

INFANCIA EN EMERGENCIA DE SENTIDO: LO JUSTO COMO HORIZONTE PENDIENTE HACIA LA COMPLEJIDAD Y LA JUSTICIA

FECHA DE RECEPCIÓN: 26-06-25 / FECHA DE ACEPTACIÓN: 31-07-25

Katia Ivonne Riveros Zepeda

EDUCADORA

Correo: katia.riveros@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4881-7535>

RESUMEN

Este artículo aborda el genocidio sostenido contra las niñeces palestinas en Gaza desde una perspectiva ética, jurídica, pedagógica y compleja. A través de un análisis hermenéutico interdisciplinario, se devela la exclusión estructural que sufren ciertas niñeces del campo de lo justo, lo doliente y lo reconocible. Se propone una crítica a la ceguera jurídica que legitima la impunidad, y una interpelación al campo educativo por su silencio frente al horror. Mediante el diálogo con autores como Lévinas, Benjamin, Maldonado, hooks, López de Maturana, Angulo, López Melero y Gómez, se articula una propuesta de justicia epistémica y afectiva que recupere el estremecimiento ético como base para una pedagogía comprometida. El artículo invita a pensar la educación como acto de responsabilidad política y ética ante las niñeces que resisten bajo el asedio.

Palabras Clave: niñeces, Gaza, justicia epistémica, derechos humanos, pensamiento complejo, ética del cuidado, genocidio infantil.

ABSTRACT:

This article examines the ongoing genocide against Palestinian childhoods in Gaza through an ethical, legal, pedagogical, and complexity-based lens. Using a hermeneutic and interdisciplinary approach, it exposes the structural exclusion of certain childhoods

from the domains of justice, mourning, and recognition. The paper critiques juridical blindness that legitimizes impunity and interrogates the educational field for its silence in the face of horror. Drawing on thinkers such as Lévinas, Benjamin, Maldonado, hooks, López de Maturana, Angulo, López Melero, and Gómez, it presents a proposal for epistemic and affective justice grounded in ethical trembling as the foundation for a committed pedagogy. The article invites us to understand education as a political and ethical act of responsibility toward childhoods resisting under siege.

Keywords: childhoods, Gaza, epistemic justice, human rights, complexity thinking, ethics of care, child genocide.

1. INTRODUCCIÓN

Hay momentos históricos en los que la violencia no solo arrasa cuerpos y territorios, sino que desintegra los lenguajes, trastorna los marcos jurídicos y pone en jaque la ética misma. La situación en Gaza es uno de ellos. El exterminio sistemático de las niñeces palestinas no puede ser comprendido como un episodio más de barbarie contemporánea, ni como un “conflicto” sujeto a neutralidad. Se trata de un genocidio que revela la existencia de jerarquías en el campo de lo justo: niñeces que duelen y niñeces que no; niñeces que importan y otras que pueden ser borradas del paisaje humano y jurídico.

El silencio estructural, el lenguaje técnico de los organismos internacionales y la inacción de la comunidad educativa global configuran una pedagogía de la indiferencia. En ella, las niñeces palestinas no solo son asesinadas, sino también deshumanizadas, despojadas del derecho a ser duelo, memoria y sujeto de justicia. Este borramiento afecta el modo en que construimos sentido y ejercemos responsabilidad, y compromete el núcleo ético de cualquier proyecto educativo comprometido con la dignidad humana.

Frente a este escenario, el presente artículo propone una reflexión situada desde el pensamiento complejo, la filosofía ética, el derecho internacional y la pedagogía crítica. Interpela los sistemas jurídicos por su ceguera selectiva y convoca a la educación como espacio de resistencia y cuidado. ¿Qué nos dice la justicia cuando no tiembla ante el rostro infantil bajo los escombros? ¿Qué puede la pedagogía cuando la infancia se convierte en blanco militar y en categoría prescindible?

A través del diálogo con autoras y autores como Emmanuel Lévinas, Walter Benjamin, Carlos Maldonado, bell hooks, Silvia López de Maturana, Félix Angulo, Miguel López Melero y Taeli Gómez, este trabajo se sitúa desde América Latina para contribuir a una ética del estremecimiento. Se parte del reconocimiento de las niñeces como pluralidad ontológica, histórica y epistémica, y se propone un enfoque de justicia afectiva y epistémica que permita reconfigurar el campo de lo educativo, lo legal y lo humano.

El artículo se estructura en siete secciones. La primera problematiza la construcción política de las niñeces en Gaza como cuerpos descartables. La segunda aborda la ética del rostro desde Lévinas y su potencia para reinstalar la alteridad en el centro de lo justo. La tercera recupera marcos jurídicos internacionales en torno a los derechos de las niñeces en conflicto. La cuarta propone una pedagogía del estremecimiento como respuesta a la anestesia moral contemporánea. La quinta analiza la justicia afectiva como dimensión ineludible para pensar lo educativo. La sexta articula la crítica desde el pensamiento complejo y la biopolítica, la séptima presenta la argumentación de la categoría emergente. Finalmente, la conclusión sintetiza los aportes del trabajo y propone claves para una praxis comprometida.

Porque cuando las niñeces son borradas de la justicia, la educación no puede callar. Y cuando el mundo olvida cómo temblar, el pensamiento pedagógico debe recordar que la vida es siempre el primer principio.

2. NIÑECES EN EL TABLERO: GEOPOLÍTICA, NECROPOLÍTICA Y DESARROLLO NEGADO

La geopolítica, lejos de ser un campo abstracto reservado a los intereses de los Estados y las élites globales, penetra en los cuerpos, los territorios y los afectos. Su cartografía no solo delimita fronteras, sino que decide qué vidas son protegidas y cuáles pueden ser sacrificadas. En ese escenario, las niñeces no escapan al cálculo estratégico: son rehenes silenciosas de decisiones tomadas a miles de kilómetros, excluidas del lenguaje diplomático y reducidas, en muchos casos, a cifras colaterales.

Lo que ocurre en Gaza es un ejemplo doloroso de cómo la geopolítica deviene necropolítica. El término acuñado por Achille Mbembe permite comprender la lógica que administra la muerte de ciertas poblaciones, al considerar a las niñeces como cuerpos desechables en función de intereses territoriales, energéticos o ideológicos. La infancia palestina —o más precisamente, las niñeces palestinas— no sólo habitan un territorio asediado, sino una zona de no-derecho, donde el desarrollo humano es sistemáticamente interrumpido, negado o inviable.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) afirma en su Artículo 6 el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. Sin embargo, en contextos de ocupación prolongada, bombardeos y bloqueo, hablar de “desarrollo infantil” se vuelve casi una ironía cruel. El acceso a agua potable, a la educación, a la salud, al juego o al cuidado afectivo son derechos vulnerados por una arquitectura geopolítica que normaliza el asedio como política internacional. Las niñeces crecen entre escombros, con traumas acumulativos, sin posibilidad de proyectar futuro, ni de ejercer su derecho a imaginar otro mundo.

Desde el pensamiento complejo, Carlos Maldonado nos recuerda que “la catástrofe no es

un accidente, sino una forma histórica de organización del mundo” (Maldonado, 2019). En este sentido, las condiciones estructurales que afectan a las niñas y niños palestinas no pueden ser explicadas por “fallas” del sistema, sino por su diseño. La exclusión del desarrollo no es una consecuencia no deseada, sino una consecuencia permitida. Esta constatación nos obliga a replantear el lugar que ocupa la infancia en los análisis de política internacional, en las agendas educativas, y en las decisiones macroeconómicas que silenciosamente distribuyen la vida y la muerte.

Frente a ello, urge pensar en términos de justicia geopedagógica, una categoría que articule la dimensión territorial, política y educativa de los derechos de las niñas y niños. Cuando la infancia es arrasada, no sólo se destruyen vidas: se sabotea el porvenir y devenir colectivo”. La educación, entonces, no puede mantenerse al margen del análisis geopolítico, ni puede seguir formando sujetos sin memoria ni responsabilidad ante el mapa y territorio desigual del mundo. Pensar en niñas y niños en emergencia no es un ejercicio académico sino un acto de conciencia ante el diseño del horror.

2.1 NIÑECES SITIADAS: HISTORIA DE UNA VULNERACIÓN SOSTENIDA

Las niñas y niños palestinas han vivido por generaciones bajo un régimen de ocupación, despojo y violencia estructural que ha configurado no solo sus condiciones materiales de existencia, sino también sus posibilidades simbólicas y subjetivas de ser reconocidas como sujetas de derecho. La afectación de estas niñas y niños no es un fenómeno reciente ni coyuntural, sino parte de un entramado histórico que entrelaza colonialismo, geopolítica y exclusión epistémica. Desde la creación del Estado de Israel en 1948 —evento conocido en la historia palestina como la *Nakba*¹ o “catástrofe”— hasta las ofensivas militares más recientes en Gaza, el impacto sobre la infancia ha sido continuo, sistemático y devastador.

A lo largo de las últimas décadas, informes de organismos internacionales como UNICEF, UNRWA y Human Rights Watch han documentado cómo las niñas y niños palestinas han sido expuestas a desplazamientos forzados, detenciones arbitrarias, bombardeos a escuelas y hospitales, bloqueos económicos, traumas acumulativos² y un deterioro progresivo del acceso a la salud, la alimentación y el juego. A ello se suma la negación de sus voces en los marcos de toma de decisiones globales, así como una representación mediática que muchas veces las presenta como cifras neutrales, despojadas de biografía, comunidad y pertenencia.

1 La *Nakba* (نكبة), que significa “catástrofe” en árabe, se refiere al éxodo forzado de más de 700.000 palestinos tras la creación del Estado de Israel en 1948. Es un hito fundacional en la memoria colectiva palestina, vivido no solo como evento histórico, sino como continuidad de una herida abierta.

2 La acumulación de traumas no es solo psicológica, sino histórica. Niñas y niños nacidos bajo asedio viven sin acceso al agua potable, a refugio estable ni a una escolarización sostenida. La violencia no ocurre una vez, sino que se reitera, marcando el desarrollo desde la gestación hasta la juventud.

Desde el plano jurídico, aunque la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) —ratificada tanto por Palestina como por Israel— establece el principio de no discriminación y el interés superior del niño como pilares fundamentales, su aplicación efectiva ha sido selectiva e insuficiente. En particular, las niñas y niños palestinos que viven en territorios ocupados no gozan de igual protección legal ante el sistema judicial israelí, siendo juzgados en tribunales militares, en muchos casos sin derecho a defensa o acompañamiento adulto, en flagrante violación al derecho internacional humanitario. Esta situación configura no solo una afectación de derechos individuales, sino una política de Estado que vulnera colectivamente a una generación entera.

Pero más allá de los marcos normativos, lo que está en juego es el sentido mismo de la infancia como categoría protegida. La prolongación del asedio, la naturalización de la violencia, y el silencio de buena parte de la comunidad internacional han dado lugar a una pedagogía global del abandono. En palabras de bell hooks, “la infancia puede ser el primer territorio colonizado” (hooks, 1994), y en el caso palestino, ese territorio es bombardeado tanto física como simbólicamente. El juego, el asombro, el aprendizaje, la ternura y la imaginación han sido sistemáticamente expulsados del horizonte vital de estas niñeces.

El filósofo Carlos Skliar ha señalado que “cuando una niña o un niño dejan de jugar, toda la humanidad se empobrece un poco” (Skliar, 2005). Si aplicamos esta idea al contexto histórico palestino, no estamos ante una infancia empobrecida, sino ante una humanidad desfondada. La pedagogía no puede permanecer indiferente a esta herida: debe nombrarla, registrarla, sostenerla y convertirla en pregunta. Porque allí donde las niñeces son sitiadas, la educación debe responder no solo con contenidos, sino con una ética capaz de interrumpir la repetición de lo intolerable.

3. ¿TODAS LAS NIÑECES DUELEN POR IGUAL?: EXCLUSIÓN AFECTIVA Y JUSTICIA NEGADA

La pregunta por el dolor infantil es, en el fondo, una pregunta por la justicia. Pero no por una justicia abstracta, sino por una justicia situada, encarnada, que se activa cuando la mirada reconoce al otro como sujeto de sufrimiento y dignidad. Sin embargo, en el mapa global de las violencias contemporáneas, no todas las niñeces duelen del mismo modo ni generan el mismo estremecimiento ético. Algunas son inmediatamente lloradas, otras apenas nombradas. Algunas activan la empatía y el cuidado; otras, como las niñeces palestinas, permanecen atrapadas en una zona de indiferencia estructural.

Esta jerarquización del duelo no es accidental. Responde a lo que Judith Butler (2009) ha llamado “los marcos de lo reconocible”, es decir, aquellas estructuras políticas, culturales y mediáticas que deciden qué vidas son vivibles y qué muertes merecen ser lloradas. En ese sentido, el dolor de las niñeces no es solo un dato biológico o emocional, sino una construcción política. Y cuando ciertas niñeces son sistemáticamente desprovistas de la

capacidad de conmover, se produce una exclusión afectiva que refuerza su deshumanización y su exclusión jurídica.

Desde la ética del rostro de Emmanuel Lévinas, sabemos que el dolor del otro nos constituye. El rostro infantil —frágil, indefenso, interpelante— debería bastar para activar la responsabilidad más allá de todo contrato. Sin embargo, en Gaza, ese rostro se ha vuelto invisible para el aparato político y jurídico global. Lo que se anula no es solo la vida, sino la posibilidad misma de establecer un vínculo humano, de sostener una relación educativa, de generar memoria compartida. Es la negación del derecho a ser duelo, a ser lágrima, a ser biografía.

Esta exclusión no solo ocurre en el plano institucional. También se reproduce en los espacios educativos. La ausencia de las niñeces palestinas en los discursos pedagógicos, en los textos escolares, en los debates formativos, revela una pedagogía que selecciona qué vidas merecen ser enseñadas y cuáles pueden ser omitidas. La neutralidad, en este caso, no es otra cosa que complicidad con la desmemoria. “negar el dolor del otro es también una forma de violencia epistémica”.

En este contexto, hablar de justicia afectiva se vuelve urgente. Félix Angulo ha planteado que la afectividad no puede entenderse como una dimensión secundaria, sino como una categoría fundante del vínculo educativo. Si aceptamos esta premisa, entonces no podemos seguir formando docentes que no tiemblen, que no se duelan, que no se incomoden ante la infancia herida. bell hooks, desde una pedagogía del amor, también insiste en que sin compromiso afectivo no hay posibilidad de transformación educativa.

La pregunta entonces se agudiza: ¿por qué algunas niñeces no duelen? ¿Qué pactos históricos, mediáticos, jurídicos y pedagógicos sostienen esa anestesia moral? ¿Qué mecanismos de disociación permiten que veamos el rostro infantil bajo los escombros sin estremecernos? ¿Y qué puede hacer la educación frente a esta fractura del cuidado?

Este artículo propone que toda pedagogía verdaderamente transformadora debe partir del reconocimiento radical del otro como sujeto de dolor y de derecho. Las niñeces que no duelen no es porque no sufran, sino porque el mundo ha dejado de mirarlas. Y ante ese acto colectivo de omisión, la educación tiene la tarea ética y política de volver a mirar.

Si una imagen puede marcar la historia de una guerra, ¿por qué no hay una sola imagen de las niñeces palestinas que haya conmovido globalmente como ocurrió con otras niñeces del mundo? La respuesta no está en la ausencia de imágenes, sino en la falta de una ética del reconocimiento. Las fotografías de niñas y niños muertos en Gaza circulan, pero no duelen, no generan duelo colectivo, no son incluidas en las narrativas que convocan a la justicia. Es la cristalización de un imaginario en el que ciertas vidas infantiles son vistas como inevitables bajas colaterales, no como tragedias. La pedagogía del olvido se alimenta de este silencio estético: de cuerpos que ya no son cuerpos, sino sombras estadísticas.

En este punto, la filosofía política ofrece una clave interpretativa fundamental. Walter

Benjamin, en sus *Tesis sobre la historia*, advirtió que todo relato de civilización arrastra consigo una historia de barbarie. En el caso palestino, la modernidad jurídico-política internacional se muestra incapaz de nombrar la barbarie que coexiste con sus principios fundacionales. La niñez exterminada en Gaza desestabiliza cualquier relato de progreso. Nos recuerda que el derecho internacional, si no se activa ante la infancia vulnerada, corre el riesgo de convertirse en un lenguaje vacío que valida el poder hegemónico.

Desde la práctica educativa, la omisión de las niñas palestinas en los planes de formación inicial docente revela una profunda crisis de sensibilidad ética. ¿Cómo formar educadoras y educadores para el cuidado, la inclusión y la justicia, si no se incluye la mirada hacia las infancias que el mundo decide no ver? Este silencio curricular no es neutral: reproduce la lógica de lo prescindible. Urge, por tanto, una educación que no solo enseñe derechos humanos, sino que los enuncie desde las heridas abiertas. Que los encarne, que los relacione con la geografía del dolor y la necesidad de interrumpir la anestesia colectiva.

La omisión de las niñas palestinas no es solo un olvido pasivo³: es un acto de exclusión activa, sostenido por categorías hegemónicas que deciden qué infancias merecen protección, afecto y visibilidad. Las niñas racializadas, desplazadas, sitiadas, como las que habitan Gaza, son clasificadas como “otras”, como exteriores al ideal universalizado de infancia construido desde una matriz blanca, occidental y normativamente ciudadana. Esta operación epistémica tiene consecuencias concretas: despoja a estas niñas de legitimidad simbólica y jurídica, y les impide acceder al estatus de sujeto de derecho pleno. Como advierte María Emilia Tijoux (2013), “la categoría de lo humano no es neutra, sino el resultado de un largo proceso histórico de clasificación y jerarquización de los cuerpos”. En este sentido, las niñas palestinas no solo son excluidas del derecho internacional, sino de la propia idea de humanidad. Esta deshumanización estructural es la que permite que su exterminio no genere conmoción. Frente a ello, la educación tiene la obligación de recuperar el vínculo entre lenguaje, memoria y justicia, nombrando allí donde el poder decide callar, visibilizando allí donde se instala el borramiento. No hay pedagogía crítica posible si no se interrumpe el orden que produce niñas descartables.

4. MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL Y LA NIÑEZ PALESTINA: ENTRE EL PRINCIPIO Y LA OMISIÓN

El corpus normativo internacional relativo a la protección de las niñas en contextos

3 El silenciamiento de las niñas palestinas no es solo comunicacional o mediático: es epistémico. Se les priva del derecho a ser reconocidas como sujetas de memoria, saber y palabra. Como señala María Emilia Tijoux (2013), las categorías de humanidad se construyen históricamente excluyendo y jerarquizando cuerpos. Y como advierte bell hooks, negar la voz del otro es parte de la violencia estructural. Las niñas que no hablan —o a las que no se deja hablar— no desaparecen: son desaparecidas por los marcos que deciden qué vidas merecen ser narradas.

de conflicto armado es amplio, sólido y, en apariencia, inequívoco. Entre sus pilares se encuentra la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), ratificada tanto por Palestina como por Israel, que establece el derecho a la vida (Art. 6), a la protección en situaciones de emergencia (Art. 38), y al desarrollo integral sin discriminación alguna (Art. 2). A ello se suman instrumentos complementarios como los Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra (1977), que prohíben los ataques contra civiles, especialmente contra escuelas y hospitales, y el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1998), que tipifica como crimen de guerra el asesinato intencional de menores en escenarios de ocupación militar.

No obstante, el caso de las niñas palestinas revela el abismo entre el principio normativo y la práctica política. Lejos de operar como garantías efectivas, muchos de estos marcos han sido invocados selectivamente o ignorados por actores internacionales. En Gaza, niñas y niños han sido víctimas de bombardeos aéreos en escuelas de la UNRWA, de detenciones militares, de bloqueos prolongados que impiden el acceso a alimentos, agua potable, salud y educación. Las cifras de UNICEF (2024) son contundentes: más de 14.000 niñas y niños asesinados desde octubre de 2023; cientos de miles desplazados; decenas de miles heridos física y psicológicamente. Y sin embargo, la reacción jurídica internacional ha sido tibia, ambigua, o directamente nula.

Esta omisión sistemática se inscribe en lo que podría denominarse una jurisprudencia del desamparo, donde el estatuto de la niñez deja de operar como categoría universal y se convierte en una condición sujeta a geopolítica. El principio de no discriminación — que exige protección igualitaria sin importar nacionalidad, etnia o religión— se fractura cuando algunas niñas no son siquiera nombradas por los organismos internacionales. Como señala Judith Butler (2009), cuando ciertas vidas no son reconocidas como dolientes, tampoco son percibidas como perdidas. Su aniquilación no activa el lenguaje jurídico, porque no fueron consideradas plenamente vivas.

La pregunta que emerge con urgencia es: ¿qué sucede cuando los marcos jurídicos no se activan ante el exterminio infantil? ¿Qué clase de humanidad se configura cuando las garantías más elementales son suspendidas frente a una población entera? Desde la mirada del pensamiento complejo, esto no es una falla accidental del sistema, sino parte de un entramado más profundo de jerarquización de las vidas. Como sostiene Carlos Maldonado (2022), la justicia —al igual que el conocimiento— es también un campo atravesado por poder, exclusión y disputas epistémicas. Y cuando los marcos legales fallan, la pedagogía tiene el deber de interpelarlos.

Desde el campo del derecho y el pensamiento complejo, Taeli Gómez Francisco plantea que los modelos jurídicos tradicionales carecen de capacidad para enfrentar las realidades sistémicas y multidimensionales actuales. Su propuesta implica plantear el derecho como un conocimiento emergente, dialógico y relacional, capaz de integrar sujetos diversos y formas múltiples de conocimiento en la producción normativa.

Por eso, más allá de las declaraciones y convenios, es imprescindible instalar una crítica pedagógica a la justicia internacional que omita a las niñas sitiadas. La educación en derechos humanos no puede limitarse a repetir principios; debe ser capaz de denunciar las omisiones, revelar los silencios, y proponer formas de actuación ética desde lo local, lo institucional y lo afectivo. La justicia no solo se construye en los tribunales: también se educa, se nombra, se practica. Y cuando la niñez es excluida del derecho, la pedagogía debe convertirse en acto de reparación simbólica.

5. ¿SE PUEDE HABLAR DE PEDAGOGÍA EN GAZA?

Hablar de pedagogía en Gaza puede parecer, a primera vista, una contradicción. ¿Qué sentido tiene pensar en procesos educativos donde hay ruinas, muerte, hambre y asedio? Sin embargo, es precisamente en ese lugar donde la pedagogía adquiere un valor radical: no como técnica de transmisión de contenidos, sino como acto de afirmación de la vida, de resistencia ética, de cuidado mutuo y de memoria colectiva.

Las pedagogías que emergen en contextos de guerra no son silenciosas ni neutrales: son gestos mínimos de humanidad. Una maestra que mantiene la rutina del aprendizaje bajo una carpa. Un padre que narra historias para distraer del sonido de las bombas. Una niña que dibuja su casa antes del ataque. Todos esos actos son pedagógicos, porque sostienen sentido cuando el mundo colapsa.

En este escenario, la pedagogía en Gaza no se funda en el currículo oficial, sino en lo que bell hooks llamaría una *pedagogía del amor*, del cuidado, del vínculo. Se trata de una pedagogía que no separa el conocimiento del dolor, la memoria del presente, ni el cuerpo del derecho a aprender. Como afirma Silvia López de Maturana, educar también es acompañar en el dolor, dar lenguaje al trauma, posibilitar espacios donde aún sea legítimo imaginar y nombrar.

Además, hablar de pedagogía en Gaza es un acto político. Es negarse a aceptar que el exterminio haya logrado su objetivo total: borrar no solo cuerpos, sino también relatos, sentidos, proyectos. La pedagogía en contextos de genocidio no enseña a pesar del horror: enseña desde él, con él, contra él.

Por eso, hablar de pedagogía en Gaza no es ingenuo, sino urgente, prioritario e importante. Porque allí donde las niñas son negadas como sujetas de futuro, la educación —por pequeña que sea— representa una grieta en el orden del horror. Nombrar esa pedagogía es también una forma de justicia.

5.1 PEDAGOGÍA DEL ESTREMECIMIENTO Y DEL CUIDADO: RESISTENCIAS DESDE LAS NIÑECES EN PALESTINA

En tiempos de catástrofe, cuando el lenguaje parece desbordado por el horror, hablar de pedagogía puede parecer un gesto inútil o descontextualizado. Sin embargo, en escenarios donde la vida misma está en juego, la pedagogía reaparece como forma de sostén, de vínculo, de humanización. Frente al exterminio de las niñeces palestinas, es necesario pensar en una pedagogía del estremecimiento y una pedagogía del cuidado, no como metodologías normadas, sino como ética encarnada en la práctica cotidiana de quienes educan —y resisten— entre los escombros⁴.

La pedagogía del estremecimiento, en este contexto, no es otra cosa que una pedagogía fundada en la capacidad de conmoverse, de no naturalizar la violencia, de temblar ante el dolor ajeno. Desde la ética del rostro de Emmanuel Lévinas, sabemos que el dolor del otro nos constituye. El rostro del otro no es simplemente lo que vemos: es aquello que nos detiene, que nos habla sin palabras, que nos obliga sin violencia. No se trata de una mirada neutral o contemplativa, sino de una presencia desnuda que interrumpe toda indiferencia y nos convoca a responder. Ante el rostro infantil que resiste entre escombros, no hay posibilidad de evasión moral: somos llamados a reconocer, a cuidar, a sostener. Ese llamado no espera la mediación de una ley ni la validación de un sistema; es anterior, radical, ético en su urgencia. Cuando dejamos de temblar ante ese rostro, cuando ya no nos conmueve el cuerpo pequeño que nos mira desde la fragilidad, hemos cruzado una frontera peligrosa: la del olvido de lo humano.

Esta exclusión afectiva se sostiene en estructuras de jerarquización del duelo y del reconocimiento. Algunas niñeces son lloradas, otras simplemente contadas. Algunas convocan empatía internacional; otras —como las palestinas— permanecen atrapadas en la indiferencia estructural. bell hooks nos recuerda que negar la voz del otro es una forma de violencia. La omisión pedagógica, mediática y política de las niñeces palestinas no es solo un vacío: es una forma activa de borramiento, de silenciamiento epistémico. Y como advierte María Emilia Tijoux (2013), las categorías de humanidad no son neutras: son históricamente construidas para excluir, clasificar y relegar ciertos cuerpos a la periferia de lo visible y de lo legítimo. Las niñeces que no duelen no es porque no sufran, sino porque han sido excluidas del derecho a ser duelo, a ser memoria, a ser palabra.

Esta pedagogía no enseña desde la distancia, sino desde la afectación. Requiere de docentes capaces de mirar de frente, de escuchar, de no callar. Como recuerda bell hooks (1994), educar es un acto de amor radical, y por tanto, siempre implica una toma de posición frente a la injusticia.

4 En condiciones extremas, educar es más que instruir: es resistir, acompañar, afirmar que la vida aún importa. Incluso una actividad simple —como contar un cuento o sostener una canción— puede convertirse en forma de dignidad y reapropiación del tiempo.

En paralelo, la pedagogía del cuidado, tal como ha sido abordada por autoras como Silvia López de Maturana, implica un acompañamiento activo de los procesos emocionales, corporales y simbólicos de las niñas. Cuidar no es proteger de forma pasiva: es generar condiciones de afecto, de diálogo y de reparación subjetiva. En Gaza, este cuidado ha sido encarnado por educadoras que, en medio de la destrucción, siguen construyendo sentido. En las escuelas de la UNRWA, por ejemplo, se han desarrollado espacios de expresión artística y juego simbólico para niñas y niños traumatizados por los bombardeos. Dibujar, pintar, contar lo que vivieron, se convierte en un acto pedagógico y terapéutico que habilita la palabra donde antes solo había miedo.

Uno de los ejemplos más conmovedores es el del programa “Psychosocial Support and Education in Emergencies”, impulsado por docentes palestinos en colaboración con organizaciones de base. En este programa, se ha capacitado a educadores locales para trabajar en escuelas improvisadas, carpas o incluso en refugios, integrando narración oral, actividades lúdicas y escritura creativa para ayudar a las niñas a reconstruir sus relatos de vida. Este tipo de pedagogía reconoce que el trauma no se “cura” desde afuera, sino que debe ser acompañado con presencia, escucha y respeto.

Otra experiencia significativa ha sido liderada por la red de bibliotecas comunitarias “Tamer Institute for Community Education”, que desde hace décadas promueve el derecho de niñas y niños a imaginar, escribir y leer en contextos de guerra. Allí, la lectura no es solo un acto de alfabetización: es una práctica de dignidad. Un niño que escribe un poema sobre su abuelo desaparecido no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que reconstruye memoria y agencia frente al olvido institucional. Estas pedagogías, aún en condiciones extremas, reafirman que educar es siempre un acto político, afectivo y esperanzador.

Incluso en medio de los ataques más devastadores, existen maestras que se niegan a suspender la enseñanza. Como relatan educadores palestinos en la Franja de Gaza, después de cada ofensiva militar las familias y docentes se organizan para reabrir escuelas en patios, mezquitas o viviendas destruidas, y reestablecer una rutina pedagógica que devuelva algo de estabilidad a las niñas. Esa decisión es profundamente ética: es una forma de decir que la infancia no ha sido derrotada del todo.⁵

6. EL PROYECTO ROMA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA COMO FUNDAMENTO ÉTICO

En medio de la pedagogía del olvido que afecta a las niñas palestinas, recuperar experiencias educativas como el Proyecto Roma —propuesta desarrollada por el pedagogo

⁵ Testimonios de docentes palestinos y organizaciones como UNRWA o el Tamer Institute coinciden en que, tras cada bombardeo, la prioridad es reorganizar espacios de contención. Allí, niñas y niños dibujan, cantan, narran y recuperan el lenguaje como forma de sostén ante la pérdida.

español Miguel López Melero — permite pensar otras formas posibles de habitar la escuela, la justicia y el mundo. Esta experiencia, centrada en la inclusión radical y la transformación democrática del aula, no se limita a una metodología, sino que configura una epistemología de la dignidad, del cuidado mutuo y del aprendizaje compartido.

Uno de sus principios centrales, el reconocimiento de la diferencia como riqueza, resulta especialmente significativo al reflexionar sobre las niñeces silenciadas, borradas o convertidas en zonas de no-ser. Las niñeces palestinas, excluidas del derecho internacional, de la narrativa mediática y del lenguaje del duelo, encarnan con crudeza esa paradoja: son sujetas de derecho en los tratados, pero no en la práctica política global. El Proyecto Roma nos interpela desde otro lugar: no se trata de incluir al excluido en una estructura injusta, sino de transformar la propia estructura que genera la exclusión.

Desde esta perspectiva, toda educación que pretenda ser justa debe partir del reconocimiento radical del otro como legítimo otro. En palabras de López Melero (2011), *“todos tienen derecho a ser diferentes porque todos tenemos derecho a ser iguales en dignidad”*. Esta afirmación, en el contexto de Gaza, se convierte en una exigencia planetaria: no puede haber justicia si hay niñeces a las que se les niega el derecho a existir, a aprender, a jugar, a imaginar. Y no puede haber pedagogía si el sistema educativo permanece indiferente ante ello.

Incorporar este principio en el análisis de las niñeces en emergencia permite pensar que no hay inclusión sin memoria, ni justicia epistémica sin el reconocimiento del daño. Así como el Proyecto Roma propone comunidades de aprendizaje fundadas en el respeto y la reciprocidad, también podemos pensar en una comunidad internacional que no tolere el exterminio infantil bajo ningún pretexto. Educar, desde esta mirada, no es solo transmitir conocimientos, sino decidir qué vidas merecen ser contadas y qué historias merecen ser protegidas ⁶.

Desde la mirada del paradigma de la complejidad, como plantea Carlos Maldonado (2022), estas prácticas configuran una “resistencia vital”, una respuesta no lineal al caos, donde la vida insiste, se organiza y se reinventa. La pedagogía del estremecimiento y del cuidado no promete soluciones técnicas, pero sí abre espacios para imaginar futuros posibles, incluso cuando todo parece cerrado.

Porque mientras una niña palestina tome un lápiz para dibujar lo que ha perdido, mientras un educador se arrodille para escuchar el miedo de un niño, habrá pedagogía. Y esa pedagogía será, siempre, una forma de justicia.

⁶ La autora de este artículo es coordinadora del Proyecto Roma para América Latina y el Caribe, experiencia pedagógica que plantea una ética radical de la inclusión como derecho epistémico, político y humano. En el marco de este artículo, se retoma el principio “el reconocimiento de la diferencia como riqueza”, desarrollado por Miguel López Melero (2011) como parte esencial del Proyecto Roma.

7. INTERPELAR A LA COMUNIDAD MUNDIAL: UNA EXIGENCIA DESDE LA COMPLEJIDAD

La catástrofe que enfrentan las niñas palestinas no es solo una tragedia humanitaria. Es, ante todo, un quiebre civilizatorio que obliga a repensar los fundamentos de la vida en común. No puede seguir siendo abordada desde una mirada simplificadora, binaria o tecnocrática que reduzca los hechos a una cuestión de geopolítica o de “conflicto armado”. Lo que está en juego es mucho más profundo: es la fractura del principio mismo de humanidad. La omisión prolongada, el silencio cómplice, la neutralidad institucional ⁷ y la anestesia social con la que buena parte del mundo asiste al exterminio infantil en Gaza, son síntomas de una crisis epistémica global.

Desde el pensamiento complejo, tal como lo propone Carlos Maldonado (2019, 2022), pensar no es simplemente calcular ni administrar soluciones. Pensar es implicarse. Es entrar en la incertidumbre, asumir los entrelazamientos, no escindir la razón de la emoción ni la ética de la política. Es reconocer que el mundo no puede seguir siendo explicado por compartimentos estancos, sino que requiere una mirada transdisciplinaria que articule saberes, afectos y responsabilidades. En este sentido, la pedagogía — cuando se funda en la complejidad— se convierte en una forma de resistencia al pensamiento único, a la lógica de la eficiencia y a la lógica del descarté.

Interpelar a la comunidad internacional ⁸ desde la complejidad implica abandonar la comodidad de las categorías fijas. Implica reconocer que no hay paz posible si hay niñas que no duelen; que no hay justicia real si hay vidas infantiles que pueden ser asesinadas sin duelo, sin lenguaje, sin memoria. Implica comprender que los sistemas educativos, los marcos jurídicos, los medios de comunicación y los organismos multilaterales están todos implicados en esta red de omisión, y que por tanto tienen la obligación ética de transformarse.

Como ha planteado Edgar Morin, necesitamos una reforma del pensamiento que nos permita habitar el mundo no desde la indiferencia, sino desde una conciencia planetaria. La vida de una niña o un niño palestino no es un asunto local: es una pregunta que nos atraviesa a todos. Si permitimos que el genocidio de las niñas se normalice, entonces estamos renunciando a los principios que sostienen la posibilidad misma de lo humano.

⁷ La neutralidad frente a la violencia no es ausencia de postura: es toma de posición a favor del statu quo. Como afirmaba Paulo Freire, “lavarse las manos ante el conflicto entre los poderosos y los débiles es tomar partido por los poderosos”.

⁸ Cuando dejamos de estremecernos ante la muerte de niñas y niños, ya no es Gaza la que colapsa: es la condición misma de humanidad la que se vuelve inhabitable. El pensamiento complejo nos recuerda que educar, dolerse y actuar son gestos interrelacionados y vitales.

8. APORTE SITUADO: EL DOLOR NEGADO COMO CLAVE INTERPRETATIVA

En el tránsito por este análisis ético, jurídico y pedagógico de las infancias vulneradas en Gaza, emerge una categoría que no se encuentra formulada explícitamente en la literatura revisada, pero que aparece con fuerza al tensionar los límites de lo que puede ser dicho, sentido y reparado: el dolor negado como forma de violencia epistémica.

Esta categoría se propone como un aporte original desde una lectura situada, crítica y compleja. Implica reconocer que ciertos dolores —particularmente los que afectan a comunidades racializadas, colonizadas, o infantilizadas en su condición política— no son sólo invisibilizados, sino activamente desautorizados. El dolor de esos cuerpos no es recogido como saber, no se considera prueba ni testimonio, no funda justicia ni memoria. Se trata de una violencia silenciosa pero radical, que despoja del derecho a doler, a narrar la pérdida y a inscribirla en el archivo de lo humano.

FUNDAMENTO EPISTÉMICO

La propuesta dialoga con autoras como Gayatri Spivak, quien advierte que la subalterna no puede hablar no porque le falte voz, sino porque no hay oído que escuche; y con Miranda Fricker, quien analiza cómo la injusticia epistémica opera cuando un sujeto es sistemáticamente desacreditado en su capacidad de decir verdad. Sin embargo, la noción de “dolor negado” extiende estas críticas al ámbito afectivo: no se trata solo de negar la palabra, sino de negar el derecho a sentir y a que ese sentir sea validado como saber.

DIMENSIONES DEL DOLOR NEGADO

Esta categoría puede ser analizada a través de cinco dimensiones entrelazadas:

1. Epistémica: el sufrimiento infantil palestino no es interpretado como fuente de conocimiento ni de verdad histórica.
2. Afectiva: se neutraliza la potencia ética del dolor ajeno mediante la desensibilización mediática o la racionalización geopolítica.
3. Ontológica: se niega al otro su condición de sujeto doliente y, por tanto, de existencia plena.
4. Jurídica: el sistema legal internacional responde con indiferencia selectiva, aplicando marcos normativos desiguales.
5. Pedagógica: el dolor de estas infancias no ingresa a los espacios educativos como contenido formativo ni como memoria compartida.

La siguiente tabla resume esta propuesta de forma sintética:

Dimensión	Descripción	Manifestación en el caso de Gaza	Implicancia para la justicia epistémica
Epistémica	El dolor de ciertos cuerpos no es reconocido como fuente de saber legítimo	Infancias palestinas no son nombradas víctimas con voz histórica	Se perpetúa la exclusión de sus narrativas del archivo de lo humano y lo enseñable
Afectiva	El sufrimiento del otro es silenciado o racionalizado bajo lógicas de desensibilización	Medios y organismos internacionales invisibilizan el trauma infantil colectivo	La negación del duelo impide una pedagogía del reconocimiento y la empatía
Política-jurídica	La respuesta institucional al dolor es selectiva y jerarquizada	No se aplican marcos jurídicos universales como se haría en otros conflictos similares	Se produce impunidad diferencial y desprotección sistemática
Ontológica	Se desconoce la existencia plena de ese otro como sujeto de dignidad	Las infancias exterminadas son tratadas como daños colaterales	Se niega su derecho a ser y doler como parte de la humanidad
Educativa	No se incorpora el dolor del otro en los procesos formativos ni en el discurso pedagógico	Escuelas y academias permanecen ajenas al análisis de estos casos	Urge una pedagogía situada que articule afecto, justicia y complejidad

TABLA 1. CATEGORÍA EMERGENTE: DOLOR NEGADO COMO VIOLENCIA EPISTÉMICA.

Elaboración propia a partir de un enfoque hermenéutico situado. La tabla sintetiza cinco dimensiones analíticas (epistémica, afectiva, jurídica, ontológica y educativa) desde las cuales se expresa la categoría “dolor negado” como forma de violencia epistémica en el caso de las infancias exterminadas en Gaza. Se propone como una construcción teórica original que articula pensamiento complejo, justicia epistémica y ética afectiva.

PROYECCIÓN

Proponer esta categoría no solo permite dar nombre a una experiencia negada, sino también abrir camino a formas de reparación epistémica, afectiva y pedagógica. El dolor negado debe ser inscrito en la memoria colectiva no como un exceso emocional, sino como una clave hermenéutica para leer el presente y exigir justicia. Es desde allí que este artículo se posiciona: nombrar lo innombrado, doler lo indolido, pensar lo excluido.

9. CONCLUSIONES

La justicia epistémica, la justicia afectiva, la ética del cuidado y la pedagogía del estremecimiento no son conceptos periféricos. Son, en este momento histórico, las únicas coordenadas capaces de sostener una esperanza lúcida ante la catástrofe que enfrentan las

niñeces palestinas. Este artículo no ha buscado ofrecer respuestas técnicas ni neutralidad académica, sino *nombrar una herida, denunciar una omisión y proponer una categoría inédita* que permita pensar lo impensado: la exclusión del dolor como forma de violencia estructural.

El análisis hermenéutico e interdisciplinario permitió develar cómo ciertas infancias son despojadas no solo de su derecho a la vida, sino también de su derecho a doler, a ser memoria, a ser reconocidas como parte de la humanidad doliente. Esta deshumanización jurídica, afectiva y pedagógica no es accidental: responde a una lógica global de jerarquización del duelo y del valor de las vidas infantiles. No todas las infancias duelen por igual, y esa asimetría es uno de los síntomas más brutales de la crisis civilizatoria contemporánea.

Frente a ello, se propone como aporte situado la categoría emergente *“dolor negado como forma de violencia epistémica”*. Esta formulación original permite integrar lo jurídico, lo pedagógico y lo ético desde una mirada compleja, reconociendo que la negación del sufrimiento infantil no es una omisión pasiva, sino una estrategia activa de exclusión epistémica y simbólica. El dolor negado no entra al archivo de lo humano, no funda reparación, no convoca memoria. Al ser silenciado, también se silencia la posibilidad de construir justicia y de educar para la responsabilidad.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, la pedagogía deja de ser una práctica técnica o neutra para convertirse en acto político, afectivo y epistémico. Educar es también doler con el otro, resistir al olvido y dar palabra allí donde la violencia ha querido instalar el silencio. Las pedagogías del cuidado y del estremecimiento, tal como se proponen aquí, configuran un horizonte ético para formar docentes que no puedan mirar a otro lado cuando el rostro infantil emerge desde los escombros.

Este artículo convoca a los sistemas educativos, a las instituciones formadoras y a las comunidades pedagógicas a asumir su parte en la tarea de interrumpir la pedagogía de la indiferencia. También interpela al derecho, a la política y a la cultura por su complicidad con el exterminio normalizado de ciertas infancias. Porque cuando la justicia calla y la educación omite, la exclusión se convierte en destino.

Finalmente, este trabajo no solo denuncia lo que ocurre en Gaza, sino que invita a repensar el lugar de las infancias vulneradas en el mapa global del conocimiento y del cuidado. Nombrar el dolor negado, sostenerlo en el lenguaje y transformarlo en pregunta educativa es, quizá, una de las pocas formas de resistencia que nos quedan.

Finalmente, este trabajo no solo denuncia el genocidio de las niñeces palestinas y el silencio cómplice del derecho internacional, sino que propone pensar lo justo como un horizonte pendiente hacia la complejidad y la justicia. La categoría de “dolor negado” permite visibilizar una forma de violencia epistémica que margina a las infancias de Gaza de cualquier expectativa de justicia. Integrar la complejidad al análisis jurídico y pedagógico significa reconocer la interdependencia global, la emergencia de realidades imprevisibles

y la necesidad de marcos normativos flexibles que no reduzcan la vida a categorías simplistas— como víctimas legítimas e ilegítimas, conflictos y daños colaterales—, sino que abracen la pluralidad de las infancias y la densidad ética de sus dolores. Solo así el derecho y la educación podrán abrirse a una justicia epistémica y afectiva, capaz de escuchar lo silenciado y de responder a la dignidad negada.

Y si eso ⁹ ocurre, no será solo Gaza la que haya sido derrotada. Será la humanidad entera.

Educar es vivir.

EPÍGRAFE

¿Cuando preguntamos “Oh where are you now – Children of Palestine?”, no evocamos solo una letra: enunciamos la pregunta que recorre este artículo desde su herida más profunda. ¿Quién nombra a las niñeces que el mundo ha decidido no ver? Quien no responde — quien no tiembla, quien no reconoce el vacío territorial y simbólico dejado en Gaza— forma parte de esa arquitectura global del olvido. Por eso, este texto defiende la urgencia de educar incluso en el silencio: nombrar allí donde han sido borradas, doler donde el mundo no ha dolido, y reconocer la humanidad de las niñeces que aún resisten bajo los escombros.

“Innocent cries... Innocent lives...

They wanna play... They wanna stay.” ¹⁰

⁹ Frase inspirada en Michel Henry y presentada en 2do Congreso Internacional Multidisciplinario de Investigadores y Académicos de Iberoamérica junto a Dr. Claudio Pasten “Educar en la Vida es educar en la Vida”, en el artículo como síntesis ética y epistémica de una pedagogía situada en el estremecimiento, el cuidado y la justicia. “Educar es vivir” condensa la idea de que la educación no es solo un acto técnico o transmisivo, sino un vínculo profundamente humano que implica asumir la vida del otro como parte de la propia. En contextos de exterminio infantil como Gaza, educar se vuelve un gesto radical de sostenimiento del sentido y de resistencia ante el olvido. La frase se inscribe en la tradición de pedagogías afectivas y críticas como las de bell hooks, Silvia López de Maturana y Miguel López Melero, y dialoga con el pensamiento complejo en tanto afirma la vida como principio irrenunciable.

¹⁰ Omar Esa. (2023). Children of Gaza , canción en YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=WL5Uf6vsO48>

REFERENCIAS

- Esa, O. (2023). *Children of Gaza* [Canción]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WL5Uf6vs048>
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Lévinas, E. (1989). *Ética e infinito*. Ediciones Cátedra.
- López de Maturana, S. (2020). Pedagogía del cuidado: afectividad y transformación en la infancia. *Revista Infancias y Educación*, 15(1), 12–27.
- López Melero, M. (2011). *Una escuela para la diversidad: El Proyecto Roma*. Editorial Octaedro.
- Maldonado, C. E. (2019). *Complejidad, pensamiento complejo y ciencias de la complejidad*. Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. E. (2022). La catástrofe como matriz civilizatoria. *Revista Latinoamericana de Complejidad*, 4(1), 22–41.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable)*. Miño y Dávila Editores.
- Tijoux, M. E. (2013). Niñez, racialización y vida escolar. *Revista Última Década*, 21(39), 11–36.
- UNICEF. (2024). *Gaza: Alarma por la situación crítica de la niñez palestina*. <https://www.unicef.org>
- UNRWA. (2023). *Informe sobre escuelas de emergencia y niñez en Gaza*. <https://www.unrwa.org>