liberación nacional.

7 José de la Luz - En Cartas inéditas de José de la Luz (OC, t. 5, pp.248-249 y 271-273), Martí valora su capacidad de convertir “en una sola generación un pueblo educado para la esclavitud en un pueblo de héroes”, destacando la educación para la vida práctica.

8 Rafael María de Mendive - Su maestro directo, a quien dedica conmovedores textos como “La Carta a Enrique Trujillo”(OC, t.5, pp 250-252), reconociéndolo como fuente de su fuerza moral y ejemplo de educador comprometido.

9 (OC, t.20, p. 247)

10 Véanse Pérez Cruz (2011, p. 213); Ramírez Rodríguez (2012, p.1). 11 (OCEC, t.2, pp. 215-217)

12 (OCEC, t.5, pp. 76-79)

13 (OCEC, t.2, pp. 210-212)

motor válido para la transformación de una nación. Su concepto de la escuela como “fragua de espíritus” aboga por una historia que enseña “los fútiles motivos de las guerras y los grandes resultados de la paz” (p.285). Esta visión, que se adelanta a la moderna noción de gestión no violenta de conflictos al anteponer la concordia a la violencia, se expande de lo individual a lo colectivo. Para Martí la educación es un árbol que “se siembra una semilla y se abre en muchas ramas” (p.285), una metáfora de su poder transformador, orgánico y multiplicador.

Tras su regreso a Estados Unidos (1881-1895), período en que intensificó su lucha independentista como líder del Partido Revolucionario Cubano, la vocación pedagógica de Martí se manifestó con singular fuerza. Esto queda evidenciado tanto en el conjunto de artículos y cartas sobre educación compilados por Almendros (2019) como en la creación de dos proyectos fundacionales de enorme vigencia e impacto: La Edad de Oro y La Liga.

El proyecto La Edad de Oro (1889) fue una revista mensual dedicada a la formación cultural y moral de la niñez latinoamericana. Dirigida a las infancias de América, encarna el ideal martiano de una educación integral, en la que la palabra enseña con sencillez, belleza y ternura¹⁸, formando a las nuevas generaciones para ser personas de su tiempo y ciudadanas y ciudadanos de América¹⁹ (OC, t. 20, p. 147 y 217). Su interrupción, tras solo cuatro números, se debió a la negativa de Martí a incluir dogmas religiosos, pues el editor exigía que el “temor de Dios” y “el nombre de Dios” estuviera en todos los artículos, en lugar de la “tolerancia y el espíritu divino” que él defiende²⁰. Este

episodio reafirma su convicción de que la educación debe ser libre y basada en la razón y la sensibilidad.

Al año siguiente, Martí llevó su ideario a la práctica en la Sociedad Protectora de la Instrucción, La Liga²¹, en Nueva York. Allí puso en acción una enseñanza concebida como “obra de amor, de perfeccionamiento humano, de modernidad científica y de concientización patriótica” (Pérez Cruz, 2011, p. 217). La describe como una “casa de educación y de cariño”, donde se reunían personas de todos los oficios y colores, unidas por la amistad y la cultura. En su visión, educar es, ante todo, un acto de amor, integración y elevación humana.

Martí deja la enseñanza para incorporarse a la guerra de independencia de Cuba, un acto que no contradice su magisterio, sino que lo consume. Para él, la semilla del conocimiento solo puede germinar plenamente en un suelo libre de colonialismo. Así, su trayectoria educativa —entre el exilio, la cátedra, el proyecto editorial y el combate— constituye el fundamento experiencial de su ideario pedagógico (Almendros, 2019), cuya influencia en la pedagogía contemporánea, según las voces de la academia, se examinará a continuación.

En efecto, la academia contemporánea reconoce en José Martí una coherencia excepcional entre pensamiento y praxis educativa. Su pedagogía surge de un análisis lúcido de los desafíos de su tiempo, una propuesta con raíces nacionales y vocación universal orientada a la dignificación humana. Como subraya Almendros (2019), el pensamiento martiano constituye la base de un ideario pedagógico profundamente arraigado en la realidad de su pueblo. En la

14 Para el contexto histórico de la labor docente de Martí en Guatemala, véase Rodríguez (2020)

15 El 6 de noviembre de 1877, OCEC, t.5, p.184/185

16 OCEC, t.5, pp. 188-192

17 OCEC, t.5, pp. 283-285

18 (OC, t.20, pp. 216-220)

19 (OC, t.20, pp.146/148)

20 Carta de José Martí a Manuel A. Mercado, 24 de octubre de 1889. En *Cartas a Manuel A. Mercado* (1946, p. 248). Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://dn720408.ca.archive.org/0/items/cartasmanuelamer00mart/cartasmanuelamer00mart.pdf>

21 El artículo donde Martí describe esta experiencia, La Liga, se encuentra en OC, t. 5, pp. 252-255

misma línea, Pérez Cruz (2011) interpreta su proyecto educativo como piedra angular de su ideal de república: un acto político y civilizatorio que integra cultura, ética y emancipación. Educar, para Martí, es formar sujetos críticos y solidarios, capaces de transformar su realidad mediante la integración de “conocer, pensar, apreciar y actuar”, con especial atención a la “formación de las emociones y los sentimientos como núcleo para la renovación moral de la sociedad” (p. 220).

Martínez Gómez (2010) sintetiza este pensamiento en tres preguntas esenciales que continúan interrogando a la educación latinoamericana: ¿en qué educar?, ¿cómo educar? y ¿para qué educar? La respuesta martiana permanece actual: educar en la autonomía y el compromiso social, mediante el diálogo, el respeto y la contextualización cultural, con el fin de forjar una vida libre y digna, de ahí la famosa sentencia de que “ser cultos es el único modo de ser libres²²”. De la Torre (2022) reafirma esta actualidad al vincular la educación martiana con el desarrollo armónico de las dimensiones afectiva, intelectual y ética, recordando que “educar es depositar en cada persona toda la obra humana que le ha antecedido” (Martí, 1975a, p. 281, citado en De la Torre, 2022, p. 3). Así se configura un sistema pedagógico sólido, de base ética y emancipadora, que concibe la educación como praxis de libertad y fundamento de una pedagogía latinoamericana comprometida con la justicia.

El pensamiento de José Martí se erige como pilar fundamental del patrimonio anticolonial latinoamericano y, en consecuencia, de la educación popular en ‘Nuestra América’ (Filgueiras & Moreira, 2025). Desde esta raíz anticolonial, su obra dialoga fecundamente con Paulo Freire, configurando una práctica político-pedagógica de resistencia

orientada a la autocomprensión del lugar de América Latina en el mundo. Autores como Streck (2008, 2017) destacan que ambos comparten el rechazo a modelos importados, defendiendo una educación contextualizada que articule pasado, presente y futuro en clave emancipadora²³. En esta visión, la dimensión afectiva es central: la ternura martiana y el “amor armado” freireano se convierten en motores de una pedagogía que une lucidez crítica con sensibilidad humana.

Esta lectura se amplía con Parenzuela y Di Franco (2023), quienes incorporan a Simón Rodríguez en un linaje de pedagogos emancipadores latinoamericanos. Desde una perspectiva decolonial, estos autores destacan cómo Martí, Rodríguez y Freire confrontan las estructuras coloniales de poder y saber, contribuyendo a ‘decolonizar el silencio histórico’ que ha sostenido la opresión.

La vitalidad del legado martiano se manifiesta también en la capacidad de ser relectura activa frente a los desafíos del presente. Almeida (2020) actualiza su pensamiento en diálogo con Freire y Zemelman, proponiendo una educación popular transmedia donde lo digital se use de forma crítica y comunitaria. En esta lectura, la figura del Maestro Ambulante encuentra su analogía moderna en el uso emancipador de internet y las redes sociales, instrumentos que, lejos de reproducir el colonialismo tecnológico, pueden convertirse en herramientas para la soberanía cognitiva y la democratización del conocimiento. Así, la educación martiana se proyecta hacia una pedagogía digital de la liberación, que mantiene viva su utopía emancipadora.

En diversos ámbitos contemporáneos, el pensamiento educativo de Martí se expande con la misma fuerza. Su ideario se aplica a dimensiones transversales de enorme vigencia: en la educación para la identidad

22 Véase *Maestros Ambulantes en OCEC*, t. 19, p. 186

23 Esta lectura es reforzada por investigaciones recientes como Araújo, Piñera y Naranjo (2023).

24 Véase Pérez González (2023).

25 Véanse Santa Cruz et al., 2015; Díaz Lago, 2018; González, 2018; Tichavsky, 2022

nacional²⁴ como base de una ciudadanía crítica y humanista; en la educación ambiental y el desarrollo sostenible²⁵, donde se le reconoce como precursor de una visión holística que integra ética, estética y naturaleza; en la educación para la ciudadanía²⁶, al promover la participación democrática y la responsabilidad social; y también en el pensamiento de género²⁷, donde su defensa de la educación y la autonomía de la mujer anticipa debates contemporáneos sobre igualdad. Incluso en la reflexión intergeneracional²⁸, Martí ofrece claves éticas para repensar el valor de la vejez activa y solidaria. Estos estudios demuestran la versatilidad de su legado, capaz de articular crítica social, humanismo y justicia en las agendas pedagógicas actuales.

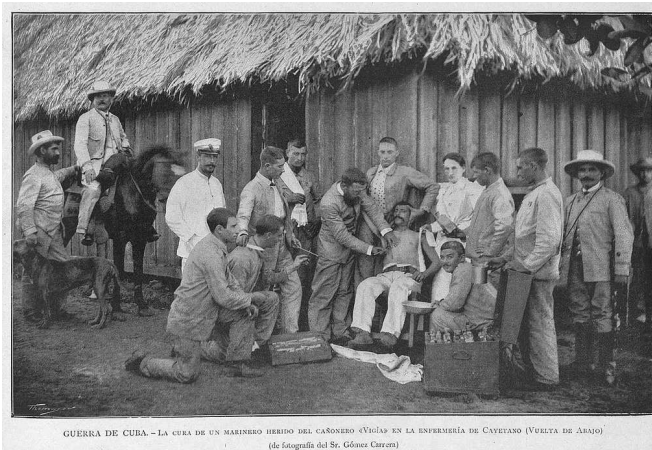
De modo particular, el pensamiento de José Martí se revela como antecedente fundamental de la educación para la paz. Desde mediados del siglo XX, figuras vinculadas a la UNESCO como Torres Bodet²⁹, Lizaso³⁰ y Matsuura³¹ reconocen en Martí a un “soldado sin armas”, precursor de la educación permanente. Las lecturas contemporáneas, por su parte, amplían y profundizan críticamente esta interpretación

Arteaga González y Loureiro Ramírez (2001) destacan su comprensión de la paz como construcción activa frente a la violencia estructural y su convicción de que la educación debe contener los excesos de la guerra mediante una ética del amor y la justicia. Pacheco González (2023) refuerza esta visión al interpretar la idea martiana de una “guerra culta y generosa” como medio transitorio hacia una paz duradera³². Es Vázquez Pérez (2024)³³ quien articula de manera decisiva la

paz martiana con la descolonización mental, la justicia social y la afirmación identitaria.

Para la directora del Centro de Estudios Martianos, la paz auténtica exige: justicia y descolonización mental, fortalecimiento espiritual e identitario, y educación basada en la reciprocidad intercultural. Esta síntesis posiciona a Martí como herramienta vital para una educación para la paz profundamente descolonizadora y contextualizada.

Finalmente, para comprender su plena actualidad en los debates contemporáneos, resulta esencial situar a Martí en el horizonte ampliado de los estudios decoloniales y el ‘poscolonialismo de oposición’ de Boaventura de Sousa Santos (2006). Su pensamiento constituye una herramienta crítica para repensar la educación desde la justicia epistémica y la autoafirmación cultural. Como señala Almeida (2015), su ideario se funda en un profundo sentimiento anticolonial que evoluciona desde la lucha contra España hacia la denuncia del neocolonialismo estadounidense.



GUERRA DE CUBA. - LA CURA DE UN MARINERO HERIDO DEL CAÑONERO «VIGIL» EN LA ENFERMERÍA DE CAJETANO (VUELTA DE ARAJO)
(de Fotografía del Sr. Gómez Carrera)

26 Véase Rodríguez de la Cruz y Rodríguez-Calzado (2023).

27 Véanse Cala-Montoya (2015); Ibarra Cabrera (2022); Rodríguez Jiménez (2023).

28 Véanse Velázquez Paneque, Santiesteban Velázquez y Bruzón Cabrera, 2011; Santana & González González, 2023

29 Torres Bodet, director general de la UNESCO (1945-1948), destacó a Martí como “soldado sin armas” y precursor de la solidaridad entre los pueblos.

30 Lizaso (1953), en publicación de la UNESCO por el centenario de Martí, lo reconoció como precursor cuyas ideas anticipaban la Declaración Universal de Derechos Humanos.

31 Matsuura (2003), director general de la UNESCO, estableció paralelos entre la educación permanente martiana y los ideales del organismo

32 Esta perspectiva se enriquece con aportes como los de Soteras Zambrano y Hernández Biosca (2024), quienes analizan La Edad de Oro como pedagogía intercultural de la paz

33 Su marco inspira experiencias pedagógicas actuales como las de Borlot-Faure, A., Fernández-Martínez, L. M., Leal-Cosme, Y., & Rodríguez-Pereira, E. (2019).

En ese tránsito, formula el concepto de ‘Nuestra América’, una categoría identitaria y política que supera el mero significado geográfico para transformarse en un proyecto de emancipación cultural y unidad continental. Esta noción revela a Martí como precursor del giro decolonial, defensor de una ‘descolonización del ser y del saber’ y constructor de un universalismo contrahegemónico basado en el diálogo intercultural.

Desde esta concepción de Nuestra América como antídoto contra la imposición cultural, Martí despliega una crítica educativa radical. Denuncia la función colonizadora de los “libros importados” —estableciendo, como advierte Almeida (2015), un paralelo crucial con Homi Bhabha³⁴— y propone una educación que libere la mente y afirme la identidad de los pueblos. En este diagnóstico agudo reside la raíz de toda pedagogía descolonizadora contemporánea: solo mediante la educación puede emanciparse el pensamiento y construirse una paz duradera.

3. La Educación para la Paz y el Marco de la UNESCO

La educación para la paz ha experimentado una evolución conceptual que trasciende la visión inicial centrada en el binomio guerra-paz. Como advierten Runge-Peña y Muñoz (2022), este enfoque tradicional conlleva el riesgo de instrumentalizar la educación para la paz como proyecto civilizatorio domesticador. La evolución del campo —descrita a través de distintas fases históricas³⁵— refleja un desplazamiento crucial: de una paz normativa universal hacia una paz plural, situada y en disputa.

En este tránsito, el aporte de Johan Galtung constituye un giro copernicano al distinguir entre “paz negativa” (ausencia de violencia directa) y “paz positiva” (presencia de justicia social y equidad). Su tipología de violencias —directa, estructural y cultural³⁶— permitió comprender que la paz exige transformar no solo los conflictos visibles, sino también las instituciones injustas y los imaginarios que legitiman la dominación. Para Galtung, el conflicto no es una anomalía a eliminar, sino una oportunidad pedagógica de cambio creativo y no violento.

A partir de este giro, la educación para la paz se consolida como un campo ético y político de resistencia, ampliado por nuevas aproximaciones. Muñoz (2001) propuso la noción de “paz imperfecta”, que resalta el carácter inacabado y contextual del proceso, mientras Ramos Muslera (2015) subrayó la dimensión transformadora de la paz como praxis colectiva y participativa. Estas contribuciones fueron complementadas por las perspectivas críticas y decoloniales que, al cuestionar los universalismos abstractos, reivindican las “paces insurrectas” (Jaime-Salas et al., 2020): formas de paz construidas desde los pueblos, los saberes subalternos y las epistemologías de “Abya Yala”, “América Ladina” y Nuestra América³⁷. Estas miradas sitúan la educación para la paz más allá de los márgenes del pensamiento occidental, denunciando la persistencia de la colonialidad del poder y del saber en las políticas globales y subrayando que no puede existir una educación para la paz verdaderamente transformadora sin memoria histórica ni justicia social.

Desde este horizonte, el pensamiento de José Martí —leído en su dimensión anticolonial y

³⁴ Teórico clave del poscolonialismo (Bhabha, 1994), cuyo análisis del discurso colonial fundamenta el paralelo establecido por Almeida con Martí

³⁵ Esta evolución ha sido conceptualizada como “cuatro olas” por Jares (2004), abarcando desde el humanismo pedagógico post-Primera Guerra Mundial hasta los enfoques decoloniales contemporáneos

³⁶ Consultada a través de García (2000), texto fundacional en la asignatura “Fundamentos de los Estudios para la Paz y los Conflictos” del Máster, que introduce la tipología de violencias.

³⁷ Estos tres conceptos materializan un espíritu de cambio decolonial. Abya Yala es el nombre dado por el pueblo Kuna al continente antes de la colonización. América Ladina es una categoría propuesta por la pensadora afro-brasileña Lélia González para visibilizar la matriz africana e indígena de América. Nuestra América, como se ha establecido, es la categoría acuñada por José Martí para definir una identidad latinoamericana emancipadora y contrahegemónica. Véase Jaime-Salas et al. (2020, p. 34).

decolonial— y la pedagogía de Paulo Freire convergen con las propuestas contemporáneas en una misma raíz emancipadora. Ambos conciben la educación como práctica de libertad, diálogo y concientización, donde el amor y la justicia son fundamentos de una ética política orientada a la transformación social. En sintonía con estas ideas, Runge-Peña y Muñoz (2022) advierten sobre los riesgos de reducir la educación para la paz a una herramienta de control o domesticación del conflicto, y proponen rescatar su carácter político. Para ellos, educar para la paz implica investigar los factores estructurales de la violencia y apostar por su transformación práctica, entendiendo la paz no como un fin neutral sino como un proceso situado y comprometido.

Esta dimensión política encuentra eco en los planteamientos de Cuenca (2018; OEI, 2024)³⁸, quien afirma que derechos humanos, paz, sostenibilidad, democracia y ciudadanía forman un campo indivisible, y que la educación para la paz debe recuperar su carácter ético y político frente a la fragmentación tecnocrática de los sistemas educativos. En coherencia con el ideario martiano y freiriano, la educación para la paz se presenta así como un proceso integral que desafía las estructuras de poder y promueve una ciudadanía crítica, activa y solidaria, capaz de comprender el conflicto como parte de la vida social y de transformarlo mediante la cooperación y el pensamiento reflexivo.

Este marco ético-político permite abordar la Recomendación UNESCO (2023), que sustituye a la de 1974 y actualiza el compromiso fundacional del organismo con una visión transformadora. El documento se inserta en un entramado normativo que va desde la Constitución de 1945 hasta los informes del

siglo XXI³⁹, reconociendo la educación como un derecho humano inalienable y un proceso continuo que trasciende los espacios formales y busca el desarrollo integral de la persona en relación con su entorno social y ambiental. En términos de paz, va más allá de la ausencia de guerra, articulando un enfoque que incorpora la justicia social, los derechos humanos, la sostenibilidad, la ciudadanía mundial y enfatiza la educación transformadora como un proceso colectivo, que no solo transmite conocimientos, sino que forma sujetos capaces de reflexionar críticamente, actuar éticamente y participar en la transformación social.

Cecilia Barbieri, jefa de la Sección de Ciudadanía Mundial y Educación para la Paz de la UNESCO, describe la nueva Recomendación como un marco holístico e integrador, al articular los distintos discursos educativos previos en un marco común coherente. Destaca su carácter participativo —resultado de un proceso de construcción colectiva— y su orientación práctica, expresada en los 14 principios rectores y las 13 áreas de acción que funcionan como hoja de ruta para una implementación efectiva. Asimismo, enfatiza la centralidad del aprendizaje a lo largo de la vida y la necesidad de involucrar a toda la sociedad en un esfuerzo educativo transformador y éticamente comprometido (OEI, 2024,26:00).

Sin embargo, estudios críticos de documentos que inspiraron la Recomendación advierten sobre tensiones más profundas: un “transformismo de crisis” (Bryan y Mochizuki, 2023), que deriva en un “transformismo de baja intensidad”⁴⁰ (Bryan, 2022). El primero se entiende como el marco ideológico que moviliza la retórica de crisis para consolidar la toma de control corporativa de la educación la agenda global. El segundo, por su parte,

38 Para una exposición actualizada de esta idea en formato audiovisual, véase la intervención de Ricardo Cuenca en el webinar de la OEI (2024), donde también se aborda la Resolución de la UNESCO con Cecilia Barbieri

39 La Recomendación se inspira en los informes de la UNESCO *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (2021) y *Beyond Limits: New ways to reinvent higher education* (2022), así como en la meta 4.7 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

40 Término tomado del original en inglés ‘low-intensity transformism’. Todas las traducciones de citas y conceptos de estos autores son de la autora o autor de este trabajo

41 Véase Pérez Cabral & Tavares Leite Moreno, 2023

42 Véase Segat, Vieira, & Caetano, 2025

alude a consecuencia: los actores al servicio de este marco ideológico y de la economía global promueven respuestas despolitizadas e individualistas a los grandes desafíos globales. Esta crítica converge con los análisis sobre la despolitización de la educación para la ciudadanía mundial⁴¹ y de la igualdad de género⁴².

Un análisis directo de la Recomendación confirma que estas tensiones también se reflejan en su texto. Kohl, Sanusi y Hussien (2025), en un estudio centrado en la representación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) dentro del texto adoptado por la UNESCO, identifican ambigüedades conceptuales, falta de claridad filosófica y referencias inconsistentes al pensamiento humanista. Los autores advierten que esta imprecisión reproduce un lenguaje de consenso que elude la diversidad de cosmovisiones culturales, lo que puede limitar el potencial transformador del documento. Estos hallazgos ilustran un patrón más amplio de tensiones epistemológicas dentro del marco UNESCO, cuya relevancia se examinará más adelante a la luz del pensamiento martiano.

4. Planteamiento del problema de investigación

Existe una reconocida vinculación histórica entre el ideario martiano y la UNESCO, manifestada en diversas iniciativas académicas y culturales. Sin embargo, persiste la ausencia de un análisis sistemático que articule críticamente el pensamiento educativo de José Martí con la Recomendación UNESCO (2023).

Esta investigación se pregunta: ¿Cómo puede el pensamiento educativo de José Martí contribuir a la educación para la paz en el marco de la Recomendación UNESCO (2023)? Partiendo de la hipótesis de que el ideario martiano, si bien comparte con la UNESCO una visión humanista e integral de la educación, la amplía mediante una perspectiva ética, política y descolonizadora —con su contextualismo,

antiimperialismo y concepción de la educación como praxis emancipadora— que resulta esencial para una educación para la paz verdaderamente transformadora.

El objetivo general es analizar las convergencias y tensiones entre el pensamiento martiano y la Recomendación, para valorar su aporte a una contextualización crítica del marco internacional desde los horizontes éticos y culturales de Nuestra América.

5. Diseño Metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo teórico-documental con perspectiva hermenéutica, estableciendo un diálogo conceptual entre el pensamiento de José Martí y la Recomendación UNESCO (2023).

El análisis se basa en dos corpus principales: el corpus martiano, que incluye las obras de José Martí y la compilación de sus textos pedagógicos (Almendros, 2019), complementada con literatura académica especializada; y el corpus UNESCO, conformado por estudios sobre educación para la paz y el documento normativo de la UNESCO (2023).

La estrategia analítica consiste en un diálogo intertextual crítico y bidireccional, mediante una matriz que contrasta sistemáticamente las categorías del ideario martiano con las dimensiones clave de la Recomendación. Este enfoque evita la subordinación de un marco al otro, permitiendo identificar convergencias, tensiones y potencialidades de contextualización mutua.

6. Discusiones

A partir del diálogo metodológico establecido entre los corpus documentales, el análisis revela la potencialidad del pensamiento martiano para radicalizar y contextualizar el marco de la UNESCO (2023). A continuación, se discuten los hallazgos en cinco ejes entrelazados.

6.1. Un proyecto pedagógico decolonial: Los ejes del pensamiento martiano

El análisis revela que la anticolonialidad, la ética y la emancipación constituyen los pilares interdependientes de un proyecto pedagógico coherente. La caracterización sistemática del ideario martiano evidencia una concepción integral del ser humano como sujeto histórico, libre y creador, cuya educación debe potenciar autonomía, dignidad y capacidad transformadora.

En primer lugar, la identificación de la dimensión anticolonial como hilo conductor confirma las tesis de autores como Parenzuela & Di Franco (2023), quienes sitúan a Martí como precursor del giro decolonial. Su concepción de un “sujeto natural” indignado y fuerte — que se rebela contra la imposición cultural— trasciende la independencia política y apunta a una liberación mental, configurando el esbozo de un sujeto político decolonizado.



En segundo lugar, la dimensión ética articula la formación integral mediante valores, virtudes y cuidado. La crucial distinción martiana entre ‘instrucción’ y ‘educación’ —que subordina la técnica a la formación de una conciencia moral— resuena con el humanismo pedagógico que Streck (2008, 2017) identifica como nexo con Freire, revelando una ética que fundamenta la autonomía crítica.

Finalmente, la educación como herramienta de emancipación integral se manifiesta en una relación pedagógica horizontal y afectiva,

donde el maestro actúa como guía ético. La escuela se concibe como espacio comunitario que articula ciencia, trabajo y cultura, prefigurando los fundamentos de la pedagogía de la praxis. Como señala Pérez Cruz (2011), este proyecto es inseparable de su visión de nación. La vigencia de este ideario, destacada por De la Torre (2022), confirma su potencial para inspirar una educación para la paz contextualizada en Nuestra América.

6.2. Las tensiones del consenso: una lectura crítica de la Recomendación UNESCO

La identificación de un patrón triple (potencialidad/omisión/tensión) como un hilo conductor del documento, constituye el resultado central del examen de los enfoques fundamentales de la Recomendación UNESCO (2023), realizado a través del análisis de sus categorías conceptuales, saberes y prácticas, y principios rectores. El patrón recurrente se caracteriza por una potencialidad transformadora en su diseño teórico y aspiracional, que convive con la omisión de un diagnóstico histórico, político y económico, y se evidencia en la ausencia de referencia explícita o en la centralidad marginal de factores como el colonialismo, el imperialismo, el racismo sistémico, las asimetrías Norte-Sur o un modelo económico depredador como causas de la violencia, la desigualdad y la injusticia que se busca superar. Esta omisión genera una tensión inherente entre los ideales proclamados, sus medios y la factibilidad contextual.

Estos hallazgos pueden interpretarse a la luz del “transformismo de baja intensidad” (Bryan, 2022; Bryan y Mochizuki 2023). En la categoría conceptual de la paz se identifica una tensión que es un ejemplo paradigmático de lo que ellos llaman vaciado de contenido político. En el preámbulo se enfatiza la paz estructural vinculada a la justicia social, el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza y la seguridad humana; sin embargo, en la

definición operativa del glosario, al articular la paz con la comprensión internacional y la cooperación interestatal, se aproxima al concepto de paz negativa, con lo que deja de lado la solidaridad internacional y la justicia global estructural que debería resultar de la visión del preámbulo. Así, el documento no logra articular de manera orgánica el concepto de paz, porque ello exigiría una confrontación directa con órdenes globales injustos

La crítica decolonial de Jaime-Salas et al. (2020) provee la clave para entender una tensión aún más grave, que consiste en el lugar propuesto por la normativa global para la lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, el cual queda relegado al punto 24 de los “planes pedagógicos”, y no en el lugar que le cabría, de ser un principio rector. Según los autores, las consecuencias negativas de la paz liberal van desde la imposición de valores occidentales - presentados como universales, lo que refuerza la jerarquía epistémica global y absuelve a Occidente de su responsabilidad en el colonialismo y la desigualdad internacional - hasta la desatención de lo local y de las raíces históricas del conflicto, lo cual invisibiliza injusticias pasadas y desequilibrios globales, reforzando el orden internacional vigente (p. 28-29).

Esta misma crítica provee la clave para entender que en la Recomendación la raza es referida de manera abstracta dentro de listas de factores para la no-discriminación y el racismo es condenado como actitud individual, sin abordar su carácter estructural, como un sistema histórico de opresión ligado al colonialismo y al capitalismo global.

Finalmente, el énfasis del documento en las competencias instrumentales valida la advertencia de Bryan (2022) sobre el aprendizaje socioemocional (SEL). El riesgo es que se promueva una ciudadanía global productiva, resiliente y políticamente dócil, capaz de adaptarse a las crisis, pero no de

cuestionar sus causas sistémicas. Este hallazgo demuestra cómo el “transformismo de baja intensidad” se operacionaliza en el currículum: se sustituye la formación de un sujeto crítico e histórico (como el que propone Martí) por la de un individuo competente y adaptable.

En síntesis, el examen de la Recomendación revela un patrón triple de potencialidad, omisión y tensión, intrínseco a su naturaleza de consenso global. Este patrón se manifiesta en un vaciamiento del contenido político de conceptos clave como la paz, en el relegamiento de análisis estructurales —como el colonialismo y el racismo sistémico—, y en un énfasis curricular en competencias adaptativas sobre la formación de una conciencia crítica. Leer el documento a través de las categorías de ‘transformismo de baja intensidad’ y de la crítica decolonial no invalida su utilidad, pero sí expone sus límites constitutivos y la necesidad imperiosa de complementarlo con marcos teóricos que reintroduzcan el análisis histórico y la radicalidad política que el consenso global obliga a eludir.

6.3 Convergencias y tensiones: Martí y la UNESCO (2023)

El análisis relacional entre los dos corpus, Martí y la UNESCO (2023), confirma que la principal tensión no es sobre los fines últimos de la educación —ambos aspiran a la transformación social hacia la paz—, sino sobre los medios, el análisis de la realidad y, crucialmente, la definición misma de lo que constituye una amenaza para la paz.



La UNESCO, como se examinó, opera desde una lógica de consenso global que, para ser incluyente, debe eludir las causas estructurales de la injusticia. Martí, por el contrario, opera desde una lógica de liberación nacional y continental que coloca esas mismas causas en el centro absoluto de su proyecto pedagógico y político. Esta no es una diferencia de grado, sino de naturaleza. La Recomendación busca unificar; Martí busca emancipar.

Es aquí donde el pensamiento de Martí, interpretado por autores como Vázquez Pérez (2024), no completa el marco de la UNESCO, sino que lo radicaliza y lo redefine. Para Martí, y como sintetiza la citada autora, la paz es indisociable de la descolonización mental y del fortalecimiento de la identidad cultural. Esto va más allá de la “paz positiva” (justicia social). Se trata de una paz decolonizada, que requiere primero una ruptura epistémica con los modelos impuestos. El hallazgo, por tanto, revela que la contribución de Martí es proveer los fundamentos que le faltan al marco internacional: a saber, que no puede haber paz sin justicia, ni justicia sin descolonización.

La aparente contradicción martiana entre la preparación para el conflicto y la búsqueda de la paz encuentra su resolución en una dialéctica superior (Arteaga González y Laureiro Ramírez, 2001; Pacheco González, 2023) esencial para entender los conflictos contemporáneos: la lucha contra la opresión no se opone a la paz, sino que constituye su condición de posibilidad. Esta visión integra lo que el marco de la UNESCO mantiene separado: no puede construirse una paz duradera sobre cimientos de injusticia histórica

Finalmente, la tensión en el concepto de universalismo es crucial. La Recomendación promueve un universalismo abstracto, desvinculado de la historia. Martí propone un universalismo localizado (para usar el término de Santos, 2006). Es decir, un universalismo que nace de la realidad concreta de Nuestra América y se abre a lo humano desde allí. La

convergencia en el ideal de “dignidad humana” es real, pero los caminos para alcanzarlo son distintos: uno evita la historia concreta de opresión; el otro la coloca como punto de partida.

La red de convergencias en el plano abstracto y de tensiones en el plano político-operativo no invalida el potencial de ninguno de los dos marcos. Por el contrario, delimita con claridad el terreno de un diálogo productivo. La Recomendación UNESCO provee un horizonte normativo global y un lenguaje común desde el cual actuar. El pensamiento martiano aporta la crítica necesaria: el contenido histórico, la profundidad ética y la claridad política para evitar que esos fines se diluyan en un universalismo despolitizador o en las prácticas de un “transformismo de baja intensidad”.

6.4 Vigencia del Pensamiento Martiano para los Retos Contemporáneos

El análisis de la vigencia del pensamiento martiano para temas contemporáneos — género, intergeneracionalidad, digitalidad y sostenibilidad— revela que su principal aporte no es ofrecer soluciones específicas, sino un horizonte ético y un método crítico transhistóricos. Su concepción del ser humano como sujeto libre y creador, y su principio de subordinar la técnica a la ética, proveen un antídoto conceptual contra enfoques despolitizados como el tecno-optimismo acrítico o un desarrollo sostenible neoliberal.

Los hallazgos confirman y amplían las tesis de la literatura especializada. El ideario martiano provee un fundamento para la igualdad de género (Cala-Montoya, 2015), modelos de vejez activa (Santana & González González, 2023) y una educación ambiental ética e integral (Santa Cruz et al., 2015). Sin embargo, el aporte de esta evaluación sistemática es identificar el patrón común de su vigencia: Martí opera como una brújula crítica, no como un manual de instrucciones.

Sus limitaciones históricas —la ausencia de un análisis sobre la identidad de género no binaria, la tecnología digital o la crisis climática moderna— no invalidan su legado, sino que delinear la necesidad de un diálogo creativo. Honrar a Martí en el siglo XXI significa complementar su pensamiento con los aportes de los feminismos decoloniales, la ecología política y la pedagogía crítica digital.

En conclusión, validado para los desafíos actuales, el pensamiento de Martí se erige como la herramienta conceptual indispensable para la tarea de contextualización crítica del marco de la UNESCO: provee el suelo ético y la radicalidad política necesarios para cuestionar los enfoques tecnocráticos y despolitizados del desarrollo y la educación. El pensamiento martiano se configura así como una matriz de interpretación y crítica para una educación verdaderamente transformadora.

6.5 Propuestas martianas para una Educación para la Paz Contextualizada

El análisis crítico de la Recomendación UNESCO (2023) revela la ausencia de dimensiones clave para una paz transformadora. Estas omisiones se hacen evidentes al contrastar el documento con las categorías centrales del pensamiento de Martí, permitiendo derivar cinco claves de contextualización que responden directamente a esos vacíos:

Pedagogía afectiva y ética. Frente a la neutralidad afectiva de la UNESCO, la relación educador-educando en Martí es dialógica y se funda en el amor y el ejemplo moral. Esta clave propone concebir la educación para la paz como una experiencia vivida de empatía y cuidado.

La paz como justicia contextualizada. Mientras la UNESCO promueve una paz abstracta, la finalidad de la educación para Martí es la emancipación y la justicia social. Esta clave exige vincular la paz con la memoria histórica y las luchas contra las opresiones estructurales.

La escuela como centro de transformación comunitaria. Frente a una visión globalizante, la concepción de escuela en Martí es la de un espacio activo y vinculado al trabajo comunitario. Esta clave impulsa proyectos que articulen el saber con la acción social concreta.

La decolonialidad como praxis. La UNESCO omite una crítica al colonialismo. Martí, en cambio, sitúa la cultura y la soberanía cultural como ejes de emancipación. Esta clave promueve integrar saberes locales e historias de resistencia en el currículum.

La estética como herramienta de paz. La Recomendación ignora la dimensión estética. Para Martí, el arte y la literatura son fuerzas formativas esenciales. Esta clave recupera la sensibilidad estética como vía para la empatía y la armonía social.

En conjunto, estas propuestas —derivadas del contraste entre las categorías martianas y los vacíos de la UNESCO— trasladan el foco de la adaptación a la creación, impulsando proyectos educativos surgidos desde las lógicas culturales y luchas históricas de Nuestra América. Su implementación, sin embargo, enfrenta desafíos cruciales: la necesidad de una formación docente ético-política, la resistencia de estructuras educativas tecnocráticas y el riesgo de cooptación por el mismo “transformismo de baja intensidad” que se critica. A pesar de ello, su potencial es inmenso: materializan una síntesis dialéctica que impregna el marco global de amorosidad, historicidad, decolonialidad y justicia social, fortaleciendo la soberanía pedagógica para una educación para la paz situada y transformadora.

7.0 Consideraciones finales

Los hallazgos de esta investigación no solo validan la hipótesis inicial, sino que la profundizan: el pensamiento de José Martí

no simplemente complementa el marco de la UNESCO, sino que lo interpela, lo amplía y lo contextualiza críticamente, forzándolo a confrontar las omisiones estructurales que limitan su potencial transformador.

Este estudio logró caracterizar el ideario martiano como un sistema pedagógico sustentado en un trípode ético, emancipador y anticolonial; analizar críticamente la Recomendación UNESCO (2023), revelando sus tensiones internas y vacíos históricos; y establecer un diálogo donde Martí opera como un lente hermenéutico que aporta radicalidad política y historicidad. Asimismo, demostró la vigencia de este pensamiento para los desafíos contemporáneos y permitió derivar propuestas concretas que territorializan la educación para la paz desde los horizontes de Nuestra América.

Si bien la investigación se sustentó en un corpus representativo de los textos pedagógicos de Martí, su horizonte invita a futuros estudios que amplíen el diálogo hacia su producción política y literaria, así como a investigaciones aplicadas que concreten este enfoque en prácticas educativas y comunitarias situadas. Estas proyecciones no diluyen los hallazgos, sino que subrayan su relevancia y potencial transformador.

En definitiva, la Recomendación UNESCO (2023) constituye un faro normativo valioso, pero su efectividad real dependerá de una lectura crítica y una resignificación situada desde las experiencias del Sur Global. En esta tarea ineludible, el legado de José Martí se erige como una herramienta ético-política indispensable. No ofrece un manual de soluciones, sino una brújula para la acción: aquella que asegura que la educación para la paz no se diluya en la mera gestión técnica del conflicto, sino que se afirme, irrevocablemente, como un proyecto político-pedagógico de emancipación para Nuestra América.

Bibliografía citada

- Almeida, A. C. de. (2015). Ecos martianos no discurso pós-colonial [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Repositório Institucional PUC Goiás. <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3339>
- Almeida, J. G. (2020). José Martí, Paulo Freire y Hugo Zemelman: la tecnología desde una educación emancipadora. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10924>
- Arteaga González, S., & Laureiro Ramírez, I. (2001). José Martí: Precursor de la cultura de paz. *Varela*, 1(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8314020>
- Bryan, A. (2022). UNESCO's embrace of social-emotional learning as a flag of convenience for the SDGs. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(5), 721–730. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2129956>
- Bryan, A., & Mochizuki, Y. (2023). Crisis transformationism and the de-radicalisation of development education in a new global governance landscape. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 36, 51–76. Recuperado de <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-36/crisis-transformationism-and-de-radicalisation-development-education-new-global>
- Cuenca, R. (2018). El retorno de lo político. *Educación y democracia en América Latina*. Academia.edu. https://www.academia.edu/36769524/_El_retorno_de_lo_pol%C3%ADtico_Educaci%C3%B3n_y_democracia_en_Am%C3%A9rica_Latina
- de La Torre, E. D. J. (2022). El ideario pedagógico de José Martí y la formación integral del educador. *Varona*. Recuperado de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/1729>
- Filgueiras, F. O., & Moreira, F. J. (2025). Educação popular como prática emancipadora latino-americana: um possível diálogo entre José Martí e Paulo Freire. *Cuadernos de Educación*, 1(1), 1-15. <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8870/6060>
- Jaime-Salas, J. R., Gómez Correal, D., Pérez de Armiño, K., Londoño, S. L., Castro, F. S., & Jaramillo Marín, J. (2020). ¿Paces insurrectas, paces decoloniales? Disputas, posicionamientos y sentidos a contracorriente. En K. Pérez de Armiño, D. Gómez Correal & J. R. Jaime-Salas (Eds.), *Paz decolonial, paces insubordinadas: Conceptos, temporalidades y epistemologías* (pp. xx-xx). Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/intercultural/paz-decolonial-paces-insubordinadas-conceptos-temporalidades-y-epistemologias>
- Martí, J. (1991). *Obras completas* (Tomos 2, 5, 6, 8, 11, 12, 13 y 20). Editorial de Ciencias Sociales. Disponible en <https://martianoscuba.wordpress.com/obras-completas-de-jose-marti/>
- Martí, J. (2009-2011). *Obras completas: Edición crítica* (Tomos 2, 5, 6, 9, 17, 18, 19). Centro de Estudios Martianos. <https://www.josemarti.cu/obras-edicion-critica/>
- Martí, J. (2019). *Ideario pedagógico* (H. Almendros, selección e introducción). 1.ª reimpresión de la tercera edición. Centro de Estudios Martianos.
- Mochizuki, Y., & Vickers, E. (2024). Still 'the conscience of humanity'? UNESCO's vision of education for peace, sustainable development and global citizenship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(5), 721–730. <https://doi.org/10.1080/03057925.2024.2371259>

- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). La paz imperfecta (No. 65). Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Pacheco González, M. C. (2023, enero 27). José Martí: educación y cultura de paz. La Jiribilla. <https://www.lajiribilla.cu/jose-marti-educacion-y-cultura-de-paz/>
- Parenzuela, N., & Di Franco, M. G. (2023). Mapeamientos reflexivos en torno al campo de la didáctica. *Praxis Educativa*, 27(1), e105. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270105>
- Pérez Cruz, F. de J. (2011). Raíces históricas del proyecto educativo martiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 199–236
- Ramos Muslera, E. A. (2015). Paz transformadora (y participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica [Primera edición]. Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2020/08/Paz-Transformadora-y-Participativa-1.pdf>
- Runge-Peña, A. K., & Muñoz, D. A. (2022). Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia en tiempos transicionales. En C. A. Agudelo (Ed.), *De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz* (Libro 2, pp. 39-61). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2909>
- Santos, B. de S. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global & Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en <https://baes.uc.pt/bitstream/10316/44158/1/Conocer%20desde%20el%20Sur.pdf>
- Streck, D. R. (2008). José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 11–25. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002>.
- Streck, D. R. (2008). José Martí & a Educação. Autêntica Editora (Coleção Pensadores & Educação)
- Streck, D. (2017). José Martí, Paulo Freire y la construcción de un imaginario pedagógico latinoamericano. *Pedagogía y Saberes*, (46), 63. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys55.63>
- Vázquez Pérez, M. (2024, 16 de septiembre). Pensamiento descolonizador y cultura de paz. <https://koeyudigital.com/pensamiento-descolonizador-y-cultura-de-paz/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2024, 4 de diciembre). Webinar: La educación para la paz y en derechos humanos en Iberoamérica ante los nuevos desafíos [Video]. YouTube. URL. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cYWJLlqFtqc>
- UNESCO. (2023). Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386653_spa



Colabora

