

# Hacia una integridad académica mediada: transparencia procedimental y el uso ético de la inteligencia artificial en la investigación

José Roberto Granados Enríquez

[jgranados@uach.mx](mailto:jgranados@uach.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1465-9520>

DOI: <https://doi.org/10.54167/orexis.v4i1.2301>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**Recibido:** 2026/04/24

**Aceptado para su publicación:** 2026/03/13

**Publicado:** 2026/04/27

**Resumen:** El presente artículo ofrece un análisis teórico-documental centrado en el problema ético que supone la incursión de la inteligencia artificial en la producción de documentos científicos y en la elaboración de proyectos de investigación a nivel de posgrado, a través de la revisión de literatura especializada. En primer lugar, se explora la necesidad de transitar de enfoques restrictivos o prohibitivos hacia una cultura de integridad académica mediada. Luego, se abordan conceptos críticos como la paradoja de la transparencia, la cual penaliza o critica la declaración honesta del uso de la IA y la deuda cognitiva, producto de la delegación crítica de procesos de pensamiento a la inteligencia artificial. Como solución, se propone la integración de la teoría del conectivismo con marcos operativos concretos (el modelo de las 4D y el marco Veritas) para desarrollar la competencia algorítmica del investigador. Se propone así un Modelo Unificado basado en tres fases, partiendo de la hipótesis de que la inteligencia artificial debe fungir como una extensión cognitiva orientada a la ampliación de capacidades y no a la automatización pasiva, garantizando la transparencia procedimental y la agencia humana para el uso ético de las herramientas tecnológicas.

**Palabras clave:** Inteligencia artificial, integridad académica mediada, deuda cognitiva, transparencia procedimental, Modelo Unificado.

**Abstract:** This article offers a theoretical-documentary analysis focused on the ethical problem posed by the incursion of artificial intelligence into the production of scientific documents and the development of research projects at the graduate level, through a review of specialized literature.

First, it explores the need to move from restrictive or prohibitive approaches toward a culture of mediated academic integrity. It then addresses critical concepts such as the transparency paradox, which penalizes or criticizes the honest disclosure of AI use, and cognitive debt, resulting from the critical delegation of thinking processes to artificial intelligence. As a solution, the article proposes integrating connectivism theory with concrete operational frameworks—the 4D model and the Veritas framework—in order to develop the researcher’s algorithmic competence. A Unified Model based on three phases is thus proposed, starting from the hypothesis that artificial intelligence should function as a cognitive extension aimed at expanding capacities rather than enabling passive automation, ensuring procedural transparency and human agency in the ethical use of technological tools.

**Key Words:** Artificial Intelligence, Guided Academic Integrity, Cognitive Debt, Procedural Transparency, Unified Model.

**Introducción:** La incursión de la inteligencia artificial ha provocado un cambio de paradigma ineludible en la producción de textos científicos y en las dinámicas de la educación superior, generando un escenario en el que la academia ya no puede permanecer indiferente (UNESCO IESALC, 2023). En las instituciones educativas de nivel superior, como las universidades, la falta de respuestas institucional oficializadas y de lineamientos regulatorios claros propician un clima de profunda incertidumbre académica. Sin embargo, el problema central de esta coyuntura no radica exclusivamente en la ausencia de reglamentaciones claras, sino también en el desfase de los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación frente a una tecnología disruptiva que ya se encuentra plenamente integrada en las rutinas de las y los estudiantes.

Este vacío normativo y pedagógico ha dado lugar a un complejo dilema ético y cognitivo. Por un lado, nos enfrentamos al riesgo inminente de la deuda cognitiva, un fenómeno que ocurre cuando la persona investigadora en formación delega de manera total y acrítica sus procesos de análisis críticos, síntesis y toma de decisiones a la inteligencia artificial, perdiendo así su agencia intelectual y su propia capacidad analítica

(Codina, 2025). De esta deuda se podría transitar hacia una atrofia cognitiva, un escenario sumamente perjudicial para el desarrollo del alumnado en proyectos de investigación para posgrado.

Por un lado, la falta de directrices claras genera lo que en la literatura reciente se ha denominado la paradoja de la trascendencia (Schilke & Reimann, 2025). Esta paradoja revela que los investigadores que declaran de forma honesta el uso de la IA en sus procesos suelen ser percibidos sistemáticamente como menos competentes o menos confiables, mientras que aquellos que ocultan el uso de la tecnología para simular una autoría puramente humana son recompensados con una percepción de mayor credibilidad. Este sesgo estructural erosiona de manera importante en la integridad académica, llevando a que un porcentaje alarmante de estudiantes admita haber empleado la IA de manera deshonesto o clandestina por la simple falta de guías o por el temor al estigma (Santiago-Ruiz & Paramo, 2025).

Por consiguiente, resulta urgente el establecimiento de un marco de trabajo basado en la transparencia procedimental y la interacción crítica, entre el

investigador y la inteligencia artificial, donde la máquina deje de ser vista como un mecanismo de plagio sofisticado para convertirse en un eje cognitivo colaborativo (Siemens, 2005).

La urgencia de transitar de la prohibición a la integridad académica mediada: En el debate contemporáneo sobre la inteligencia artificial en las universidades, la estrategia de prohibición y estigmatización ha demostrado ser no solo inviable, sino profundamente contraproducente. Al formar parte intrínseca del ecosistema de aprendizaje aumentado, los intentos por restringir la inteligencia artificial únicamente fomentan su uso clandestino e incrementan el riesgo de fraude académico involuntario, perpetuado por la ignorancia metodológica y la falta de orientación institucional (Cotton et al., 2023). Como advierte la Dra. Sarah Elaine Eaton (2025), la academia contemporánea se adentra en una era de post plagio, donde las herramientas tradicionales de detección de inteligencia artificial resultan ineficientes y su uso exclusivo como medida punitiva carece de resultados reales y formativos.

Ante la ineficacia de los detectores automáticos, la Dra. Eaton (2025) propone un enfoque envolvente (*wraparound approach*) de la integridad académica, el cual sugiere que las instituciones deben centrar sus recursos en el apoyo pedagógico, el diseño de tareas significativas y el fomento del discernimiento ético, antes que en la vigilancia estricta. Bajo esta lógica, las universidades no deben aspirar a erradicar la IA dentro de las aulas, sino a cultivar la competencia algorítmica de los estudiantes, proporcionando las herramientas pedagógicas necesarias ante el avance actual tecnológico.

Este nuevo paradigma, al que denominamos integridad académica mediada, exige transformar la percepción de la tecnología; la inteligencia artificial no debe operar bajo la automatización (donde la máquina hace el trabajo por las y los estudiantes), sino bajo

la ampliación, complementando el trabajo humano y permitiendo a la persona investigadora alcanzar niveles más profundos de análisis y reflexión.

## **2. El conectivismo como extensión cognitiva frente a la atrofia del pensamiento:**

Para fundamentar epistemológicamente la integración de la IA en la producción científica, es preciso recurrir al conectivismo propuesto por Georfe Siemens (2025). Esta teoría del aprendizaje para la era digital postula que el conocimiento ya no reside exclusivamente de forma interna en el individuo, sino que se distribuye a través de redes de personas y tecnología. En este ecosistema, la inteligencia artificial actúa como una entidad no biológica que amplía las capacidades de la red cerebral humana.

Si comprendemos la inteligencia artificial bajo la óptica de Floridi (2023), no estamos lidiando con una inteligencia consciente, sino con un desacoplamiento histórico entre la agencia y la inteligencia, es decir, la IA representa una forma de agente artificial capaz de realizar tareas que antes requerían intelecto, pero sin poseerlo (Floridi, 2023). Esta comprensión pragmática nos permite utilizar la IA de forma colaborativa como una extensión cognitiva legítima, que permite al investigador explorar conexiones semánticas masivas que antes resultaban inaccesibles, sin que ello represente una renuncia moral o intelectual.

No obstante, esta extensión conlleva un riesgo sustancial si no se gestiona éticamente. La ausencia de un esfuerzo intelectual mediado conduce invariablemente a la deuda cognitiva (Codina, 2025). Cuando un estudiante permite que la inteligencia artificial estructure, redacte y concluya sus investigaciones, transita peligrosamente hacia la dependencia tecnológica, menoscabando su propia empleabilidad futura y su rigor científico en un mercado que exige un dominio crítico de la IA (Microsoft & LinkedIn, 2024). Por ello, la IA debe ser

empleada siempre como un catalizador del proceso de razonamiento humano y no como un sustituto del mismo.

### **3. La paradoja de la transparencia y la necesidad de normativas claras.**

Para consolidar la integridad mediada, es indispensable derribar las barreras institucionales y perceptivas que castigan la honestidad en el uso de inteligencia artificial. La paradoja de la transparencia (Schilke & Reimann, 2025) ejerce una fuerte presión coercitiva sobre los investigadores, quienes al notar que la declaración abierta de la IA disminuye su prestigio o expone sus textos e investigaciones al rechazo, optan por ocultar su utilización. Esta simulación de una autoría puramente humana constituye un desgaste acelerado de la calidad científica y una violación a las buenas prácticas de la investigación.

Organismos internacionales como la Comisión Europea (2022, 2025) y la UNESCO (2023) han delineado principios rectores innegociables para mitigar esta crisis, de acuerdo con las directrices europeas recientes (Living Guidelines on the responsible use of generative AI in research, 2025), la responsabilidad del contenido de un trabajo académico recae íntegra y exclusivamente en la persona autora, las inteligencias artificiales no pueden ser acreditadas bajo ninguna circunstancia como autoras o coautoras. Además, todo uso significativo de la IA en la academia debe ser declarado de manera transparente y trazable.

El diseño de un marco normativo institucional, debe cimentarse en la transparencia procedimental. Esto implica que la evaluación docente abandone la fijación exclusiva en la estética del producto final para focalizarse en el esfuerzo intelectual del proceso, requiriendo que los alumnos documenten explícitamente cómo auditan, filtran y validan la información que la inteligencia artificial provee.

### **4. Marcos operativos para la validación científica: las 4D y Veritas.**

Para operar la transparencia procedimental y mitigar la deuda cognitiva, resulta imperativo trascender las discusiones puramente teóricas y adoptar esquemas metodológicos auditables que garanticen la presencia del humano en el proceso de decisiones, un concepto conocido en la ingeniería de IA como Human in the loop (HITL), es decir, un sistema o proceso en el que un humano participa activamente en la operación, supervisión o toma de decisiones de un sistema automatizado.

En el entorno académico, esto significa que el investigador no debe utilizar los resultados generados por una inteligencia artificial de forma pasiva o mediante la práctica de copiar y pegar, sino que debe asumir un rol de supervisor y editor en cada fase del proceso.

Para lograr este dominio, es necesario profundizar en dos de los marcos metodológicos más rigurosos de la actualidad: el modelo de fluidez de las 4D propuesto por Anthropic (2024, 2025) y el marco epistemológico Veritas formulado por Lluís Codina (2025). Al desglosar sus dimensiones y fusionarlas, es posible estructurar un único modelo operativo integral y blindado contra la deshonestidad académica.

#### **4.1. Análisis del modelo de las 4D (fluidez en IA)**

El marco de las 4D (Anthropic) postula que la verdadera fluidez en inteligencia artificial no radica en memorizar instrucciones (prompts), sino en desarrollar cuatro competencias interconectadas que aseguran una interacción efectiva, eficiente, ética y segura con los modelos algorítmicos. Estas dimensiones se desglosan de la siguiente manera

**Delegación.** Es el pilar inicial del trabajo colaborativo humano-maquina. Requiere que el investigador

posea una conciencia del problema (problema awareness) antes de involucrar a la IA, definiendo claramente qué tareas operativas pueden ser cedidas al algoritmo y cuales procesos interpretativos profundos deben ser ejecutados exclusivamente por el cerebro humano y su capacidad cognitiva. Implica también una conciencia de la plataforma, es decir, comprender las limitaciones técnicas del modelo de lenguaje específico que se esté empleando.

**Descripción.** Va más allá de redactar una simple orden, se trata de establecer una conversación dialógica y estructurada. Esta fase opera en tres niveles, la descripción del producto (definiendo el formato, audiencia y estilo deseado), la descripción del proceso (guiando a la IA para que resuelva el problema paso a paso o bajo razonamiento lógico), y la descripción del desempeño (asignando un rol o nivel de pericia para que el algoritmo actúe como un interlocutor crítico o un editor riguroso).

**Discernimiento.** Constituye el filtro cognitivo del investigador. Exige evaluar críticamente tanto la calidad y precisión de los resultados (discernimiento de producto) como la lógica subyacente que la IA utilizó para llegar a esa conclusión (discernimiento de proceso). Este escrutinio constante protege la investigación contra errores factuales (alucinaciones) y falacias algorítmicas (errores de razonamiento).

**Diligencia.** Representa la aceptación activa e innegociable de la responsabilidad ética y autoral. Abarca la diligencia de transparencia (ser honesto y explícito sobre qué rol jugó la IA en el manuscrito) y la diligencia de despliegue (la verificación final de los datos y la apropiación legal y moral del documento que se enviara para evaluación o publicación).

## 4.2. Análisis del marco Veritas y la interacción crítica escalonada.

Por su parte, el marco Veritas, desarrollado por Codina (2025) especialmente para trabajos académicos evaluativos (como tesis o artículos de posgrado), parte de una premisa lógica irrefutable; dado que ninguna IA puede ser autora ni responsable legal de un texto, ningún aparato académico puede ser redactado de forma directa o exclusiva por una máquina. Todo contenido asistido por algoritmos debe ser transformado mediante una interacción crítica escalonada (ICE).

Veritas estandariza esta interacción a través de cuatro acciones de filtrado obligatorio:

**Verificar.** Obliga a comprobar meticulosamente cualquier fuente, cita o dato provisto por la inteligencia artificial, ya que los modelos de lenguaje tienden a cometer errores factuales y falacias algorítmicas plausibles pero inexistentes.

**Evaluar.** Exige someter los constructos (ideas, clasificaciones, modelos) propuestos por el algoritmo al análisis del pensamiento crítico y al marco teórico previo del investigador, rechazando sesgos o inconsistencias.

**Atribuir.** Demanda que todo merito intelectual o idea valiosa extraída sea atribuida a sus autores humanos originales mediante normas de citación (APA, Chicago, etc.) nunca a la inteligencia artificial.

**Editar.** Es el proceso final de inyectar la voz autoral propia. Cualquier texto generado por la IA debe ser intervenido, reescrito y unificado de manera formal, lingüística y técnicamente por el investigador, garantizando la coherencia narrativa y asumiendo así la responsabilidad plena del poder defender teóricamente cada concepto vertido en el documento e investigación.

## 5. Propuesta de Modelo Unificado.

Al absorber la complementariedad de ambos marcos (modelo de las 4D centrado en el manejo experto de la herramienta y el modelo Veritas enfocado en el rigor epistemológico del contenido), proponemos una fusión que consolide un único protocolo operativo, a la cual denominamos Modelo Unificado. Este Modelo Unificado de ciclo de interacción fluida y crítica para la validación científica en trabajos de investigación operaria en tres fases cronológicas e indivisibles, listadas a continuación.

**Fase I.** Preparación y comunicación (fusión de delegación y descripción) La persona investigadora inicia definiendo el problema de estudio y determinando qué aspectos del trabajo (por ejemplo, sistematización de datos masivos, lluvia de ideas, etc.) pueden delegarse. Posteriormente, diseña prompts detallados (descripción de producto, proceso y desempeño), pidiéndole a la inteligencia artificial que adopte un rol analítico específico y que documente paso a paso su razonamiento. En esta fase, la máquina actúa exclusivamente bajo el paradigma de ampliación cognitiva, no de automatización pasiva.

**Fase II.** Escrutinio epistemológico (fusión de discernimiento, verificación y evaluación).

Una vez que el algoritmo genera un resultado, la persona investigadora no lo integra a su manuscrito, sino que lo somete a un análisis intelectual. Se aplica el discernimiento para juzgar la coherencia lógica de las respuestas, entrelazándolo con la verificación empírica de todas las fuentes bibliográficas. Simultáneamente, se evalúan los constructos teóricos comparándolos con el acervo de la disciplina. En este punto, si la inteligencia artificial presenta alucinaciones o datos inválidos, el investigador retroalimenta el sistema de manera iterativa, forzando el perfeccionamiento dialógico.

**Fase III.** Apropiación ética, edición y síntesis (fusión de diligencia, atribución y edición).

La fase conclusiva es meramente humana. La persona investigadora rescata los conceptos válidos y los atribuye a los académicos/autores originales reales, luego, procede a la edición exhaustiva, reestructura la narrativa, interviene el texto para darle coherencia estilística y plasmar su postura crítica (voz autoral). Finalmente, aplica la diligencia de transparencia, declarando en la metodología del proyecto que IA utilizó, que prompts diseñó y como supervisó el proceso (trazabilidad), asumiendo la responsabilidad integral e indelegable del producto final en la investigación.

La integración de las 4D y Veritas en este Modelo Unificado anula cualquier riesgo de atrofia cognitiva, al forzar al estudiante a ser el arquitecto de las instrucciones (fase I), el juez implacable de los resultados (fase II) y el autor último del discurso (fase III), la inteligencia artificial queda subyugada a la agencia humana, operando verdaderamente como un punto de conexión colaborativo en favor de la integridad académica mediada.

**Conclusiones.** La inteligencia artificial representa un punto de inflexión irreversible que reconfigura los cimientos epistemológicos y procedimentales de la investigación académica. Las evidencias demuestran que mantener políticas punitivas o basarse exclusivamente en herramientas de detección ineficaces únicamente fomenta un uso clandestino y poco ético de la tecnología. Esta postura institucional de negación alimenta la paradoja de la transparencia, castigando la honestidad y arrastrando a las y los investigadores en formación hacia el fraude involuntario. Para superar esta crisis, la universidad contemporánea debe abandonar la vigilancia estricta y abrazar decididamente una cultura de integridad académica mediada.

Epistemológicamente apoyados en el conectivismo, debemos comprender a la inteligencia artificial como una herramienta de agencia artificial desacoplada, un agente no biológico que funge como extensión cognitiva para amplificar las capacidades del investigador humano. Sin embargo, para evitar que esta delegación tecnológica degenere en una peligrosa deuda cognitiva y en la atrofia del pensamiento analítico y crítico, es imperativo abandonar la pasividad y estructurar la interacción humano-maquina mediante metodologías rigurosas y totalmente auditable.

Es aquí donde la adopción del Modelo Unificado de ciclo de interacción fluida y crítica (la fusión operativa del modelo de las 4D y el marco Veritas) se erige como la solución metodológica definitiva frente a este paradigma. Al instituir este ciclo, las instituciones de educación superior garantizan la trazabilidad y la transparencia procedimental. A través de sus tres fases indivisibles, la persona investigadora asume el control absoluto, diseña la preparación y comunicación para guiar la máquina, aplica el escrutinio epistemológico para cuestionar y validar la información y culmina con la apropiación ética, edición y síntesis, inyecta su propia voz autoral y asume la responsabilidad total de las ideas presentadas.

En última instancia, el propósito de la educación superior en la era algorítmica de la inteligencia artificial no es aislar a la mente humana de la máquina por miedo a la automatización; su verdadera misión es formar ciudadanía y personas investigadoras críticas, capaces de dirigir esta herramienta colaborativa. Al implementar el ciclo de interacción fluida y crítica la universidad se asegura de que la brújula ética, el rigor metodológico y la responsabilidad autoral permanezcan siempre bajo la tutela del ser humano.

## Bibliografía:

Anthropic. AI Fluency for Students: Practical Frameworks for the Classroom. Anthropic Academy,

Anthropic. The 4D Framework: Delegation, Description, Discernment, and Diligence in Generative AI. Anthropic Education Series, 2025.

Codina, Lluís. “Uso ético y eficiente de la inteligencia artificial en trabajos académicos: Veritas e interacción crítica escalonada.” *BiD* 55 (2025). <https://doi.org/10.1344/BID2025.55.01>.

Cotton, Debby R.E., Peter A. Cotton, and J. Reuben Shipway. “Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT.” *Innovations in Education and Teaching International* 60, no. 1 (2023): 5–19.

Eaton, Sarah Elaine. *A Wraparound Approach to Academic Integrity*. University of Calgary, 2025.

European Commission. *Ethical Guidelines on the Use of AI and Data in Teaching*. European Commission, 2022.

European Commission. *Living Guidelines on the Responsible Use of Generative AI in Research*.

Directorate-General for Research and Innovation, 2025.

Floridi, Luciano. *The Ethics of Artificial Intelligence*. Oxford: Oxford University Press, 2023.

Microsoft and LinkedIn. *Work Trend Index 2024: AI at Work Is Here. Now Comes the Hard Part*. Microsoft, 2024.

Santiago Ruiz, Eduardo y Alfredo Gabriel Esteban Páramo Chávez. “Inteligencia artificial en educación superior: integridad académica y nuevas formas de escritura”. *IE Revista de Investigación Educativa* [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v16i0.2225](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2225).

Schilke, Oliver, and Martin Reimann. “The Transparency Dilemma: How AI Disclosure Erodes Trust.”

Organizational Behavior and Human Decision Processes 188 (2025): 104405. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2024.104405>.

Educativa de la REDIECH 16 (2025): e2225.

Siemens, George. “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.” Translated by Diego E. Leal Fonseca, 2005.

UNESCO IESALC. ChatGPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior. UNESCO IESALC, 2023.

**Resumen:** Este artículo analiza de manera reflexiva una experiencia pedagógica desarrollada en el Programa de Mediación Penal y Justicia Restaurativa de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia. A partir de una aproximación cualitativa, narrativa y situada, se expone la participación de una docente y dos estudiantes de Derecho en la cofacilitación de círculos restaurativos vinculados a audiencias judiciales. Se describen tres experiencias —daño en bien ajeno e irrespeto a cadáveres, violencia intrafamiliar y lesiones personales— que permiten observar cómo las prácticas restaurativas inciden en la comprensión del conflicto, la responsabilización y la reparación simbólica. Desde una mirada pedagógica, se reflexiona sobre los aprendizajes formativos que emergen de esta experiencia, particularmente en relación con la ética del cuidado, la escucha activa y el rol del derecho como práctica relacional, sin abandonar el marco jurídico vigente.

**Palabras clave:** justicia restaurativa; enseñanza del derecho; círculos de sentencia; formación jurídica

**Abstract:** This article presents a critical and theoretically informed analysis of a pedagogical experience developed within the Criminal Mediation and Restorative Justice Program at the Pontificia Universidad Javeriana Cali, situated within the framework of Colombia's Adolescent Criminal Responsibility System (SRPA). Drawing upon a qualitative, narrative, and situated methodological approach, the study examines the participation of one faculty member and two law students in the co-facilitation of restorative circles conducted in conjunction with judicial hearings. Through the examination of three cases — damage to property and desecration of a corpse, domestic violence, and personal injury — the article explores the extent to which restorative practices reconfigure the understanding of conflict, foster processes of accountability, and enable forms of symbolic reparation. Beyond their procedural dimension, these practices are analyzed as pedagogical spaces in which legal actors engage relationally with harm and responsibility. From a pedagogical perspective, the article reflects on the formative dimensions emerging from this experience, particularly in relation to an ethics of care, the cultivation of active listening, and the reconceptualization of law as a relational practice. This analysis underscores the possibility of integrating restorative approaches within the existing legal framework without undermining its normative structure, thereby contributing to contemporary debates on legal education and restorative justice in youth criminal systems.

**Key words:** restorative justice; legal education; sentencing circles; legal training

**Introducción:** La enseñanza del derecho ha estado históricamente dominada por una lógica normativa, adversarial y punitiva. En este modelo, el conflicto es una falla para resolver mediante la aplicación autoritaria de la ley y el castigo, mientras que el rol de los y las estudiantes de derecho se configura como el de técnicos de la norma, más que como actores comprometidos con la transformación social. Esta perspectiva limita la comprensión del derecho como práctica social y desconoce su potencial transformador en la vida de las personas y comunidades.

En contraste, la justicia restaurativa propone un enfoque dialógico y relacional que reconoce el conflicto como una oportunidad para la reparación, la responsabilización y la construcción de paz (Zehr, 2002). En el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia, este paradigma constituye una de las finalidades que debe garantizar el proceso penal (Art. 40, Ley 1098 de 2006), aunque su aplicación práctica ha sido limitada por carencias institucionales y de formación especializada.

Frente a este escenario, el Programa Especial de Mediación Penal y Justicia Restaurativa del Consultorio Jurídico de la Pontificia Universidad Javeriana Cali desarrolló durante el año 2023 una experiencia pedagógica innovadora: la participación de estudiantes de Derecho en círculos restaurativos vinculados a audiencias judiciales. Acompañadas por su docente facilitadora, las estudiantes vivieron una práctica formativa que les permitió experimentar el derecho no solo como sistema normativo, sino como un camino ético y relacional al servicio de la reparación y la paz.

El objetivo de este artículo es reflexionar y analizar dicha experiencia pedagógica, describiendo su desarrollo y analizando los aprendizajes generados en la formación jurídica. Se plantea que la integración de prácticas restaurativas en la enseñanza del Derecho contribuye a la formación de juristas con sensibili-

dad ética, competencias de escucha y capacidad para acompañar procesos de transformación social. Con ello, se busca aportar a la reflexión académica sobre nuevas pedagogías jurídicas y a la consolidación de una cultura de paz desde las aulas universitarias.

## Algunas consideraciones teóricas

### Justicia restaurativa y derecho:

La Justicia Restaurativa no es meramente alternativa al sistema penal tradicional; es una mirada transformadora sobre el conflicto, el daño y el papel del Derecho en la construcción de justicia social. Esta perspectiva, tal como lo ha afirmado Howard Zehr (2012), nos invita a repensar no solo los fines del castigo, sino el modo mismo en que entendemos la ley, el delito y la reparación, incluso invita a revisar el enfoque, ya que, “el lente que utilizamos para examinar el crimen y la justicia, afecta lo que incluimos como variables pertinentes, la prioridad relativa que le damos y lo que consideramos como apropiado” (p.172). Para Zehr, el sistema retributivo centra su lógica en el quebrantamiento de la norma y en el castigo al infractor, mientras que la Justicia Restaurativa pone el foco en el daño causado, las necesidades de las víctimas y la responsabilidad y obligación de reparar asumida por quien lo ha provocado.

La justicia restaurativa se concibe como un paradigma relacional que promueve la participación activa de todas las partes afectadas por un delito, víctimas, ofensores y comunidad, en la resolución de sus consecuencias y en la construcción de compromisos orientados al futuro (Zehr, 1990). En el contexto colombiano, el SRPA incorpora este enfoque como una de sus finalidades esenciales, reconociendo su potencial transformador. Asimismo, la Corte Constitucional de Colombia introdujo por primera vez el concepto de justicia restaurativa en su jurisprudencia en 2005, al reconocerla como una alternativa legítima

al modelo punitivo tradicional, orientada a la reparación del daño, la participación activa de las víctimas y la responsabilización consciente del ofensor (Sentencia C-979/05). Desde esta perspectiva, la justicia restaurativa reconfigura el rol del derecho: deja de concebir el conflicto únicamente como un hecho jurídico a sancionar y lo entiende como una oportunidad de reparación, responsabilización y dignificación. En lugar de expropiar el conflicto a las partes, como critica Christie Nils (1977), lo devuelve a quienes lo vivieron, fortaleciendo el derecho a la verdad, a la participación y a la reparación integral (CNMH, 2013).

Más que una técnica alternativa, la justicia restaurativa constituye una invitación a repensar los fundamentos éticos y políticos del Derecho. Como sostiene María José Añón (2013), una justicia verdaderamente democrática debe orientarse a la inclusión, la reparación y la regeneración de los vínculos sociales que han sido fracturados por la violencia, la exclusión o el abandono. No se trata únicamente de castigar, sino de sanar, reconstruir y dignificar.

Desde esta mirada, la enseñanza de la justicia restaurativa también puede convertirse en una experiencia transformadora. Pointer, McGoey y Farrar (2021) afirman que:

“La enseñanza de la justicia restaurativa con una pedagogía basada en valores restaurativos también puede ser liberadora y conducir a una mayor transformación social. Cuando las voces, historias y perspectivas de cada estudiante se valoran y escuchan por igual junto con el maestro, se pueden revelar los sistemas de poder y privilegios que impactan cada aspecto de nuestra vida social. Los estudiantes y el maestro se vuelven más conscientes de sus creencias y prejuicios, así como de sus roles individuales y colectivos en esos sistemas” (p. 5).

Esta perspectiva nos obliga a interpelar críticamente el sistema judicial tradicional, que muchas veces reproduce estructuras jerárquicas que silencian

y marginan. En los procedimientos convencionales, la voz del juez/a o abogados/as prevalecen sobre las voces de quienes han vivido el conflicto, daño u ofensa, tanto por la rigidez formal del proceso como por la arquitectura institucional misma. En contraste, la justicia restaurativa propone otros escenarios de encuentro, como los círculos o las conferencias, en los que la palabra se distribuye de manera equitativa y el relato de cada participante adquiere valor y sentido. Fania Davis (2019) subraya que “para que la justicia restaurativa tenga éxito, debemos esforzarnos en reparar no solo el daño interpersonal, sino también las condiciones sociohistóricas e instituciones que perpetúan el daño” (p.36). Desde esta perspectiva, el Derecho debe dejar de ser únicamente un sistema sancionador para convertirse en garante de derechos, facilitador de procesos transformadores y promotor de paz social.

### **Formación jurídica transformadora:**

Enseñar es un arte: el arte de humanizar (Flores, 2021). Formar a otros implica un reto constante que exige compromiso, criterio ético y una relación horizontal entre quien enseña y quien aprende. La enseñanza no solo constituye un pilar en el desarrollo científico, sino que también representa una forma esencial de evolución humana.

Transmitir saberes de generación en generación es una necesidad vital para responder a las transformaciones y exigencias del mundo contemporáneo.

La disciplina jurídica no es ajena a los postulados pedagógicos. Enseñar Derecho implica no solo transmitir conocimientos técnicos, sino también formar pensamiento crítico y ético.

El Derecho, como herramienta normativa, también tiene un valor educativo: modela conductas, delimita lo permitido y lo prohibido, y transmite valores esenciales para la vida colectiva. Educa no solo

por lo que ordena, sino también por el marco de sentido que ofrece frente al bien común, la justicia y la responsabilidad social.

Desde esta perspectiva, no es suficiente con entender el Derecho como un conjunto de normas abstractas. En palabras de Méndez (s.f.), el Derecho está “impregnado de todo elemento social, político y cultural, económico y también de valores morales y de conducta en una sociedad determinada” (p. 2-3), pues la norma no surge de manera neutra, sino que representa conquistas sociales, transformaciones históricas y consensos alcanzados. En ese sentido, el Derecho regula, pero también legitima, impulsa cambios y moldea la realidad que le da origen. Por lo tanto, el Derecho no es solo un producto del cambio: también puede impulsarlo. En tanto fenómeno social, moldea la realidad a la vez que es moldeado por ella, y puede ser asumido como un instrumento propositivo para orientar nuevas formas de convivencia y de justicia, especialmente cuando se lo enseña con una mirada pedagógica y restaurativa.

Ahora bien, tal como lo reflexiona Soler (1971), el Derecho tiene un valor educativo que trasciende su función coercitiva. La ley enseña, incluso cuando prohíbe, porque al establecer límites genera hábitos de contención. Sin embargo, ese valor pedagógico se concreta sólo cuando la norma es comprendida y aceptada socialmente. Cuando la ley se impone sin conexión con la cultura o el contexto de un pueblo, puede ser ignorada o resistida. Por el contrario, cuando es coherente con los valores colectivos y se promueve desde la formación ciudadana, como en la escuela, en la vida cotidiana o en el uso cívico del espacio público, el Derecho se convierte en guía y no en amenaza. Así, el verdadero aprendizaje legal ocurre cuando el cumplimiento de la norma no nace del miedo, sino de la convicción.

En el plano pedagógico, Paulo Freire (1970) señalaba que la educación no se reduce a la transmisión

de contenidos, sino que se construye en la praxis y el diálogo. Esta idea resulta clave para la enseñanza del Derecho desde una perspectiva restaurativa, en la que estudiantes aprenden no sólo a conocer la norma, sino a vivir la justicia como experiencia relacional.

La pedagogía crítica y vivencial permite que futuros/as juristas reconozcan el derecho como una práctica situada, sensible al contexto y comprometida con la dignidad humana. Lederach (2005) resalta que la construcción de paz surge de la relación y del vínculo, lo cual se traduce en un aprendizaje jurídico que privilegia la escucha, la empatía y la corresponsabilidad frente al conflicto.

Así, la formación jurídica transformadora promueve competencias que trascienden lo técnico-normativo: comunicación empática, análisis crítico del contexto, acompañamiento ético y disposición para generar procesos de reparación. No se trata solo de conocer las normas, sino de formar juristas capaces de comprender la complejidad del conflicto, reconocer los vínculos humanos que lo atraviesan y comprometerse con soluciones restaurativas y dialogadas. Desde esta perspectiva, el aula jurídica puede ser un lugar para desarmar la cultura de la violencia como respuesta automática al conflicto, cultivar la escucha y sembrar otra forma de justicia: una que se construye desde la empatía, el diálogo y la responsabilidad compartida.

En un país como Colombia, atravesado por múltiples formas de violencia, armada, estructural, simbólica y cultural, enseñar Derecho representa una oportunidad pedagógica para cuestionar modelos excluyentes, promover formas no violentas de abordar el conflicto y acompañar procesos de reconstrucción social. De esta manera, la educación jurídica se convierte en un espacio no solo de aprendizaje profesional, sino de construcción de ciudadanía democrática, participativa y con una tarea personal y profesional la construcción de una cultura de paz, donde la norma

sea comprendida como una construcción colectiva y no como una herramienta de imposición o control.

Este llamado se vuelve aún más urgente cuando se trata del Derecho Penal, históricamente configurado desde una lógica de control, exclusión y castigo. En respuesta a ello, Baratta (1989) propone un derecho penal mínimo, contenido por garantías esenciales y orientado a la prevención más que a la represión. Este enfoque se basa en la comprensión del delito no solo como un acto individual, sino como el síntoma de problemáticas sociales más profundas, y por ello aboga por políticas de descriminalización que consideren el contexto estructural que atraviesa al infractor, en lugar de reducirlo a una categoría jurídica estigmatizante.

Frente a los efectos devastadores de la violencia estructural y del castigo como única respuesta, se hace necesario repensar el Derecho Penal como un instrumento de garantía de derechos, que promueva la reintegración social, la no repetición y la transformación de las causas que originan el daño. En este sentido, la práctica restaurativa en contextos judiciales ofrece un terreno fértil para resignificar el ejercicio profesional del Derecho y sembrar en el estudiantado el compromiso con un paradigma humano, inclusivo y reparador.

Repensar el Derecho Penal como un instrumento de garantía de derechos, que promueva la reintegración social, la no repetición y la transformación de las causas que originan el daño, exige formar otro tipo de abogadas y abogados. La enseñanza jurídica debe ir más allá del conocimiento técnico para convertirse en un ejercicio ético, creativo y profundamente político, en el sentido que Paulo Freire otorga a la educación: una práctica de libertad.

Formar juristas capaces de imaginar respuestas que dignifiquen la vida significa desbordar el pensamiento legal instrumental para habilitar a las y los estudiantes a leer el mundo y no solo la norma;

a reconocer las estructuras de poder que sostienen la injusticia y, desde allí, construir respuestas jurídicas sensibles al dolor social, comprometidas con la transformación y centradas en la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, la creatividad aplicada a la justicia se convierte en una herramienta clave. Como explican Arévalo Vásquez y Cabello-Tijerina (2023), la justicia creativa busca soluciones innovadoras y personalizadas para reparar el daño causado a las víctimas de un delito. En lugar de simplemente imponer sanciones punitivas, propone trabajar con las partes involucradas para encontrar respuestas significativas que aborden sus necesidades, fomenten la participación activa y regeneren los vínculos rotos.

En este sentido, la experiencia no solo aporta a la consolidación del principio restaurativo del SRPA, sino que también plantea una mirada crítica y transformadora sobre la enseñanza del Derecho en Colombia. Las estudiantes no solo aprenden normas o procedimientos, aprenden a hacer justicia desde el cuerpo, la palabra, la escucha y el cuidado. En palabras de Lederach (2005), “todo el esfuerzo (...) requiere un gran compromiso con la innovación y la flexibilidad. El resultado final y el proceso de creación del resultado final se caracterizan por la capacidad de adaptación a entornos cambiantes, entornos en continua modificación y que permiten intrusiones inesperadas” (p. 167).

Así, imaginar la justicia desde la relación es también imaginar la educación desde el vínculo, como una práctica situada, ética y humanizante. Enseñar Derecho en contextos atravesados por la desigualdad no puede limitarse a transmitir contenidos: implica acompañar procesos formativos que contribuyan a la construcción de paz, la regeneración del tejido social y la afirmación de una justicia que transforma desde lo humano y lo colectivo.

**Metodología:** Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo narrativo y experiencial, orientado a la sistematización crítica de una prácti-

ca pedagógica restaurativa. La experiencia se llevó a cabo en el marco de las prácticas que realizan estudiantes de la carrera de derecho en sus últimos 2 semestres, en el Programa Especial de Mediación Penal y Justicia Restaurativa del Consultorio Jurídico de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, durante el año 2023, en procesos vinculados al SRPA. El diseño metodológico se fundamenta en la investigación-acción pedagógica, que reconoce la práctica como fuente de conocimiento y transformación. Esta aproximación se inspira en los planteamientos de Freire (1970) sobre la praxis educativa y en la propuesta de sistematización como interpretación crítica de una o varias experiencias de Jara (2018). Las fuentes utilizadas para la construcción del análisis fueron:

1. Diarios reflexivos y registros de campo elaborados por las estudiantes durante las etapas de pre-encuentro, encuentro y post-encuentro restaurativo.
2. Conversaciones dialógicas y círculos de reflexión conjunta entre las estudiantes y la docente facilitadora, que permitieron reconstruir sentidos, aprendizajes y tensiones de la práctica.
3. Documentación de productos restaurativos simbólicos elaborados por los adolescentes, víctimas y partes participantes, los cuales reflejaron la dimensión reparadora del proceso.
4. Revisión bibliográfica especializada en justicia restaurativa, pedagogía crítica y formación jurídica transformadora.

La participación de la docente y las estudiantes de derecho fue estructurada en tres etapas:

**Pre-encuentro:** entrevistas individuales implementado enfoque restaurativo, con adolescentes ofensores/as, ofendidos/as y familias; sensibilización restaurativa; diseño de rutas de intervención y planes preliminares de reparación.

Las estudiantes realizaron un trabajo minucioso, sensible y respetuoso, guiadas por la docente del pro-

grama, para construir escenarios de confianza, reconocimiento del daño y apertura al diálogo.

**Encuentro restaurativo:** co-facilitación del círculo restaurativo en el marco de la audiencia judicial; registro de acuerdos; validación de compromisos. Durante el encuentro, las estudiantes hicieron seguimiento a que se garantizara condiciones de equidad, escucha activa y expresión verbal y emocional de las partes.

**Post-encuentro:** seguimiento al cumplimiento del acuerdo restaurativo; acompañamiento en la elaboración de productos simbólicos de reparación; sistematización de aprendizajes. Las estudiantes documentaron los procesos, apoyaron la ejecución de los compromisos y reflexionaron colectivamente sobre el sentido de justicia.

Cada experiencia fue acompañada con una representación visual de su recorrido metodológico, conocida como la “ruta restaurativa”, que ilustra las fases seguidas en cada caso: desde el consentimiento informado, pasando por la responsabilización y la identificación de necesidades de reparación, hasta el cierre reflexivo. Estas rutas fueron diseñadas de manera colaborativa entre las estudiantes, la docente y el equipo facilitador, como una herramienta de sistematización y aprendizaje colectivo. Esta metodología reconoce la voz de las participantes como fuente legítima de saber, valida el conocimiento situado y relacional, y propone comprender el derecho no solo como sistema normativo, sino como proceso ético, vincular y pedagógico.

## Resultados: Presentación de la experiencia

### Caso 1: Daño en bien ajeno agravado e irrespeto a cadáveres:

Este proceso se desarrolló en dos momentos, el primero fue después de allanamiento a cargos y el segundo fue después de la sentencia que los declaró pe-

nalmente responsable y fue remitido al Programa de Justicia Restaurativa en febrero de 2023. Involucró a adolescentes ofensores, sus familias, representantes institucionales y víctimas indirectas (Camposanto Metropolitano y la Arquidiócesis de Cali).

La ruta metodológica incluyó entrevistas iniciales, talleres de sensibilización, preparación de las partes y un círculo restaurativo en audiencia judicial. El proceso culminó con acciones simbólicas de reparación: misa, arreglo de la tumba afectada y producción de un video conmemorativo.

Entre los logros principales se destacó el reconocimiento sincero del daño, la ampliación de su comprensión hacia actores directos e indirectos y la disposición de algunos ofendidos e instituciones a participar. Se identificaron también dificultades como la localización de víctimas directas, los estigmas hacia los y las adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley y los déficits en lectoescritura, que representaron desafíos para la implementación metodológica. La experiencia permitió a las estudiantes de Derecho fortalecer competencias en comunicación empática, coordinación interinstitucional y acompañamiento ético de adolescentes en contextos de alta complejidad social.

Caso 2: Violencia intrafamiliar agravada

Este caso fue remitido en febrero de 2023 y se desarrolló en etapa post-sentencia. Involucró a un adolescente ofensor, su referente familiar y funcionarios del SRPA. La víctima directa no quiso participar en el proceso, lo que obligó a rediseñar la ruta de intervención en torno a la responsabilización personal y el fortalecimiento del vínculo familiar. La ruta metodológica incluyó entrevistas iniciales, talleres de sensibilización, construcción participativa de un plan de reparación y la sentencia en círculo en mayo de 2023. El adolescente presentó una propuesta de reparación que fue revisada y fortalecida en sesiones sucesivas, hasta llegar al encuentro restaurativo en audiencia judicial.

Entre los logros se identificaron: la comprensión del delito y del ciclo de la violencia basada en género, la responsabilización del adolescente, la incorporación de reflexiones sobre micromachismos y la consolidación de un vínculo protector con su referente familiar. Las dificultades incluyeron la ausencia de la víctima directa, la no vinculación de la madre y la dificultad para alcanzar una responsabilización plena debido a la doble condición del adolescente como ofensor y víctima. Para las estudiantes, este caso evidenció la importancia de trabajar con los entornos familiares y de reconocer cómo los factores de género influyen en la reproducción de la violencia.

| Tabla 1                       |                                                                                                        |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esquema de resumen del caso 1 |                                                                                                        |
| Elemento                      | Detalle                                                                                                |
| Actores involucrados          | Adolescentes ofensores familias, Camposanto Metropolitano, Arquidiócesis, SRPA, estudiantes de Derecho |
| Intervenciones grupales       | 11 (talleres, círculos, reuniones de sensibilización)                                                  |
| Intervenciones individuales   | 17 (entrevistas a adolescentes, familias y víctimas)                                                   |
| Acciones restaurativas        | Misa, arreglo de tumba, video conmemorativo                                                            |
| Logros                        | Reconomiento del daño, disculpas públicas, participación institucional                                 |
| Dificultades                  | Ausencia de víctimas directas, estigmas sociales, carencia de figuras paternas estables                |

| Tabla 2                       |                                                                                         |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Esquema de resumen del caso 2 |                                                                                         |
| Elemento                      | Detalle                                                                                 |
| Etapas                        | Post-sentencia                                                                          |
| Actores involucrados          | Adolescente ofensor, referente familiar, defensora pública, SRPA, estudiante de Derecho |
| Intervenciones grupales       | 2 talleres de sensibilización                                                           |
| Intervenciones individuales   | 7 (5 con adolescente, 2 con referente familiar)                                         |
| Acciones restaurativas        | Propuesta de reparación simbólica validada en círculo restaurativo                      |
| Logros                        | Comprensión del ciclo de violencia, responsabilización, reflexión sobre género          |
| Dificultades                  | Ausencia de víctima directa, madre no vinculada, responsabilización parcial             |
| Fuente: elaboración propia    |                                                                                         |

Caso 3: Lesiones personales

**El tercer caso fue remitido en febrero de 2023 y también se desarrolló en etapa post-sentencia. Involucró a una adolescente ofensora, su referente familiar y, posteriormente, a la víctima directa.**

El proceso contempló entrevistas, talleres de sensibilización, preparación individual y la realización de una Sentencia en Círculo Restaurativo en mayo de 2023. El cierre incluyó la entrega de un producto simbólico de reparación y un encuentro directo entre la adolescente y la víctima.

Los logros principales fueron el reconocimiento del riesgo de las armas, la responsabilización sincera de la adolescente, la ampliación de su comprensión sobre el daño, el fortalecimiento del vínculo familiar y la disposición de la víctima para recibir una reparación simbólica. Las dificultades incluyeron el conflicto entre el proceso judicial en curso y el deseo de las partes de cerrar el ciclo, así como la percepción de la víctima de que ya había sido reparada, lo que redujo su involucramiento.

Para las estudiantes, este caso evidenció la relevancia de trabajar sobre la influencia del grupo de pares y la corresponsabilidad familiar en la prevención de riesgos. Discusión de resultados: Los tres casos analizados permiten observar cómo la justicia restaurativa, aplicada en contextos judiciales del SRPA, no solo transforma la experiencia de los y las adolescentes en conflicto con la ley y sus entornos, sino que también incide profundamente en la formación ética, emocional y profesional de las estudiantes de Derecho. A través de estos procesos, el

Derecho se revela como una práctica situada, sensible al contexto y capaz de generar encuentros significativos entre quienes han sido afectados por el daño. Esta vivencia impulsa una pedagogía jurídica crítica y vivencial, en la que se enseña no únicamente a conocer la norma, sino a comprender la justicia como experiencia relacional, como camino para restituir la dignidad y reconstruir los lazos sociales.

Más allá de su dimensión normativa, el Derecho se posiciona entonces como un espacio de diálogo, escucha y responsabilidad compartida. La evidencia empírica respalda esta perspectiva: en

| Tabla 3                            |                                                                                           |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esquema de resumen del caso 3      |                                                                                           |
| Elemento                           | Detalle                                                                                   |
| <b>Etapas</b>                      | Post-sentencia                                                                            |
| <b>Actores involucrados</b>        | Adolescente ofensor, referente familiar, defensora pública, SRPA, estudiante de Derecho   |
| <b>Intervenciones grupales</b>     | 1 sesión con adolescente y familiar                                                       |
| <b>Intervenciones individuales</b> | 7 (5 con adolescente, 2 con referente familiar)                                           |
| <b>Acciones restaurativas</b>      | Sentencia en círculo, producto simbólico de reparación, encuentro con víctima             |
| <b>Logros</b>                      | Reconocimiento del daño, responsabilización sincera, fortalecimiento del vínculo familiar |
| <b>Dificultades</b>                | Víctima poco involucrada, tensión con proceso judicial paralelo                           |
| Fuente: elaboración propia         |                                                                                           |

Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reporta una tasa de reincidencia<sup>1</sup> del 20% en el SRPA, mientras que en programas con enfoque restaurativo dicha cifra disminuye al 16%.

En Bogotá, el Programa Distrital de Justicia Restaurativa presenta una tasa de reincidencia de apenas el 5%, frente al 25-30% en procesos que no contemplan este enfoque. Estos datos muestran que, cuando se abren espacios para reconocer el daño, asumir la responsabilidad y reparar desde lo humano, el sistema no solo responde al conflicto, sino que siembra condiciones reales para la no repetición y la transformación social.

Esto nos invita a comprender que la justicia no puede reducirse a una respuesta técnica o retributiva ante la infracción, sino que debe convertirse en una práctica contextual y resolutive. En contextos mar-

cados por desigualdades estructurales y exclusión social, como los que atraviesan adolescentes y jóvenes en el SRPA, los procesos restaurativos ofrecen un camino ético y esperanzador.

No se trata solo de resolver el conflicto penal, sino de regenerar vínculos, reconstruir sentido de pertenencia y devolver dignidad a quienes han sido dañados y también a quienes han causado daño.

Esta transformación no ocurre en la soledad de un despacho judicial, sino en el encuentro humano

que posibilita el reconocimiento mutuo, la escucha activa y el compromiso compartido con el cambio.

El derecho como práctica restaurativa: En contextos restaurativos, el derecho no pierde su lugar. Por el contrario, se reconfigura como garante de derechos, promotor de equilibrios y facilitador de caminos para

<sup>1</sup> Nota aclaratoria: Aunque frecuentemente se habla de reincidencia en el SRPA, el término técnico adecuado es reiteración, ya que este sistema, de fundamento pedagógico y restaurativo, no genera antecedentes penales ni agrava la situación del adolescente por hechos pasados. Según Torres (2024), el SRPA “evita a toda costa reseñar al adolescente [...] y no agrava su situación penal por haber sido procesado o condenado previamente” (p. 63). Las cifras presentadas por ICBF y otras entidades deben entenderse como aproximaciones, pues no existe un sistema unificado de seguimiento a la reiteración.

la reparación. Los procesos restaurativos garantizan el derecho a la verdad, al ser espacios que permiten contar lo sucedido; el derecho a la participación, al otorgar voz a todas las personas afectadas; y el derecho a la reparación integral, al construir colectivamente respuestas al daño (CNMH, 2013).

En los círculos restaurativos, las estudiantes pudieron observar que el derecho no solo protege: también orienta, limita y posibilita. Como afirma Nils Christie (1977), uno de los grandes problemas del sistema judicial moderno es que ha expropiado el conflicto a las partes, convirtiendo a los profesionales del derecho en protagonistas y reduciendo a las personas afectadas al rol de espectadores. La justicia restaurativa, en cambio, devuelve el conflicto a quienes lo vivieron, restableciendo el vínculo entre justicia y experiencia vital, sin renunciar por ello al marco legal ni al principio de control social que corresponde al Estado.

En esta vivencia, las estudiantes comprendieron que aplicar el derecho no es simplemente invocar normas o imponer sanciones, sino generar condiciones para el encuentro, la escucha y la transformación. Desde el paradigma restaurativo, el derecho se convierte en una práctica de validación, responsabilidad colectiva y cuidado. Las estudiantes aprendieron a hacer justicia con otros y desde otros lugares, con acciones creativas y centradas en soluciones innovadoras y que respondían a las necesidades de justicia de las víctimas.

Como lo expresan Kay Pranis, Barry Stuart y Mark Wedge en Círculos de Paz, los círculos tienen menos que ver con la coerción y más con la sanación; menos con castigar y más con cultivar nuestras capacidades humanas para cambiar. La justicia que emerge de estos espacios no es vertical ni punitiva, sino horizontal, relacional y comunitaria. Es una justicia “con alma”, orientada a sanar heridas, construir sentido de pertenencia y asumir de manera compartida las

responsabilidades derivadas del daño. En palabras de los autores: “La justicia dedicada a mejorar depende de la participación de la víctima para comprender su experiencia [...] El proceso del círculo genera justicia al mejorar, no al desquitarse” (Pranis et al., 2003).

En esta visión, el derecho deja de ser un instrumento impersonal para convertirse en una herramienta sensible y transformadora, que reconoce la dignidad de todas las personas involucradas y busca restaurar el tejido social dañado por el conflicto. La experiencia de los círculos vividos en el marco del SRPA les permitió a las estudiantes transitar de una comprensión formalista del derecho a una vivencia situada de la justicia, donde la verdad, la reparación y la responsabilidad no se decretan, sino que se construyen en común.

**Aprendizajes pedagógicos y transformación estudiantil:** La práctica vivida por las estudiantes confirma lo señalado por Freire (1970): la educación no se construye desde la transmisión de contenidos, sino en la praxis y el diálogo.

Participar en estos procesos permitió a las estudiantes experimentar una transformación no sólo profesional, sino también ética y humana. Comprenderon que detrás de cada expediente procesal hay personas, contextos, dolores y esperanzas. Escuchar a los/as adolescentes en conflicto con la ley, hablar de su historia familiar, a las víctimas compartir su sufrimiento y a las familias expresar su impotencia, les permitió resignificar el rol del derecho como instrumento de encuentro y sanación. Estas experiencias restaurativas fortalecieron la confianza, la sensibilidad jurídica y la capacidad de innovación de las futuras abogadas. Se consolidó en ellas una comprensión del valor de la justicia restaurativa como proceso de dignificación y reparación del tejido social. Además, reflexionaron sobre los límites del sistema judicial actual, las brechas de acceso a la justicia y el potencial transformador de los espacios restaurativos.

A través de la cofacilitación de círculos restaurativos, las estudiantes adquirieron competencias y conocimientos en comunicación empática, transformación del conflicto, técnicas de manejo de emociones y acompañamiento ético. La experiencia validó el potencial de la pedagogía crítica para formar juristas capaces de comprender el derecho como una práctica situada y constructiva de nuevas realidades a partir del daño y el dolor.

La práctica vivida por las estudiantes confirma lo señalado por Zehr (2002), quien concibe la justicia restaurativa como una alternativa que reemplaza el énfasis del castigo, por un proceso de responsabilización y reparación del daño. A través de su participación en los círculos restaurativos, las estudiantes lograron comprender que la sanción no es la única solución dentro del sistema penal; también existe la alternativa de reparación integral a la víctima, en donde se transforma el concepto de castigo, y lo que se busca es el resarcimiento del daño causado, la responsabilización de su actuar y la reintegración a la sociedad.

Esta experiencia, les permitió resignificar su rol como profesionales en derecho, interiorizando el significado y la importancia de la justicia restaurativa en los procesos del SRPA y cualquier otro proceso legal.

De igual manera, la cofacilitación de círculos restaurativos validó en la práctica lo señalado por Pranis (2005), quien resalta el potencial de estos espacios para promover la escucha activa, la horizontalidad en el diálogo y la construcción de consensos orientados a la reparación. La vivencia permitió a las estudiantes comprender que la implementación de las sentencias en círculo restaurativo trasciende la dimensión procesal, convirtiéndose así en una verdadera práctica formativa que incentiva la confianza, las segundas oportunidades, la empatía y las capacidades de construir sobre lo dañado; la cual se puede colocar en práctica en diferentes ámbitos, tales como en las

áreas del derecho laboral, familiar, civil, entre otros. Así las cosas, consiguieron entender que, por medio de estas prácticas, se puede llevar a cabo un escenario de diálogo y reconciliación entre ofensores/as, las víctimas y la comunidad.

Adicionalmente, todos estos elementos reflejan la transformación pedagógica de la que hablaba Freire (1970), en tanto el aprendizaje jurídico se construyó en la praxis y el diálogo, no en la simple transmisión de contenidos. Así, la aplicación de la justicia restaurativa se evidenció en un espacio formativo que permitió a las estudiantes visualizar los límites del sistema judicial tradicional y reconocer el potencial transformador de los espacios restaurativos como herramientas de dignificación y reparación del tejido social.

En la misma línea, las estudiantes lograron comprender que el problema del sistema penal colombiano no radica únicamente en los altos niveles de reiteración, sino en los efectos estructurales y subjetivos que produce un modelo centrado en la sanción y la exclusión. El sistema lejos de reparar el daño o prevenir nuevas violencias, muchas veces reproduce el estigma, interrumpe trayectorias vitales y deteriora los vínculos sociales. El castigo, cuando se aplica sin procesos de responsabilización genuina ni espacios para comprender el impacto de los actos cometidos, no transforma: fragmenta.

Por ello, avanzar hacia un enfoque verdaderamente restaurativo, que permita al infractor reconocer el daño, asumir sus consecuencias y comprometerse con acciones de reparación significativas, no solo ofrece una alternativa más humana, sino que también abre la posibilidad real de transformación social. Más que reducir cifras, se trata de cambiar el paradigma: dejar de entender la justicia como castigo para comenzar a vivirla como un proceso de sanación, de reconstrucción de relaciones y de dignificación de todas las partes involucradas.

**Construcción de paz y vínculos:** En cada uno de los casos sistematizados se hizo evidente que el conflicto, más que una ruptura insalvable, puede convertirse en una oportunidad para reparar el tejido social cuando se aborda desde un enfoque restaurativo. La responsabilización sincera, las acciones simbólicas de reparación y el fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios no son solo elementos metodológicos, sino expresiones profundas de una justicia que se comprende desde las relaciones humanas y la sensibilidad social. Reconocer el daño, asumirlo desde la dignidad, y emprender un camino de reparación compartido, permite transformar no solo las consecuencias del conflicto, sino también sus causas subyacentes. Las acciones restaurativas que emergen en estos procesos, como círculos de la palabra, encuentros de escucha, compromisos simbólicos o actos de reparación, expresan una dimensión cultural del derecho: aquella que lo entiende no solo como norma o institución, sino como un sistema de significados compartidos que configuran formas de convivencia. Como lo plantea Norbert Rouland (1991), el Derecho no es únicamente un conjunto de reglas abstractas, sino también un espacio simbólico en el que se representa y se negocia el orden social. Desde esta mirada, los rituales restaurativos son prácticas jurídicas en tanto construyen sentido, reparan vínculos y redefinen el lugar de las personas dentro de una comunidad.

Este horizonte está intrínsecamente relacionado con el concepto de reparación simbólica, el cual no solo apunta a una compensación moral, sino a la reconstrucción de la dignidad y la memoria colectiva. Como afirman Sierra-León y Mendoza-Ortiz (2020), los derechos y garantías que la componen buscan precisamente evitar la revictimización y promover medidas con un carácter transformador, “enfocadas en el futuro y no en el pasado, lo que hace de ella un asunto clave en contextos de reconciliación” (p. 30). Esta dimensión prospectiva es la que distingue la re-

paración simbólica de otros tipos de reparación: no se trata solamente de cerrar heridas, sino de sembrar nuevas posibilidades de vida y convivencia.

En esta línea, los procesos restaurativos vividos por las estudiantes de Derecho no solo les permitieron aplicar conocimientos jurídicos, sino también experimentar de forma vivencial lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina una epistemología del Sur: una forma de conocer y ejercer el Derecho desde los márgenes, desde los saberes invisibilizados y las realidades populares.

Los círculos restaurativos se configuran como espacios pedagógicos donde la justicia se reinventa como acto relacional, horizontal, situado y profundamente humano. La práctica jurídica deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en una práctica de vinculación, escucha, memoria y transformación.

Así, construir paz no es una acción externa al derecho, sino una forma distinta de ejercerlo: una justicia que escucha, que cuida, que reconfigura el vínculo como base de lo jurídico. En contextos atravesados por múltiples violencias, directas, estructurales, simbólicas, culturales, entre otras, restaurar la confianza social requiere no solo respuestas institucionales, sino también experiencias vivas de diálogo, reconocimiento y responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva, la formación jurídica en clave restaurativa adquiere un papel fundamental. Es formar abogadas y abogados capaces de interpretar normas y sensibles a la complejidad del conflicto humano, con herramientas para acompañar procesos de sanación, reparación y reconstrucción de vínculos. Enseñar Derecho, entonces, se convierte en una práctica que habilita a las y los estudiantes a convertirse en actores de paz, en promotores de justicia relacional, y en constructores de horizontes jurídicos creativos y esperanzadores.

**Límites y tensiones:** Los casos también revelan tensiones y limitaciones. La ausencia de víctimas directas en algunos procesos, la persistencia de estigmas sociales hacia adolescentes en conflicto con la ley y la dificultad de alcanzar responsabilización plena son recordatorios de que la justicia restaurativa enfrenta barreras culturales e institucionales. Estas dificultades confirman la necesidad de un compromiso interinstitucional sostenido y de una formación jurídica que prepare a futuros profesionales para enfrentar la complejidad ética y social de los conflictos.

De igual forma, en los casos analizados quedó evidenciado que la justicia restaurativa, pese a su enorme potencial transformador, enfrenta limitaciones estructurales, culturales y de implementación. La ausencia o la resistencia de algunas víctimas a participar en los procesos revela una tensión persistente entre el derecho a la reparación integral y el principio de voluntariedad que sustenta las prácticas restaurativas. Esta brecha evidencia no solo la dificultad de armonizar los principios restaurativos con las expectativas sociales centradas en la retribución y el castigo, sino también un desconocimiento generalizado, por parte de la ciudadanía y de muchas instituciones, sobre qué es, cómo opera y qué objetivos persigue la justicia restaurativa. En un contexto donde prevalece la lógica punitiva, la falta de comprensión institucional y social impide que esta alternativa se despliegue plenamente, limitando su capacidad de garantizar los derechos de las víctimas, fortalecer los procesos de responsabilización activa y contribuir a la regeneración del tejido social.

Por otro lado, la presencia de estigmas sociales hacia adolescentes en conflicto con la ley penal constituye una barrera significativa para el desarrollo pleno de las prácticas restaurativas. Estos estigmas, alimentados por prejuicios de peligrosidad, percepciones reduccionistas y desconfianza institucional, obstaculizan los procesos de reintegración social, erosionan el vínculo con las comunidades y limitan

el alcance de los acuerdos construidos en los círculos restaurativos. Frente a ello, es urgente reconocer que la justicia restaurativa no puede reducirse a un mero procedimiento alternativo, sino que exige un proceso pedagógico continuo de transformación cultural, donde se interpele el miedo social, se promuevan narrativas de dignidad y se abran espacios para el reconocimiento mutuo.

Superar estas barreras implica la construcción de políticas públicas que no solo fomenten la implementación técnica de la justicia restaurativa, sino que propicien procesos formativos y comunitarios que transformen los imaginarios colectivos. Esto requiere una pedagogía restaurativa que actúe tanto en el plano institucional como social, capaz de formar ciudadanía, fortalecer la confianza y posicionar a la comunidad como corresponsable en la regeneración del tejido social.

Estas barreras confirman la importancia de un compromiso interinstitucional sostenido, en el que participen no solo operadores judiciales, sino también actores sociales y comunitarios. Del mismo modo, se demuestra la necesidad de una formación jurídica crítica, capaz de preparar a futuros/as profesionales en derecho para comprender y gestionar los desafíos éticos, sociales y culturales que emergen en escenarios restaurativos. De este análisis se desprende que la formación jurídica en clave restaurativa permite articular teoría y práctica, derecho y ética, enseñanza y transformación social. Los tres casos muestran que el aprendizaje de las estudiantes se nutre tanto de los logros como de las dificultades, y que la justicia restaurativa constituye un escenario privilegiado para formar juristas con sensibilidad social, capacidad de escucha y compromiso con la construcción de paz.

Para profundizar en esta transformación paradigmática, se diseñó el siguiente cuadro comparativo que ilustra las diferencias entre el modelo tradicional de justicia (centrado en cortes) y el modelo restaura-

tivo (implementado en círculos). Esta herramienta conceptual fue elaborada por las autoras a partir de la experiencia práctica con círculos restaurativos, con base en la literatura especializada y adaptada al contexto colombiano.

Esta reflexión permite comprender que la justicia restaurativa no es únicamente una metodología para

abordar el conflicto, sino una forma distinta de comprender el derecho, la comunidad y el cuidado del tejido social. Como lo plantea Benavides (2025):

“La justicia restaurativa, en sí misma, refleja la naturaleza compleja y dinámica de las relaciones humanas, es un enfoque vivo, que va más allá de resolver conflictos o reparar el daño, busca trans-

| Tabla 4                               |                                                                                 |                                                                                      |                                                                                                |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esquema comparativo de los tres casos |                                                                                 |                                                                                      |                                                                                                |
| Elemento                              | Caso 1: Daño e irrespeto a cadáveres                                            | Caso 2: Violencia intrafamiliar                                                      | Caso 3: Lesiones personales                                                                    |
| Etapas                                | Pre y post-sentencia                                                            | Post-sentencia                                                                       | Post-sentencia                                                                                 |
| Participación                         | Amplia; adolescentes, familias, víctimas institucionales, SRPA                  | Adolescente y referente familiar; víctima directa ausente                            | Adolescente, referente familiar y víctima directa                                              |
| Acciones restaurativas                | Misa, arreglo de tumba, video conmemorativo                                     | Propuesta simbólica validada en círculo                                              | Producto simbólico y encuentro con víctima                                                     |
| Logros                                | Reconocimiento amplio del daño; disculpas públicas; participación institucional | Comprensión del ciclo de violencia; reflexión sobre género; fortalecimiento familiar | Reconocimiento del riesgo; responsabilización sincera; fortalecimiento del vínculo con víctima |
| Dificultades                          | Localización de víctimas; estigmas institucionales; déficits de lecto-escritura | Ausencia de madre y víctima directa; responsabilización parcial                      | Víctima poco involucrada; tensión con proceso judicial paralelo                                |
| Aprendizajes estudiantiles            | Coordinación interinstitucional; acompañamiento ético                           | Perspectiva de género en violencia; trabajo con familias                             | Prevención de riesgos; correponsabilidad familiar                                              |

formar relaciones y sistemas. Al enfrentar y superar los fracasos, nos invita a imaginar y construir una justicia cercana, flexible, inclusiva, compasiva y sostenible. Su mayor fortaleza radica en la capacidad para aprender de los retrocesos, es en los momentos más desafiantes, cuando la tensión e incertidumbre parecen prevalecer, donde surgen las posibilidades para generar impacto en la cultura y en la sociedad.”

Esta perspectiva invita a reconocer la potencia transformadora que surge precisamente en los momentos de mayor tensión, donde cada retroceso se

convierte en posibilidad de aprendizaje colectivo. En este sentido, la herramienta comparativa presentada a continuación no solo sintetiza las diferencias estructurales entre el modelo judicial tradicional y los círculos restaurativos, sino que también permite visualizar una ruta hacia una justicia humana, inclusiva y regeneradora.

**Conclusiones:** El análisis de los tres procesos restaurativos en el marco del SRPA permitió constatar que la integración de prácticas restaurativas en la en-

| Dimensión                  | Modelo de Cortes                                                                  | Modelo de Círculos Restaurativos                                                                                   |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participación</b>       | Restringida, delegada a expertos/as (jueces, abogados/as)                         | Inclusiva y horizontal; participación activa de la comunidad y de las personas afectadas                           |
| <b>Toma de decisiones</b>  | Adversarial, basada en confrontación legal                                        | Consensuada, basada en el diálogo                                                                                  |
| <b>Cuestiones tratadas</b> | Quebrantamiento de normas estatales                                               | Quebrantamiento de relaciones y vínculos                                                                           |
| <b>Enfoque</b>             | -Conducta pasada<br>-Responsabilidad individual<br>-Requisitos legales del Estado | -Conducta pasada, presente y futura<br>-Responsabilidad individual y colectiva<br>-Necesidades de todas las partes |
| <b>Herramientas</b>        | -Exclusión<br>-Castigo<br>-Coerción                                               | -Reintegración<br>-Apoyo mutuo<br>-Confianza y construcción del sentido                                            |
| <b>Procedimiento</b>       | Reglas fijas y jerárquicas                                                        | Lineamientos flexibles que respetan los ritmos de los/las participantes                                            |
| <b>Resultados</b>          | Ganadores y perdedores; imposición de sentencia                                   | Creación de acuerdos para maximizar intereses y restaurar vínculos                                                 |

señanza del Derecho ofrece aprendizajes significativos tanto en el ámbito jurídico como en el pedagógico y ético.

En primer lugar, se demostró que los círculos restaurativos no solo favorecen la responsabilización y la reparación del daño en adolescentes ofensores, sino que también consolidan la participación de víctimas, familias e instituciones, configurando un derecho inclusivo y dialógico.

En segundo lugar, la experiencia formativa vivida por las estudiantes de Derecho confirma la pertinencia de una pedagogía crítica y vivencial. Al enfrentarse directamente con historias de dolor, responsabilización y reparación, las estudiantes ampliaron su comprensión del conflicto y resignificaron su rol profesional, pasando de un enfoque técnico-normativo a una ética del cuidado, la escucha y el vínculo.

En tercer lugar, los hallazgos ponen en evidencia las tensiones y desafíos de la justicia restaurativa: la ausencia de víctimas en algunos procesos, la persistencia de estigmas sociales hacia adolescentes y la necesidad de superar barreras institucionales. Estos límites, lejos de deslegitimar la práctica, resaltan la importancia de fortalecer la articulación interinstitucional y la formación de futuros juristas.

Esta experiencia evidencia que la formación jurídica en clave restaurativa no es un simple complemento, sino una vía necesaria para formar juristas comprometidos con la paz, la justicia y la dignidad humana. Los procesos restaurativos permiten aprender el derecho desde la vida, y no solo desde el código; desde el vínculo, y no solo desde la sentencia. En tiempos donde el sistema judicial se ve interpelado por su desconexión con las realidades sociales, estas experiencias muestran que otra forma

de hacer derecho no solo es posible, sino urgente. Incluir experiencias de justicia restaurativa en los programas académicos contribuye a formar profesionales sensibles al contexto, capaces de acompañar procesos de reparación y de aportar a la construcción de paz desde el ámbito jurídico. Formar estudiantes en contextos restaurativos es también una apuesta política y pedagógica por un derecho feminista, comunitario y transformador. Las mujeres que participaron en esta experiencia vivieron el derecho como cuidado, escucha y reparación, contribuyendo desde ya a imaginar un sistema de justicia más humano, sensible y restaurador.

## Bibliografía:

Añón, M. J. (2013). Justicia, derecho y sociedad: Una introducción a la teoría del derecho. Editorial Trotta.

Arévalo Vásquez, C. E., & Cabello-Tijerina, P. A. (2023). La justicia creativa y los círculos de paz en la restauración de las víctimas de delitos. *Métodos de Solución de Conflictos*, 3(5), 1-15. <https://doi.org/10.61383/msc.v3i5.168>

Baratta, A. (1989). Derechos humanos: entre violencia estructural y violencia penal. Recuperado a partir de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/nuevo-foropenal/article/view/4144>

Benavides, D. (2025). Retrocesos Transformadores Aprendizajes y Oportunidades de la Justicia Restaurativa. Manuscrito inédito.

Boaventura de Sousa Santos. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores Christie, N. (1977). Conflicts as property. *The British Journal of Criminology*, 17(1), 1-15.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). Una verdad secuestrada: Cuarenta años de prisión política en Colombia. CNMH.

Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446, del 8 de noviembre de 2006. Corte Constitucional. (2005). Sentencia C-979 de 2005. M.P. Jaime Córdoba Triviño. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/c-979-05.htm>

Diéguez Méndez, Y. (s.f.). El Derecho y su correlación con los cambios de la sociedad. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu>

Davis, F. E. (2019). The Little Book of Race and Restorative Justice: Black Lives, Healing, and US

Social Transformation. Good Books Flores Flores, P. (2021). La enseñanza del Derecho: Reflexiones pedagógicas y jurídicas sobre seis frases universitarias. *Vox Juris*, 39(2), 112-144.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Jara, O. (2018). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. CEAAL. <https://ceaal.org/v3/wp-content/uploads/2018/04/Oscar-Jara-Sistematizacion.pdf>

Lederach, J. P. (2005). La imaginación moral: El arte y el alma de construir la paz. Fondo de Cultura Económica.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial, 46.446, 8 de noviembre de 2006.

Pointer, L., McGoey, K., & Farrar, H. (2020). El pequeño libro de las herramientas de enseñanza restaurativa: Juegos, actividades y simulaciones para entender las prácticas restaurativas.

Little Book Pranis, K., Stuart, B., & Wedge, M. (2003). *Peacemaking Circles: From Crime to Community*. Living

Justice Press.mPranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Good Books.

Sierra-León, C., & Mendoza-Ortiz, J. (2020). La reparación simbólica como medida de satisfacción de los derechos de las víctimas: aproximaciones conceptuales y jurídicas. *Revista Jurídica*

Mario Alario D’Filippo, 12(23), 19–35. Soler, A. (1971). *Pedagogía y Derecho*. Editorial Ciencia Nueva.

Torres, H. (2024). La necesidad de acoger el concepto de reiteración criminal en el sistema de responsabilidad penal adolescente. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 16(2), 58-71. <https://doi.org/10.22335/rlct.v16i2.1950>

Zehr, H. (2012). *Cambiando de Lente: Un Nuevo Enfoque para el Crimen y la Justicia* (Spanish Edition) . Scottsdale, PA: Herald Press.

Zehr, H. (2002). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

# Analéctica y resistencia desde la transnacionalidad indígena en clave audiovisual

Alan Quezada Figueroa

[filosofialan@gmail.com](mailto:filosofialan@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-9785>

DOI: <https://doi.org/10.54167/orexis.v4i1.2299>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**Recibido:** 2026/03/17

**Aceptado para su publicación:**

2026/03/21

**Publicado:** 2026/03/23

**Resumen:** la gran oferta cinematográfica comercial e industrial occidental, por un lado, y su contraparte llamada artística, resultan dos lados de la misma moneda que oxigena a la maquinaria moderno-capitalista; además de la saturación de productos de *streaming* y diversos contenidos audiovisuales, se invade el imaginario sensible, en cuanto a una ilusión de libertad de elección, para el consumo de contenidos. El ejercicio creativo de las naciones indígenas, en este sentido, resulta ya un movimiento en resistencia, al presentarse, en todo caso, como lejano, desde un sentido de pertenencia; consumimos más aquello que se nos oferta inmediatamente o lo que nos sugiere el algoritmo basado en gustos —no necesariamente propios— creados por la industria del entretenimiento, por lo que ir en búsqueda de nuevos horizontes, éticos y estéticos, ya no resulta una opción deseable, otros han hecho ese trabajo por nosotros, es decir: dictarnos el gusto y con ello el deseo que deviene en consumo.

**Palabras clave:** cine, estética, ética, analéctica y colonialismo

**Abstract:** the vast offer of Western commercial and industrial cinema, on the one hand, and its so-called artistic counterpart, are two sides of the same coin that fuels the modern capitalist machine. Beyond the saturation of streaming products and diverse audiovisual content, the sensory imagination

is invaded, creating an illusion of freedom of choice in content consumption. The creative endeavors of Indigenous nations, in this sense, already constitute a movement of resistance, appearing, in any case, as distant from a sense of belonging. We consume more of what is immediately offered to us or what is suggested by the algorithm based on tastes—not necessarily our own—created by the entertainment industry. Therefore, seeking new ethical and aesthetic horizons is no longer a desirable option; others have done that work for us, dictating our tastes and, consequently, the desires that lead to consumption.

**Keywords:** cinema, aesthetics, ethics, analectics and colonialism

---

**Introducción:** Se está generando una transformación, a escala considerable, si bien no a niveles exorbitantes, pero sí significativa, en función de un diálogo incluyente y amoroso de las comunidades del Sur, en el Sur global. La batalla no ha sido, ni está resultando sencilla, pues entre dicho alejamiento y una producción que históricamente ha estereotipado las poéticas originarias, las ha ofrecido más como otra oferta colonial que exotiza sus discursos, finalmente desarrollados por la mirada colonial, imperialista, y no como el acceso a una realidad diversa y profunda en la que merece la pena adentrarse, pensar, gozar y con la que se desee colaborar, como si hubiese una barrera infranqueable de sentido que, en el fondo, nos busca interpelar, desde las poéticas profundas.

En el 2025 tuvo lugar el XV Festival Internacional de Cine Indígena, en Perú, que congrega a una cantidad importante de naciones indígenas latinoamericanas. Ya no sólo se trata de resistencia a la occidentalización oclocéntrica (Pallasmaa, 2006), contemporánea, que no sólo pone el acento sensible en el ver, sino que además dicta la dirección de la mirada, en aras de una creación de sentido condicionada por las transnacionales audiovisuales; en este caso se destaca también un ejercicio analéctico —un diálogo desde la pluralidad y con responsabilidad ética—, respecto de temas críticos en los que urge suscribirnos como humanidad, en el mundo contemporáneo. Uno de ellos es el llamado al cuidado del Planeta; es momento de pensar dichos

posicionamientos desde nuestro lugar de enunciación y con un ánimo intercultural, en el que conozcamos la diversidad de posturas, sin aquella romantización que le resta importancia a lo fundamental: la producción, la reproducción y el desarrollo de la vida, que es el principio material, ético, de la Filosofía de la liberación (Dussel, 2011).

Es en este sentido que la analéctica opera como un espacio de reconocimiento más allá de la mera categoría del diálogo, que se desarrolla en dos sentidos, en el que una de las posiciones resulta dominante. En este caso, se trata de un intercambio, pero desde la categoría de la exterioridad, es decir, aquellas y aquellos que quedaron fuera del sistema moderno capitalista, y que no fueron tomados en cuenta en el avance inminente de dicho sistema. Ahora el diálogo surge, pero desde esa exterioridad, desde las y los negados que no han sido tomados en cuenta, sin considerar la dirección de dicho intercambio desde una autoridad, sino con un horizonte común, porque ya no suponemos una totalidad, que sólo representaba a unas y a unos cuantos, “la totalidad es puesta en cuestión por la interpelación provocativa del otro. Saber escuchar la palabra es tener conciencia ética.” (Dussel, 2011: 239)

Ya Carlos Lenkersdorf (2002) nos refería esta necesidad de aprender a escuchar, más allá de la práctica cotidiana que suele alejarse del sentido sensible. Entre las categorías que nos ofrece desde su experiencia

en el mundo tojolabal resalta el vocablo tik, que nos regala una perspectiva de la praxis desde lo común, porque no se puede dejar a nadie fuera en la toma de decisiones, desde una posición amplia, pluriversal y cosmocrática. No es posible tomar decisiones que afecten a las y los otros, incluida la tierra, los ríos, la vegetación, ni cualquier instancia natural que nos rodea. Para estos fines no basta con aprender a escuchar, sino que hay que reaprender a sentir, esto es: recuperar y reconstruir una sensibilidad secuestrada por la seducción de la cosmética que se impregna en nuestros deseos más profundos, haciéndoles cada vez más superficiales y menos éticos, guardando poca responsabilidad no sólo con la comunidad humana, sino con cualquier tipo de vida.

Merece la pena poner atención en estas otras dinámicas para habitar el mundo, más allá de su mera categorización romántica y exótica. El tik, que dictamina el camino del nosotros (Lenkersdorf, 2002) y nosotras no es una mera retórica conceptual, sino el desarrollo práctico en todos los sentidos de la vida de la comunidad tojolabal. Por ejemplo, cuando alguien escribe un poema o una canción, no existe la figura de la autoría, como solemos pensarlo desde la modernidad occidental; si se le pregunta a quien elaboró dicho material quién ha sido el o la creadora, siempre responderán con el tik, que significa que todas y todos han sido responsables y valiosos para la consecución de tal producto. Esto es importante, porque responde a la forma de la organización y de creación de los productos audiovisuales —o quizá la mayoría de estos—, que se presentan en el mencionado al inicio, festival de cine. No existe la figura de realizador o director, sino de responsable o comunicador indígena; las premiaciones no son premios en efectivo y no existe el glamour clásico de estos espacios, sino el trabajo colectivo que se comparte y un principio de esperanza, como antecedente de praxis.

No es suficiente la teoría y el discurso, sino la praxis que se genera desde la sensibilidad y la interpelación, “El momento analéctico es afirmación de la exterioridad: no sólo es negación de la negación del sistema desde la afirmación de la totalidad.” (Dussel, 2011: 240) Surge desde la libertad incondicionada, revolucionaria e innovadora. El proceso analéctico permitiría detectar las interpelaciones de las y los oprimidos que han habitado la exterioridad, lo que representa una base sensible para el reconocimiento ético, que tiene miras de llegar a la acción. A decir del filósofo cubano Raúl Fornet Betancourt (2002), no nos podemos detener en los meros conceptos occidentales, es imprescindible acceder a otro saber, un saber verdaderamente sabio, más allá de los términos europeos. Estas cinematografías son también conceptos, son *imagen pensamiento* (Deleuze, 1985) que tienen algo que decirnos, como cada lengua lo hace. Para Lenkersdorf, cada idioma guarda en sí un sistema filosófico amplio y diverso, porque representa una constelación de ideas, saberes, afectos y sentires, que han dado paso a organizaciones otras, que resultan ricas en sus contenidos.

Las propuestas que aquí se mencionarán, muestran directamente un proceso descolonial, que ofrece horizontes diversos para la construcción de la paz y el respeto por la vida. Para Fornet Betancourt esta exclusión conceptual, en cualquier dirección, no es justa, porque la justicia significa ajustarse a la comunidad; cuando conocemos, *co-nacemos* en comunidad, porque es una disposición cognitiva ante las otras y los otros en aras de una *nosotridad*. Esto es: ir más allá de la epistemología sujeto-objeto, sino la disposición sujeto-sujeto, porque si no se recae en el proceso colonial de descubrimiento, que es lo que por años desarrolló un cine con pretensiones indigenistas, que reducía al indígena a la mirada occidental, no buscaba adentrarse en su horizonte de sentido, sino de

interpretarles, sin ninguna responsabilidad ética, epistemológica y sensible. El imperativo, menciona el filósofo, es ensanchar el mundo desde la diversidad; apelar por un mundo en el que realmente quepan muchos mundos, “Romper este circuito de normalización es fundamental para hacer que la vida importe.” (Reguillo, 2021: 15). Es por ello que aquí se entiende al cine como un medio de lenguaje en movimiento, abierto a la interculturalidad, porque el acceso desde la visualidad ofrece grandes oportunidades, cognitivas y sensibles, desde las que comienza a formularse una potencia de responsabilidad ética. Su filosofía intercultural parte del principio de identidad conceptual, no se trata de disolver las diferencias, antes bien parte de esas diferencias, porque se asume que toda diferencia está en relación, no estamos aislados y aisladas. Uno se vuelve un poco el otro o la otra, al entender su posición, cuando hay una disposición analéctica, de lo contrario sería la continuación del proyecto encubridor que Enrique Dussel (1992) distinguiría como el encubrimiento del otro.

Tal vez el concepto de resistencia ha perdido, cada vez, más dimensión en los tiempos que corren, como si no se tratase de un fenómeno clave de transferencia, para llegar a un objetivo que se considere importante, es decir: una transformación social. Los conceptos suelen trivializarse en su uso desmesurado, perdiendo su verdadera dimensión, los medios audiovisuales se han encargado de ello; la oferta es cada vez más desbordante. Se ofrece una idea de resistencia o incluso de revolución, bastante domesticada; las producciones más comerciales presumen dismantelar el teatro neoliberal y colonial, asumiendo, supuestamente posiciones críticas ante el sistema, hasta llegar al sinsentido de la revolución. La catársis Disney ha neocolonizado expresiones locales, apareciendo como sus aliados, se trata de cuotas de la corrección política que demandan los tiempos que corren, pero en las que también va contenido un extractivismo estético; esta estrategia es tan antigua como la playera

serigrafiada con la imagen de un revolucionario, que lleva un poder de fetichización que rebasó el discurso original de lo que supuestamente representa.

La verdadera resistencia ha tenido lugar desde la exterioridad y no desde el impacto mediático de los circuitos tradicionales. Se trata de aquellos movimientos creativos entre el cine y la comunicación, que se han generado desde el Sur global, desde la segunda mitad del siglo pasado.

Estos movimientos no han sido ajenos a los movimientos sociales de grupos específicos invisibilizados, antes bien, han surgido con ellos. Nuestro Festival Internacional de Cine Indígena lleva desarrollándose desde 1985, pero le antecede un sinnúmero de esfuerzos que llevaron contenido un espíritu liberador; en esta construcción, como todo trabajo con miras a lograr una meta imprescindible, hubo tropiezos en el camino, la vía de la crítica dura es el equívoco, de lo contrario no habría un aprendizaje importante. No debemos olvidar que el acondicionamiento de los formatos tradicionales es muy profundo aún, cuando pensamos en las realizaciones de cine y sus festivales, así como las conceptualizaciones colonialistas con las que por mucho tiempo asumimos el mundo.

Un ejemplo icónico para dicha construcción ha sido el trabajo del cineasta boliviano y padre de uno de los pilares del CEFREC (Centro de Formación y Realización Cinematográfica), Iván Sanjinés, Jorge Sanjinés, quien nunca buscó el protagonismo en cuanto a su labor cinematográfica y social, sino que siempre se asumió como parte de su grupo de trabajo: UKAMAU. Que es el mismo nombre de la primera realización del grupo y que, a pesar de ser un filme bastante revolucionario, en el que se narra la violación de una campesina india, por parte de un terrateniente y la venganza que esto conlleva, el cineasta no quedó plenamente convencido de este ejercicio, ya que, aun así, había muchos sesgos en cuanto a la forma de realizar la película, se trata de algunas omisiones y en otros casos,

de formatos de un cine imperialista. Con el tiempo, y como lo narra en su libro *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo* (1979), Sanjinés comprendió la importancia de generar un discurso que no tenía que tratarse de sí mismo y su horizonte de sentido, sino el de quienes deseaban retratar en sus filmes.

Es por lo mismo que, como el título de su obra lo indica, es un cine junto al pueblo, no del o para el pueblo, sino un trabajo colectivo, así, película a película, el grupo iba incorporando elementos cada vez más críticos y asumía una importante presencia ética de respeto y reconocimiento, tan es así, que películas como *Yawarr Mallku*, *Sangre de cóndor* (1969), se convirtieron en consignas pintadas en las paredes, cuando los grupos indígenas salían a las calles a marchar, como protesta de estar siendo víctimas de una erradicación programada, con el fin de ser despojadas y despojados de sus tierras. Para dicho filme, se entendía que la parafernalia cinematográfica clásica no sería la misma que la tradicional occidental, se trabajaba desde un lugar de enunciación distinto, por lo que, en este caso, los nueve miembros del grupo tuvieron que ir cargando todo su equipo por algunos terrenos inaccesibles con vehículos, en las montañas.

En la permanente búsqueda de la integración y de no convertir su cine en un simple pasatiempo estético, Sanjinés llega a las comunidades indígenas, a las minas y a los barrios marginales, donde proyecta sus films para saber si verdaderamente consiguió traducir al celuloide lo medular de lo que intentaba retratar. Fue así que ese público le hizo notar que su cine era incompleto, insuficiente, limitado; con defectos técnicos en concepción y contenido. Esa nueva lectura le aportó a Sanjinés formas diferentes de concebir su arte, lo cual comenzará a volcar en sus sucesivos trabajos, encontrando un estilo mucho más cercano a la concepción andina de la existencia. (Calvo, *Estética de la desesperación*: 17)

Se comprendía la necesidad de la interpelación, para generar un verdadero cine transformador, se elimina el uso del primer plano y se da paso al plano secuencia integral, apelando a la mirada que las y los indios no entendían, al ver dicho primer plano, es decir, la concepción occidental de la mirada, o lo que Joaquín Barriendos (2011) conceptualizaría como la colonialidad del ver. Asimismo, se deja de representar meramente al indio, para dar lugar a su propia actuación, colaboran no actores, no sólo para las actuaciones, sino para el guion, la realización y la concepción histórica de los acontecimientos por filmar. Se convirtió en una labor comunitaria, el grupo aprendió a solicitar el permiso de toda la comunidad —y no en la figura de un líder inexistente, que en realidad solo existía en su imaginario colonial—. Otro de los sellos imprescindibles en la cinematografía de UKAMAU, es el uso de los idiomas originarios, lo que conseguía más consistencia en cuanto a los alzamientos de voz, respecto de la represión, el despojo y los crímenes de los que estos grupos originarios han sido víctimas históricas, que es lo que tienen en común con los grupos indígenas de nuestros territorios, “La comunidad campesina es un solo protagonista.” (Calvo, 2014: 18).

Habría muchas cosas qué decir al respecto del grupo UKAMAU y más allá de ellos, a las y los actores que fueron pilares del movimiento del Nuevo cine latinoamericano, de quienes hicieron grandes esfuerzos para el audiovisual en clave indígena, y quienes hicieron posible la edificación de los pilares necesarios para que hoy podamos charlar sobre un festival de cine indígena o de medios de comunicación independientes, en sus territorio; éste se vuelve, entonces, un texto injusto al no mencionarles, pero sobre todo, al no mencionar y adentrarse también al pensamiento, vida y obras de las y los protagonistas de los pueblos originarios, pero además de ser éste un espacio breve, habría que desarrollar una historiografía Otra, para hacerles justicia a ellas y a ellos —esfuerzo que me interesa retomar como horizonte de trabajo—, lo que

podría hacer caer a esta presentación como incoherente.

Como mencioné antes, otro de los personajes clave en esta construcción de cooperación y trabajo, es el hijo del cineasta boliviano Jorge Sanjinés, el también cineasta y comunicólogo, Iván Sanjinés, quien en su evidente formación de perspectiva —al crecer con el grupo UKAMAU—, desarrolla sus propios esfuerzos de colaboración con las comunidades andinas. Ya en 1989 funda el Centro de Formación y Realización Cinematográfica y comienza trabajando con mujeres indígenas aymaras y los hijos de los mineros. Desarrolla aportes importantes para la creación de medios radiofónicos y televisivos locales, en los que las mujeres de las comunidades consiguen hacer un trabajo fundamental. El joven cineasta tuvo desde la infancia un privilegiado acercamiento al pensamiento ético, crítico y descolonizante, luchó por trabajar con el cine como una forma de desarrollo comunitario, más allá de su forma industrial. En 1992 la CEFREC se integra a CLACPI (Coordinadora Latinoamericana de Cine y Comunicación de los Pueblos Originarios).

Una de sus ideas más revolucionarias, ante otros festivales más tradicionales, es que renunció al uso del celuloide, en cuanto a ese imperialismo técnico para construir cine y dio paso al uso del video, comprendiendo que los medios no tenían que obedecer a normas occidentales de creación de realización. Con todo, Sanjinés no infravalora el ejercicio de estos otros espacios y busca colaborar y construir colectividad y cooperación internacional

En esa época teníamos pocos años de trabajo, estábamos desarrollando una reflexión sobre cómo el audiovisual podía ser útil a las luchas de los pueblos indígenas, por eso llegamos a Colombia y participamos en el primer taller de video indígena en Popayán, en el Cauca, financiado por la UNESCO (Fondo de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura). La realidad de Colombia siem-

pre me llamó la atención por su conflictividad y la situación tan difícil vivida por las comunidades indígenas. En esa época el país estaba inmerso en un contexto de violencia como sigue viviéndose en la actualidad. Contexto que generaba la necesidad de que los pueblos indígenas se capacitaran en la realización audiovisual y nosotros estábamos para eso, para empezarnos a sumar. Era un tema de urgencia, contribuir en cómo el video o el cine pueden ser un arma de defensa, de fortalecimiento y de interpelación o denuncia. (Sanjinés, 2013: 10)

Ha habido festivales de CLACPI que se han hecho con casi nada de dinero, la importancia de estos festivales radica en compartir la imagen y la palabra, para construir cooperación y praxis liberadora.

Éste es un Festival que es importante tanto para los pueblos indígenas como para el resto de la sociedad. En él se posibilita el diálogo intercultural entre unos y otros para mirarse, reconocerse y descubrir qué hay luchas comunes y también diferencias, pero que en el fondo existen preocupaciones que a todos nos movilizan: preocupaciones en relación a la madre tierra, en relación al tema ambiental, en relación a la presencia de transnacionales o de megaproyectos. Estos son asuntos que involucran a todos y todas, y no sólo a las comunidades directamente afectadas. (Sanjinés, 2013: 20)

La CLACPI busca ser un espacio que coadyuve al derecho a la comunicación de los pueblos originarios, pero que se destaca por y no ser dirigido por una autoridad exógena, “Rara vez se les ve como sujetos activos de su propia historia o ciudadanos de pleno derecho.” (Cyr, 2017: 101), intenta funcionar como plataforma internacional que dé voz a las luchas y los movimientos basados en el espíritu de la comunidad. Desarrollan actividades como los laboratorios de cinematografía indígena, publicaciones e informes de diagnóstico, asimismo los premios Anaconda, que además destacan, como realizaciones desde la amazo-

nia. En 1985, se desarrolla en México el Festival Americano de Cine de Pueblos Indígenas, bajo la dirección del antropólogo mexicano Alejandro Camino, ahí mismo se convoca a un segundo festival en Brasil, de manera que se va abriendo la brecha para comenzar con este movimiento. En 1995 se crea el primer Catálogo de Cine y Video Indígena de América Latina y el Caribe y no es sino hasta el 2004 que por vez primera un indígena, el zapoteco Juan José García, ocupa el cargo de coordinador general. Esto da muestra del sistemático trabajo y la toma de perspectiva crítica, que necesita de tiempo para irse afianzando y volverse cada vez más aguda.

En 2021 se desarrolla el Encuentro Global de Mujeres Indígenas, en el que contribuye CLACPI y que resulta un ejercicio fundamental, para lo que Enrique Dussel (2015) llamó, *la agenda filosófica para un diálogo Sur-Sur*, en este círculo de la palabra de mujeres indígenas de todo el planeta se discutió el papel de las mujeres indígenas en la actualidad, que es fundamental en la construcción de la paz y de la justicia; recordemos como ejemplo el caso de Cherán, en donde son las mujeres, quienes toman la iniciativa de acabar con el despojo. El festival de junio pasado, llevado a cabo en el Perú, dio pie a una declaración, a sus cuarenta años, en la que se expresa la necesidad de la lucha y la cooperación contra el despojo del que son las principales víctimas, la persecución, la criminalización y el asesinato, así como el extractivismo de sus recursos, no sólo materiales, sino simbólicos y estéticos. Lo que he mencionado en otro momento como *extractivismo estético*.

Los Pueblos originarios, una vez más, deben hacer frente a políticas con un claro componente racista, colonialista y discriminatorio que busca ignorar el valor intrínseco de la existencia de 500 millones de indígenas en todo el planeta (60 millones en territorio de Abya Yala) en cuyos territorios se conserva el 83% de la biodiversidad mundial. (CLACPI, 2025)

En suma, una vez más se evidencia quién ha estado al resguardo de la protección del Planeta, es por eso que me permito indicar aquí lo que ellas y ellos manifiestan en su declaración, en función del acercamiento directo a sus ideas.

En ese sentido, frente a la dictadura del algoritmo, CLACPI ha fomentado decididamente el impulso de los medios indígenas, entendidos como un contrapeso organizado ante el monopolio de los medios masivos comerciales y plataformas digitales. Por todo ello, nos pronunciamos en los siguientes aspectos:

Nos pronunciamos de manera decidida por defensa de la vida, el territorio y por nuestro pleno derecho a la comunicación. Pensamos que consolidar y tomar las riendas de la comunicación significa, en última instancia, asumir un destino colectivo propio.

Manifestamos nuestra preocupación por la presencia creciente del desarrollo tecnológico y la Inteligencia artificial que, si bien facilita algunas tareas usadas de manera crítica y responsable, también supone un reto y peligro para la autodeterminación y autonomía indígena.

Saludamos a las naciones y pueblos indígenas de Perú.

Agradecemos el proceso a CHIRAPAQ, AIDSESP y Escuela de Cine Amazónico y nos solidarizamos con su lucha y con la del pueblo peruano.

Denunciamos la amenaza de conflictos bélicos en el mundo que vislumbran una potencial amenaza nuclear global.

En Lima, a 24 de junio de 2025 (CLACPI, 2025)

La *autonomía visual* se erige en estos espacios, contra la colonialidad del ver (Barriendos, 2011) y más aún, la colonialidad del sentir (Quezada, 2020). La cámara consigue un uso ético y político, reinterpretando

ta la historia, las identidades y las imágenes, el “ingreso de una imagen ante una dimensión emocional que conmociona y transforma.” (Reguillo, 2021: 17) El cine indígena no sólo es un producto final, sino las relaciones y las experiencias que se tejieron en su desarrollo, el impacto de aquél en su propio contexto, el involucramiento comunitario y la cooperación, la participación de la palabra diversa, el consejo de las y los ancianos, el cumplimiento de las necesidades de la comunidad, la preservación de tradiciones, ideas, memoria, lengua y conceptos, para retransmitirlos. Tiene alcances muy complejos que no vislumbra el cine industrial.

Por cine indígena podemos entender más allá de un purismo en la realización por ellas y ellos mismos —aunque es un parámetro deseable—, la cooperación y la diversidad, pero jamás la invisibilización, la caricaturización o la estereotipación tradicional. Es polifonía, en lugar de una voz única, pero sin romantización, siempre privilegiando el pensamiento crítico, “En este sentido, el cine indígena es acto de representación. No se trata simplemente de invertir la imagen negativa en positiva, guardando así el aspecto unidimensional de la mirada colonial, su realización implica pasar de una posición crítica a la acción.” (Cyr, 2017: 120)

La autonomía visual no se trata, simplemente, de dejar que estos grupos desarrollen sus propios conceptos imagen, endógenamente, como si se tratara de darles la oportunidad de expresarse, cual si dependiera de alguna autoridad audiovisual o festivalera. En caso contrario, se trata de conseguir un perdón histórico, que sea sólo el parteaguas para la cooperación y las transformación de las condiciones mismas, en las que sus derechos son vulnerados, se trata de un perdón simbólico, que se manifiesta desde la disposición ante las otras y los otros, en aras de un trabajo colaborativo, “el perdón no es una modalidad de resolución del conflicto que permita la restauración de una unidad preexistente [...] no se trata de una «pragmática»

de establecimiento de un consenso ni olvido de los crímenes.” (Lefranc, 2004: 311-312) Si Rigoberta Menchú hacía patente la necesidad de hablar la lengua del opresor, que en su caso no se trataba solamente del inglés, sino también del castellano, la imagen cinematográfica se convierte en un potente medio para lograr comunicar, no sólo conceptos sin más, sino gestos, afectos y sentimientos, que van imbricados en el llamado al reconocimiento y la interpelación, para apreciar lo diverso contra el “necropoder, un dispositivo de muerte que avanza engullendo territorios, cuerpos y futuros.” (Reguillo, 2021: 14)

## Bibliografía:

Barriendos, Joaquín (2011), “La colonialidad del Ver: Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico”, en: *Nómadas*, número 35, Columbia University, Department of Latin American and Iberian Culture, Nueva York.

Calvo, Guadi (2014), *Estética de la desesperación. Violencia, marginalidad y política en el cine latinoamericano*, Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.

CLACPI (2025), “Declaración de Perú”, en: <https://clacpi.org/declaracion-clacpi-2025/> consultado el: 17/03/2026.

Cyr, Claudyne (2017), “El cine indígena en el continente americano: presencia y visibilidad en el espacio público”, en: Dorotinsky, Deborah-Levin, Danna-Vázquez, Álvaro- Zirió, Antonio (2017) (Coords.), *Variaciones sobre cine etnográfico. Entre la documentación antropológica y la experimentación estética*, México, UAM-IIE UNAM.

Deleuze, Gilles (1985), *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*, Barcelona, Paidós.

Dussel, Enrique (1992), 1492. *El encubrimiento del otro*, Buenos Aires, Editorial Docencia.

\_\_\_\_\_ (2011), *Filosofía de la liberación*, México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2015), *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*, México, Akal.

Fornet-Betancourt, Raúl (2002), “Lo intercultural: el problema de y con su definición”, en: *Pasos*, Revista del Departamento Ecuménico de Investigaciones, segunda época, 2002, San José, Costa Rica.

Lefranc, Sandrine (2004), *Políticas del perdón*, Madrid, Cátedra.

Lenkersdorf, Carlos (2002), *Filosofar en clave tojolabal*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Pallasmaa, Juhani (2006), *Los ojos de la piel*, Barcelona, Gustavo Gili.

Quezada, Alan (2020), “Decolonialidad del sentir”, en: *Hermeneutic*, número 18, 2020, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Reguillo, Rossana (2021), *Necomáquina. Cuando morir no es suficiente*, México, NED Ediciones- ITES820130.

Sanjinés, Iván (2013), “Usando el audiovisual como una estrategia de sobrevivencia y de lucha, de creación y recreación de un imaginario propio”, en: *Revista Chilena de Antropología Visual*, número 21, 203, Santiago.

Sanjinés, Jorge (1979), *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo*, México, Siglo XXI.

