

Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias



Elisa Lugo Villaseñor
Adriana Gutiérrez Díaz
Eloísa Rodríguez Vázquez
(coordinadoras)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias

Elisa Lugo Villaseñor
Adriana Gutiérrez Díaz
Eloísa Rodríguez Vázquez
(coordinadoras)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias / Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz, Eloísa Rodríguez Vázquez, (coordinadoras). - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2024.

220 páginas

ISBN: 978-607-8951-78-9

1. Educación para la paz 2. Resolución de conflictos 3. Estudio y enseñanza

LCC JZ5534

DC 306.66

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias

Primera edición, diciembre de 2024.

D.R. 2024, Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz, Eloísa Rodríguez Vázquez, (coordinadoras).

D.R. 2024, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209.
Cuernavaca, Morelos, México.
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Corrección de estilo y formación: Eliezer Cuesta Gómez
Diseño de forros: Lizbeth Zenteno
Imagen de portada: Yanise Paola Díaz Ávila

ISBN: 978-607-8951-78-9

DOI: 10.30973/2024/retos_educacion_cultura_paz



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

CONTENIDO

Presentación

*Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz
y Eloísa Rodríguez Vázquez* 7

Primera parte. Discusión teórica

Metodología de investigación en cultura de
paz: contextos, posibilidades y retos
Pablo Cortés González y Blas González Alba 17

Retos de la universidad para la promoción de la cultura
de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad
*Eloísa Rodríguez Vázquez, Adriana Gutiérrez Díaz
y Elisa Lugo Villaseñor* 37

Investigación para la paz: ¿Giro
epistemológico o paradigma pacífico?
Francisco Jiménez Bautista 61

Formación ciudadana en la universidad:
un esquema de análisis
*María Teresa Yurén Camarena, Aurea Rojas Mendoza
y Asael Reyes Colorado* 91

Segunda parte. Análisis de casos

Construir paz y transformar conflictos:
tareas de la universidad
Gerardo Pérez Viramontes 119

Acciones para favorecer la cultura de paz en la universidad: las voces de los docentes <i>Adriana Gutiérrez Díaz, Eloísa Rodríguez Vázquez y Cony Brunhilde Saenger Pedrero</i>	141
Cultura de paz en la formación inicial de estudiantes normalistas en Yucatán <i>Nayely Melina Reyes Mendoza, Augusto David Beltrán Poot y Cristian Miguel Sosa Molina</i>	167
Repensando las formas de resolver conflictos: propuestas de adolescentes <i>Evelyn Cerdas-Agüero</i>	187
Semblanzas de los autores	213

PRESENTACIÓN

Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez
Díaz y Eloísa Rodríguez Vázquez

En tiempos de crisis social e individualismo, es fundamental emprender acciones desde el ámbito educativo y realizar esfuerzos a nivel mundial para fortalecer la formación en valores, incidir en la transformación de actitudes poco solidarias y favorecer el desarrollo de capacidades como la empatía, entre otras. Todo ello resulta fundamental para construir mejores formas de interacción social que den pie al establecimiento de tratos comprensivos, solidarios, respetuosos e inclusivos; pues ante los acontecimientos bélicos y violentos de la sociedad contemporánea, la construcción de una cultura de paz se convierte en una necesidad. En este tenor, el abordaje de sus conceptos, aportes metodológicos, posiciones epistemológicas y experiencias concretas forman parte de estos esfuerzos para mejorar los lazos entre los individuos para el fortalecimiento de las comunidades con una convivencia armónica y *noviolenta* donde cada una de las partes juega un rol importante para lograr su permanencia.

En este sentido, la obra corresponde a un gran trabajo de colaboración y se concreta como parte de los resultados de investigación de académicos de diversas instituciones (Universidad de Málaga y Universidad de Granada, España; Universidad Nacional, Costa Rica; Universidad Autónoma de Yucatán,

Universidad Autónoma del Estado de Morelos e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México), desarrollado desde 2022. Para lo cual se han realizado intercambios académicos, seminarios, así como trabajo de investigación colaborativa con la finalidad de incidir en el desarrollo de proyectos conjuntos y en la formación de recursos humanos, así como para el fortalecimiento de la reflexión conjunta, además de aportar nuevas miradas sobre el tema.

Este libro, que lleva por título *Retos de la educación ante la construcción de una cultura de paz: miradas interdisciplinarias*, busca contribuir al análisis crítico sobre algunos de los grandes retos y tendencias que enfrenta la educación en la actualidad, como un ente formador de saberes interdisciplinarios y saberes para el desarrollo humano, que inviten a utilizar la mediación y el diálogo para la resolución de conflictos, promueva el respeto por la vida, fortalezca el diseño curricular con la incorporación de contenidos alusivos a estos temas en los programas educativos y en las prácticas de los formadores, como una forma de responder ante la actual crisis de paz mundial. Por ello, esta obra presenta temas como los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la participación ciudadana, así como la prevención y resolución de conflictos como claves para la construcción de una cultura que permita establecer mejores formas de convivencia en todos los espacios sociales.

Este ejemplar se divide en dos partes. En la primera de ellas se presentan cuatro capítulos en los que se discute de manera teórica los avances y giros epistemológicos de la investigación para la paz, enunciando algunos de los principales retos que supone la transformación de conflictos, la sostenibilidad y la promoción de una cultura de paz desde la educación superior. Así como una revisión de las tensiones que se suscitan desde

las políticas educativas que sugieren la construcción de una nueva ciudadanía como parte de la responsabilidad social universitaria. La segunda parte de esta obra se integra también por cuatro capítulos en los que, desde diferentes miradas y abordajes teórico-conceptuales, se presenta el análisis de casos específicos realizados a partir de las voces de los estudiantes o los docentes; se revisan algunas de las acciones que podrían favorecer la construcción de una cultura de paz en la universidad; se conocen los contenidos, habilidades, programas o protocolos relacionados con la cultura de paz que están presentes en la formación de los normalistas, y se revisan las formas en que los adolescentes piensan la resolución de conflictos.

La primera sección inicia con el capítulo denominado “Metodología de investigación en cultura de paz: contextos, posibilidades y retos”, cuyos autores revisan la evolución de la investigación para la cultura de paz como disciplina, la cual tiene implicaciones de carácter axiológico, cultural y transversal relacionadas de manera directa con el contexto cuya constante es el cambio. En este capítulo también se realiza una revisión de los antecedentes históricos de los estudios para la paz desde sus inicios en el siglo xx y las etapas vividas en el desarrollo del campo, entre las que se encuentran su fundación, expansión e hibridación, donde se incorporan perspectivas críticas y constructivas que inciden en la consolidación de una disciplina multidisciplinaria, transdisciplinaria, interdisciplinaria e intercultural.

Por su parte, en el segundo capítulo se revisan algunos de los “Retos de la universidad para la promoción de la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad”. En este texto, se presenta una revisión sobre las principales implicaciones y retos que supone para la educación superior, especialmente para las universidades, el impulsar proyectos formativos que

permitan desarrollar propuestas curriculares que atiendan las recomendaciones de las políticas educativas y que ello tenga un impacto significativo en la formación de los estudiantes universitarios. Lo anterior, con la finalidad de incidir positivamente en la transformación social mediante la participación ciudadana, la conciencia moral, el manejo de conflictos y el respeto por los derechos humanos, para lograr un equilibrio entre la sociedad y la naturaleza e impulsar iniciativas a favor del cuidado del planeta y sus habitantes.

El tercer capítulo lleva por título “Investigación para la paz: ¿giro epistemológico o paradigma pacífico?”, en el cual el autor realiza un abordaje crítico de los estudios para la paz desde un planteamiento conceptual que denomina “giro epistemológico”, que incorpore no solo diagnósticos o críticas, sino la propuesta de alternativas que nos permitan comprender la forma en que nos enfrentamos a los diversos tipos de paz, los conflictos y las violencias que muchas veces son abandonadas en los giros epistemológicos. El autor invita a realizar un cambio de paradigma en el campo de la investigación para la paz que permita reflexionar críticamente sobre los principales discursos en torno al tema y avanzar hacia un cambio de paradigma que posibilite visualizar “la paz y neutralizar la violencia”.

El cuarto capítulo de esta sección se titula “Formación ciudadana en la universidad: un esquema de análisis”. Es resultado de una investigación en la que se revisan las recomendaciones y los posicionamientos emanados por los organismos internacionales en torno a la formación ciudadana, cuyos discursos coinciden en plantear la necesidad de un nuevo tipo de ciudadanía que responda a las necesidades y condiciones del contexto actual. Sin embargo, también se revelan las tensiones que supone para la educación superior articular los discursos

de la política internacional que, por una parte, sugieren priorizar el desarrollo económico y la innovación, y por otra, evidencia la necesidad de favorecer una ciudadanía orientada por finalidades valiosas.

La segunda sección también se compone de cuatro capítulos sobre la revisión de casos específicos. En esta se ha colocado, en primera instancia y a manera de transición, el capítulo quinto que lleva por título “Construir paz y transformar conflictos: tareas de la universidad”. En este, se parte de la premisa de que no hay un camino para la paz, sino que la paz en sí misma es el camino que se construye día con día. En este tenor, se exponen acciones personales y decisiones institucionales que se llevaron a cabo durante las últimas dos décadas en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), para abonar a los procesos de construcción de paz tanto al interior como al exterior de la institución; por ello, se recurre a la auto-narración, así como a una fuerte revisión teórica que fortalece la contribución de esta investigación.

El sexto capítulo se titula “Acciones para favorecer la cultura de paz en la universidad: las voces de los docentes”. En este, se comparten algunos resultados de una investigación en la que se revisan algunas de las acciones para favorecer la construcción de paz desde la universidad, que permitan hacer frente al contexto actual, caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y la violencia en sus múltiples formas. Dentro de los principales resultados presentados, los discursos de los docentes revelan que es fundamental la implementación de acciones específicas para incidir en la formación de personas empáticas, capaces de actuar éticamente, con valores como el respeto, la solidaridad y reconocimiento del otro, a favor de la paz.

El séptimo capítulo se titula “Cultura de paz en la formación inicial de estudiantes normalistas en Yucatán”, en el cual se presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo conocer la opinión que tienen los estudiantes que se forman como futuros docentes sobre la cultura de paz, además de conocer los contenidos, habilidades, programas o protocolos relacionados con la cultura de paz que están presentes en su formación. Dentro de los principales resultados se destaca que existe una percepción mayoritariamente positiva entre los estudiantes acerca de la cultura de paz en su escuela, en particular sobre la gestión de emociones y la promoción del bienestar psicológico, sin embargo, también se reconoce que subsiste un sesgo importante en la integración de temas sobre la diversidad de género y sexualidad en el currículo educativo.

Finalmente, el último capítulo, denominado “Repensando las formas de resolver conflictos: propuestas de adolescentes”, reconoce la importancia de realizar estudios sobre la paz con adolescentes escolarizados y no escolarizados que permitan darles un espacio de participación donde tengan voz y puedan establecer sus propuestas para construir la paz, desde sus contextos, con la finalidad de abonar a la resolución de conflictos de forma pacífica. Sus principales resultados permiten comprender que los participantes del estudio relacionan la paz con la ausencia de conflictos; y las propuestas hacia la paz se vinculan con la comunicación, el diálogo, el respeto, el perdón, la mediación y la expresión de emociones.

En este sentido, esta obra ofrece al lector una visión contemporánea de las perspectivas teóricas sobre cultura de paz, *noviolencia*, manejo de conflictos, formación ciudadana, sustentabilidad, entre otros, utilizados en México, España y Costa Rica, así como la importancia de su abordaje y reflexión para

caminar hacia la construcción de paz. Estas perspectivas se ven reflejadas en las aportaciones que dan cuenta de la necesidad de transformar las formas de convivencia y asumir una postura ante la vida como sujetos agentes, que privilegien la resolución de problemas de manera pacífica e incidir en la disminución de la violencia. Por ello, se considera fundamental el desarrollo de propuestas educativas que permitan la formación de ciudadanos activos, inclusivos, respetuosos de los derechos humanos, tolerantes y resilientes; capaces de entender el mundo actual, resolver conflictos, practicar mejores formas de convivencia e incidir en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Deseamos que esta obra sirva como referente para aquellos interesados en el desarrollo de nuevas propuestas de formación y les permita acercarse a diversos aportes teóricos y metodológicos sobre el tema.

PRIMERA PARTE. DISCUSIÓN TEÓRICA

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN CULTURA DE PAZ: CONTEXTOS, POSIBILIDADES Y RETOS

Pablo Cortés González y
Blas González Alba

Escribir sobre fundamentos de la investigación para la paz y los conflictos resulta una tarea inabarcable y que nos sitúa en la senda de la permanente construcción

Jiménez-Arenas, 2023, p. 9

Resumen

La investigación en cultura de paz es una disciplina en constante evolución debido a su carácter axiológico, cultural y transversal, y a su relación con contextos cambiantes. Desde sus inicios en el siglo xx, los estudios sobre la paz han pasado por varias etapas: fundacional, de expansión e hibridación, adoptando perspectivas críticas y constructivas lo que la han convertido en una disciplina multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar e intercultural. Los avances producidos en el ámbito de la investigación han promovido que el concepto de paz se haya ampliado, incorporando matices culturales, coyunturales y sociales, y diversos tipos de violencia (directa, estructural, cultural, institucional) y paz (ecológica, sostenible, imperfecta).

La investigación en cultura de paz abarca temas como la pobreza, la justicia social, el género, los derechos humanos, el medio ambiente, los conflictos armados, entre otros. Ello ha promovido que como objeto de estudio sea abordado desde múltiples disciplinas y enfoques metodológicos. Podemos afirmar que su dimensión interdisciplinar es precisamente la que ha favorecido la construcción de nuevas epistemologías, impulsando una investigación para la paz que considera principios transformadores y participativos. Además, se aboga por la integración de la cultura humanista y científica para una comprensión más holística y por la generación de redes de conocimiento que conecten formación, investigación y sociedad, además que promuevan una comunidad educativa comprometida que reconozca la diversidad y fomente un diálogo intercultural; desafíe las jerarquías de conocimiento tradicionales; cuestione y transforme prácticas de poder etnocéntricas y hegemónicas, y busque modos de investigar más democráticos y horizontales.

Introducción

Abordar la investigación para la paz y los conflictos requiere asumir, como indica Jiménez-Arenas (2023), que estamos ante una disciplina de estudio que se encuentra en constante construcción como consecuencia de su carácter axiológico, cultural y transversal, además de su vinculación con escenarios y particularidades coyunturales o contextuales en continua transformación.

Al respecto, y como señalan diversos autores, su complejidad reside en que, como tema de estudio multidisciplinar, transdisciplinar (Muñoz, 2005), interdisciplinar e intercultural (Martínez, Comins y París, 2009) plantea una serie de desafíos

complejos (Alger, 2007). Como investigadores esto nos obliga a abordar los estudios en cultura de paz desde un posicionamiento paradigmático propio que desborda las nociones tradicionales de cada una de las diversas áreas de conocimiento desde las que se conciben los estudios para la paz. Es por ello que en este texto nos planteamos como objetivo realizar una revisión teórico-conceptual a nivel metodológico sobre los estudios en cultura de paz.

Los estudios para la paz y los conflictos, desde un enfoque situacional, comienzan a desarrollarse desde una perspectiva formal durante la primera mitad del siglo xx. Desde entonces, las investigaciones sobre y para la paz se han ido constituyendo en diferentes etapas: fundacional, de expansión y de hibridación (Jiménez, 2009; Martínez, Comins y París, 2009) y bajo los principios de investigaciones de carácter empírico, crítico o constructivo sobre la paz (Galtung, 2003). Las investigaciones para la paz se desarrollan en un primer momento, desde una perspectiva crítica que reconoce la violencia y, posteriormente, desde una perspectiva constructiva que contribuye a buscar y construir alternativas en el marco de la cultura de paz y los derechos humanos (Martínez et al., 2009).

La evolución del concepto de paz, desde una mirada compleja y polisémica, demanda abordar investigaciones que consideren los matices y las particularidades culturales, coyunturales, sociales, políticas, educativas, entre otras, en las que estos estudios se desarrollan o se han desarrollado, pues, en esta línea de pensamiento, coincidimos con Jiménez (2022) cuando afirma que “plantear una epistemología sobre las paces, nos invita a señalar cómo se han desarrollado y resuelto muchos de estos conceptos a lo largo de la historia, y muy específicamente durante el siglo xx” (p. 38).

Al respecto, y como nos recuerda Cornelio (2019), la cultura de paz responde a valores como la justicia, la libertad, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad o la equidad, entre otros. Asimismo, la conceptualización de términos como violencia directa, estructural y cultural (Galtung, 2003), institucional (Perelman y Tufro, 2016) y paz ecológica, paz Gaia (Bautista, 2017), paz imperfecta (Muñoz, 2001), paz sostenible (Coleman, 2012), paz neutra (Jiménez, 2009), paz social (Durling, 2007), paz participativa (Doyle y Sambanis, 2000), paz híbrida (Jiménez, 2016) y paz liberal (Fontan, 2012) ha contribuido a rebasar la mirada unidireccional que desde una perspectiva tradicional ha relacionado paz con ausencia de conflicto (Cornelio, 2019).

En esta coyuntura, consideramos que la investigación para la paz precisa de un cambio de paradigma que amplíe horizontes en lo que respecta a las metodologías de investigación sobre y para la paz, y que se aborde desde posicionamientos basados en la complejidad, la multicausalidad y la interdisciplinariedad. Esto significa replantearnos las estrategias metodológicas que como agentes investigadores utilizamos con el propósito de desarrollar estudios que permitan captar las complejidades y matices que rodean a la investigación para la paz (Comins, 2018). Por lo tanto, aludimos a considerar principios epistemológicos que contribuyan a una comprensión sistémica sobre los estudios para la paz, esto es, considerar una dimensión que facilite la comprensión de valores y significados (Ventura, 2012) desde un enfoque multinivel, interdisciplinar (Rogers y Ramsbotham, 2000) y polifónico.

De acuerdo con Jiménez (2022), la investigación para la paz está relacionada con la acción y esta, a su vez, con la educación, pues los estudios para la paz deben de contribuir a transformar

la sociedad y construir procesos de conciliación para la generación de sociedades más justas y democráticas.

Sustento teórico. ¿Qué y cómo se investiga para la paz desde una dimensión interdisciplinar?

Las investigaciones que se desarrollan en el marco de la cultura de paz tienen un carácter interdisciplinar (Martínez et al., 2009; Rogers y Ramsbotham, 2000). Por ello se plantean desde un enfoque multicausal y multidimensional (Muñoz y Rodríguez, 2000) que integra perspectivas diversas desde las cuales sea posible captar la complejidad (política, burocrática, legal, económica, educativa y social) inherente al paradigma pacífico. Como nos recuerdan Lugo y Saenger (2020), abordar la investigación desde diversas disciplinas de estudio facilita la comprensión de la realidad social y favorece la construcción de maneras alternativas de vivir y convivir, cuestiones que son vitales en los estudios para la paz.

En la actualidad, cuestiones como la pobreza, la justicia social, el género, los derechos humanos, el medio ambiente, la guerra, las relaciones internacionales (Martínez et al., 2009), la migración, las diferencias económicas, la exclusión, el narcotráfico, los conflictos étnicos, la marginación, el racismo (Sandoval, 2012), el etnocentrismo, la deshumanización, el militarismo (Fisas, 1998), la xenofobia, la violencia escolar y de género, en sus múltiples expresiones, son, entre otras, estudiadas en el marco de las investigaciones para la paz desde una multitud de campos de estudios y desde diversos planteamientos metodológicos, ontológicos y epistemológicos.

La cultura de paz es un fenómeno complejo que no puede ser comprendido exclusivamente desde una sola materia. Por

ello, disciplinas de estudio como la educación, la política, el derecho, la psicología, el periodismo, la sociología, la antropología, la historia, la filosofía, entre otras (Jeong, 1999), enriquecen un campo de estudio complejo y en continua construcción y constatan que los estudios para la paz no se pueden enmarcar ni abordar exclusivamente desde una única disciplina (Rapport, 1970) ni desde un enfoque metodológico. Precisamente, esta dimensión multidisciplinar y multimetodológica es la que enriquece la investigación para la paz y la que nos permite abordar los problemas y elaborar propuestas interconectadas (Lugo y Saenger, 2020), es decir, ampliar las miradas y tener un enfoque holístico, plural y heterogéneo sobre lo que significa abordar los estudios para la paz.

La dimensión interdisciplinar en la que se sitúan los estudios para la paz nos proporciona un amplio espectro de sensibilidades metodológicas, no obstante, consideramos que la investigación en general, y la investigación en cultura de paz, en particular, deben considerar metodologías de investigación sustentadas en epistemologías, principios, metodologías y procesos que contribuyan a la transformación cultural, social y política hacia la paz. Para ello precisamos de estrategias metodológicas que recuperen a los sujetos y a las subjetividades (Rivas y Leite, 2012), y que nos inviten a construir un conocimiento más inclusivo y contextualizado, pues hemos de concebir los procesos de paz (y conflictos) en sus contextos y considerando una perspectiva polifónica en la que participen todas las personas involucradas y con deseo de participar en la investigación y construcción de procesos de paz (la investigación como proceso constituyente).

Al respecto, Martínez et al. (2009) nos recuerdan que el carácter interdisciplinar de la investigación para la paz ha

promovido la construcción de nuevas epistemologías, no obstante, su objeto de estudio tiene un alto contenido cultural, axiológico e ideológico que posiciona a participantes e investigadores ante una serie de cuestiones éticas y políticas particulares si la comparamos con otra disciplina de investigación (Cortés et al., 2021; Pérez et al., 2023).

Esta situación requiere re-considerar “otras epistemologías” que aborden la investigación para la paz y los conflictos desde una dimensión transformadora, polifónica, participativa, inclusiva y contextualizada que considere, entre otros aspectos, las narrativas de paz, las expresiones culturales, escolares y educativas que promocionen la paz a través del arte, la música o el teatro u otra forma de expresión, las prácticas culturales y tradicionales que las comunidades utilizan para resolver conflictos y que aborden de qué modo las organizaciones, asociaciones, los movimientos sociales y el activismo cultural, entre otros colectivos, contribuyen a la construcción de cultura de paz.

Discusión: Avances hacia la investigación para la paz como compromiso colectivo

Las posibilidades que se abordan desde la investigación para la cultura de paz se establecen en contextos sociales particulares que nos proporcionan, asimismo, escenarios de investigación (Loaiza, 2015) en los que como agentes investigadores hemos de considerar la diversidad de realidades, sensibilidades y perspectivas culturales desde la que se construyen e investigan los procesos de paz.

Este principio ontológico nos conduce a reconocer la realidad como construcción colectiva de conocimiento que precisa

de las narraciones de los sujetos/contextos/realidades que forman parte de ella (Rivas y Leite, 2012). En relación con esto, y centrando la mirada en lo metodológico, hemos de explorar estrategias y diseños de investigación para la paz que nos permitan, por un lado, abordar la construcción de conocimiento desde la pluralidad de voces y experiencias y, por otro, promover la participación activa de todos los sujetos y colectivos.

La construcción de la paz es una ocupación que se coloca en la esfera de lo colectivo y situado, por ello contemplamos la investigación para la paz desde una perspectiva abierta, participativa y comunitaria. Al respecto, abogamos por rescatar las experiencias y los análisis de las personas y colectivos directamente afectados por la violencia como una estrategia metodológica inclusiva que nos proporciona una comprensión más completa y contextualizada de las dinámicas locales, de los roles, de los procesos y relaciones que se configuran en un determinado escenario de investigación (Cortés et al., 2021). A su vez, abordar la investigación para la paz desde los principios de la investigación comunitaria, participativa e inclusiva pone en cuestión las tradiciones investigadoras hegemónicas y a las culturas dominantes que tanto de un modo explícito como implícito están presentes en la construcción de conocimiento, pues es fácil caer en posicionamientos investigadores que se sitúan en una lógica del poder (Quijano, 2000), del ser (Maldonado-Torres, 2007) y del saber (De Sousa, 2010) que nos conduce a asumir una visión colonial en los procesos investigadores (Quijano, 2019).

Como nos recuerda Ventura (2012), la investigación para la paz requiere abordar cuestiones culturales y afectivas, pues las consecuencias y desigualdades derivadas de situaciones y procesos contrarios a la paz se manifiestan y afectan en gran medida

a las personas y colectivos que experimentan esas situaciones. De acuerdo con Rivas y Leite (2012), esto nos conduce a recuperar a las personas y las subjetividades en la investigación para la paz, pues “subjetividad es el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 46), y considerar la “subjetividad” nos permite conocer y analizar cómo cada individuo percibe, experimenta y analiza la realidad en la que se encuentra inmerso y mejorar la comprensión de los procesos y conceptos relacionados con la paz desde posicionamientos situados (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Al respecto, no podemos olvidar que la paz, como realidad social, es un asunto que nos implica colectivamente como actores de paz y, por tanto, también requiere ser investigada desde la lógica de la pluralidad, la diversidad y la colectividad (Jiménez, 2004).

Reconocer la construcción de conocimiento compartido y contextualizado nos conduce a tener en cuenta la necesidad de que los investigadores e investigadoras tomemos consciencia de los contextos culturales y de las prácticas, roles y códigos (comunicativos, relacionales, organizativos, entre otros) particulares de las comunidades en las que desarrollan sus estudios, con el objetivo que estas sean las que marquen los protocolos, procesos, propuestas y propósitos de la investigación, en detrimento de una mirada que se justifica únicamente desde el método científico. En otras palabras, desde el paradigma pacífico y colectivo que planteamos, el método no debe imponer los procedimientos investigadores, sino la naturaleza de los sujetos y contextos que la conforman.

Esto último es relevante sobre todo para reducir sesgos etnocéntricos (Bilbeny, 2004) y construir una ciencia sensible que no imponga principios, teorías y suposiciones culturales

y estereotipadas que, como sujetos responsables de creación/mediación/construcción de conocimiento, nos conduzcan a establecer vínculos más democráticos y horizontales con los objetos de estudio.

A partir de aquí, vemos de interés recuperar la mirada decolonial aplicada al paradigma de la investigación para la paz, esto es, considerar “otra forma de pensar el sistema-mundo que reconoce las posiciones de poder implícitas en las relaciones entre los colectivos” (Rivas et al., 2020, p. 82), lo que nos interpela como agentes investigadores a tenerla presente desde una dimensión compleja y situada, es decir, a “tratar de ver la realidad con ojos diferentes a los propuestos por el modelo de ciencia convencional” (Pérez, 2018, p. 141). Al respecto, coincidimos con Ventura (2012) cuando indica que:

la investigación para la paz se fundamenta en un modo de producción de conocimientos caracterizado por la interrelación de las comunidades, la creación de lenguajes abiertos, la no abstracción de las variables de su contexto, la afirmación del lugar y la persona que habla, y una pedagogía basada en la interrelacionalidad y la complejidad (p. 105).

Como plantean Cortés et al. (2021), la investigación para la paz debe considerar las necesidades e intereses de los colectivos junto a los que se estudia, promoviendo la horizontalidad investigadora, procedimientos metodológicos más inclusivos y la transformación de la sociedad. Resulta fundamental no olvidar que los estudios para la paz persiguen, por un lado, cuestionar, analizar y visibilizar las barreras y desigualdades que experimentan las personas y que les impiden desarrollarse dignamente

(Pérez, Gallego y Goenechea, 2023), y, por otro, la transformación social y cultural hacia la paz. Desde una perspectiva ética, concebimos la investigación como un proceso que contribuye a la transformación a micro, meso y macrosistémica. Por ello abogamos por situarnos en posicionamientos investigadores críticos, éticos y responsables (Ventura, 2012) que cuestionen las tradiciones, construcciones y prácticas de poder etnocéntricas y hegemónicas, tales como la globalización, heteropatriarcado, racismo, entre muchas otras más (Pérez et al., 2023).

Conclusiones: Algunos retos de la universidad para abordar la cultura de paz

La investigación para la paz, para sintetizar todo lo indicado, se centra en analizar cómo las comunidades experimentan (perspectiva crítica) y transforman (perspectiva constructiva) los conflictos (Martínez et al., 2009). Con este propósito, y considerando su carácter multidisciplinar, son muchos y variados los planteamientos metodológicos y los objetivos que se persiguen cuando se investiga en el ámbito de la cultura de paz. Al respecto, consideramos vital identificar prácticas políticas, sociales, escolares, educativas, culturales y económicas que favorecen la construcción de procesos y experiencias de paz y que promueven la resolución pacífica de los conflictos y la reconciliación. Como señala Pérez (2018, p. 131) apoyándose en Galtung (2003), los estudios para la paz pueden centrarse en:

- Analizar los componentes del conflicto (contradicción, actitudes y comportamientos).
- Considerar hechos, teorías y valores.
- Abordar procesos de resolución, reconstrucción y reconciliación.

Al hilo de lo planteado, hemos de avanzar en los retos en materia de investigación que como agentes sociales nos proponemos para las instituciones universitarias, con el objeto de que sirvan de resorte o posibilidad para seguir pensando otras vías de la investigación para la paz y nuestra responsabilidad desde distintos organismos, ya sean universidades, centros o institutos, entre otros. A continuación, destacamos tres elementos esenciales.

I. Construcción de una comunidad interdisciplinar crítica en la universidad

La investigación se sitúa como un objetivo valioso que puede y debe enriquecer enormemente la experiencia académica y fomentar un pensamiento más profundo y holístico de la realidad. La interdisciplinariedad implica la integración de diferentes disciplinas y perspectivas para abordar problemas complejos desde ángulos diversos. A continuación, abordamos algunas reflexiones sobre este tema:

Una comunidad interdisciplinaria fomenta el intercambio de ideas entre agentes de diversas disciplinas. Esto no solo amplía el horizonte de conocimiento de cada individuo, sino que también promueve una comprensión más completa y diversa de los problemas y desafíos contemporáneos. La crítica constructiva es esencial en este proceso, pues al fomentar un ambiente donde se valoren y respeten las opiniones divergentes, se crea un espacio propicio y necesario para el debate reflexivo. La crítica no debe ser vista como una confrontación, sino como una herramienta para fortalecer las ideas y enriquecer y cuestionar el pensamiento, por lo que la diversidad de perspectivas, dentro de una comunidad interdisciplinaria, no solo enriquece

la educación, sino que también prepara a los agentes investigadores para enfrentar problemas del mundo real que no se limitan a una sola disciplina. Esto es especialmente relevante en un mundo cada vez más interconectado y complejo, donde la resolución de problemas requiere enfoques colaborativos y multidimensionales.

Por lo tanto, esto nos hace cuestionarnos hasta qué punto la fragmentación disciplinar, que muchas instituciones universitarias aún mantienen, nos permite responder a los problemas y demandas sociales y tecnológicas actuales. Un ejemplo de ello, bien es cierto que estamos en procesos de transformación, es el caso de la universidad española: los sistemas de acceso y de evaluación y acreditación del profesorado para el desarrollo de la carrera profesional universitaria siguen premiando las aportaciones desde áreas de conocimiento muy cerradas y estancas, lo que dificulta la cooperación entre agentes de distintas disciplinas.

2. Recortar la distancia entre la cultura humanista y la científica

A menudo, estas dos esferas del conocimiento han sido percibidas como realidades paralelas y diferenciadas, cada una con su propio lenguaje, metodología y enfoque. Sin embargo, la realidad es que ambas comparten un objetivo fundamental: comprender la complejidad de la existencia humana y del universo. La exploración de las expresiones artísticas, la filosofía, la historia y, en definitiva, la comprensión de la condición humana se manifiesta a través de procesos tanto empíricos como reflexivos. Al recortar la distancia entre estas dos culturas tradicionales, se promueve un diálogo enriquecedor que puede conducir

a avances significativos en diversas áreas. La integración de la cultura humanista y científica fomenta un pensamiento más crítico y holístico. Los desafíos contemporáneos usualmente requieren soluciones que no pueden surgir exclusivamente desde una perspectiva. La colaboración entre ambas culturas no solo amplía la comprensión del mundo, sino que también prepara a las personas para abordar problemas de manera más completa y efectiva. Asimismo, posibilita crear un terreno fértil para la innovación, la comprensión mutua y la construcción de una sociedad más informada y equilibrada en la exploración conjunta de la experiencia humana y del cosmos.

3. Generación de redes de conocimiento entre formación, investigación y sociedad para generar comunidad

La generación de redes de conocimiento entre formación, investigación y sociedad representa un puente esencial para construir comunidades educativas sólidas y comprometidas. Al entrelazar estos tres pilares, se crea un tejido dinámico que no solo nutre el desarrollo académico, sino que también impacta de manera significativa en la sociedad. La formación es el cimiento de esta estructura, proporcionando a los individuos las herramientas y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. La investigación, por su parte, actúa como el motor que impulsa el progreso, además que desafía las fronteras del conocimiento y explora nuevas fronteras, sin embargo, la conexión con la sociedad es la clave para dar significado y relevancia a estos esfuerzos.

Al generar redes de conocimiento se posibilita la creación de comunidad que no se limita a las paredes de la institución educativa, sino que se extiende hacia la sociedad, donde se

comparten ideas, se abordan problemas y se generan soluciones colaborativas. Esta interconexión no solo beneficia a los individuos involucrados, sino que también contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar general.

En definitiva, hacemos un planteamiento relativo a la idea de “pluriversidad” (Santos, 2019), esto es, reconocer la diversidad social en el acceso a la institución universitaria, así como permitir un espacio para formar parte en la pluralidad del debate social y en la ciencia implicando clase social y género en la propia institución y en el conocimiento. La noción de pluriversidad representa una perspectiva innovadora y enriquecedora para la educación superior. En lugar de concebir la universidad como un espacio homogéneo centrado en una única visión del conocimiento, la pluriversidad aboga por la diversidad de enfoques, saberes y cosmovisiones. Este enfoque no solo busca incorporar diversas disciplinas académicas, sino también fomentar el respeto por los conocimientos tradicionales, locales y no occidentales. Asimismo, se promueve un diálogo intercultural que enriquece la experiencia educativa y desafía las jerarquías de conocimiento, lo que hace cuestionar las estructuras académicas y promover la inclusión de voces que históricamente han sido marginadas o silenciadas.

Referencias

Aguilar, M. A., y Castañón, N. (2014). Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 34, 83-94.

- Alger, F. C. (2007). Peace Studies as a Transdisciplinary Project. En C. Webel y J. Galtung (Eds.), *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 299-318). Routledge.
- Amigo, A. T. (2018). Análisis de las acciones de Unasur en la prevención de conflictos (2008-2012). *Revista Política y Estrategia*, (131), 13-39.
- Barreto, M. (2014). Preparar el post-conflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 9(1), 179-197.
- Bautista, F. J. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (34), 21-54.
- Bautista, F. J. (2017). Paz ecológica y Paz Gaia: Nuevas formas de construcción de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 1, 7-29.
- Bilbeny, N. (2004). *Ética intercultural. La razón práctica frente a los retos de la diversidad cultural*. Ariel.
- Cárdenas, J. D. (2015). Los medios de comunicación como actores (des) legitimadores. Algunas reflexiones acerca del rol de los medios de comunicación sobre la construcción de la opinión pública en torno al proceso de paz de la habana. *Análisis Político*, 28(85), 38-56.
- Chrispino, A., y Dusi, M. L. H. M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 16, 597-624.
- Coleman, P. T. (2012). Conclusion: The Essence of Peace? Toward a Comprehensive and Parsimonious Model of Sustainable Peace. En P. T. Coleman y M. Deutsch (Eds.), *Psychological Components of Sustainable Peace* (pp. 353-369). Springer.

- Comins, M. I. (2018). Horizontes epistemológicos de la investigación para la paz: una perspectiva pazológica y de género. En D. E. García-González (Ed.), *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz* (pp. 45-68). México: CONACYT; Tecnológico de Monterrey.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Cornelio, E. (2019). Bases fundamentales de la Cultura de Paz. *Revista Eire. Estudios de Paz y Conflictos*, 3, 9-25.
- Cortés, P. G., Márquez, M. J., Leite A. E., y Rivas, J. I. F (2021). Investigar en Cultura de Paz y resolución de conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 156-176.
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar el occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO; Prometeo Libros.
- Doyle, M. W., y Sambanis, N. (2000). Making war and building peace: United Nations peace operations. *American Political Science Review*, 94(4), 779-801.
- Durling, V. A. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá Viejo.
- Fontan, V. (2012). Replanteando la epistemología de la paz: el caso de la descolonización de paz. *Perspectivas Internacionales*, 8(1), 41-71.
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En A. Rubio (Ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* (pp. 15-46). Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Jeong, H. W. (1999). *The New Agenda for Peace Research*. Ashgate.
- Jiménez Bautista, F. (2016). *Antropología ecológica*. Dykinson.

- Jiménez, F. B. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (Número especial IA), 141-190.
- Jiménez, F. B. (2022). Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 7-43.
- Jiménez, J. M. A. (2023). Reflexionando sobre los fundamentos de la investigación para la paz y los conflictos. Una propuesta imperfecta. En M. T. Castilla y V. M. Martín (Coords.), *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos: Análisis, reflexiones y miradas* (pp. 9-34). Comares.
- Loaiza, A. M. G. (2015). Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género. *Revista Eleuthera*, 12, 89-111.
- Lozano, A. M., Barrientos, A. S., y Jiménez, F. G. (2023). Study and analysis of Hate Crimes in Spain (2013-2020). *Revista de Cultura de Paz*, 7,1-21.
- Lugo, E. V., y Saenger, C. B. (2020). Formar e investigar desde la interdisciplinariedad: experiencias de investigadores en una universidad pública mexicana. En P. G. Cortés y B. A. González (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria: experiencias docentes y perspectivas metodológicas* (pp. 47-66). Octaedro.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, V., Comins, I., y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.

- Méndez, C. A. P., Méndez, D. J. S., y Romero, M. M. P. (2020). Big data, educación y post-acuerdo: cultura de paz en redes sociales. *Publicaciones e Investigación*, 14(3).
- Muñoz, A. F., y Rodríguez A. J. (2000). Una agenda de la investigación para la paz. En F. J. Rodríguez Alcázar (Ed.), *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp. 27-51). Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz imperfecta, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos*. Universidad de Granada.
- Obaco, T. V. O., Calva, K. D. C., y Duque, V. K. R. (2021). Cultura de paz y medios de comunicación. Caso de estudio televisoras de la ciudad de Loja. *Revista de Cultura de paz*, 5, 173-189.
- Perelman, M., y Tufro, M. (2016). Violencia institucional. Tensiones actuales de una categoría política central. *Ciencias Sociales*, 92, 1-19.
- Pérez, F. J. G., Gallego, M. B. N., y Goenechea, C. P. (2023). Apuntes para una metodología en investigación sobre la paz y los conflictos. En M. T. Castilla y V. M. Martín (Coords.), *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos: Análisis, reflexiones y miradas* (pp. 35-48). Comares.
- Pérez-Viramontes, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.
- Placencia, J. G. (2015). Políticas públicas y violencia en México: a incidencia del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, 3(5), 55-66.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landser (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.

- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Rivas, J. I. F., y Leite, A. E. M. (2012). Investigación biográfica-narrativa y cultura de paz. En M. T. Castilla y V. M. Martín (Coords.), *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 47-60). Editorial GEU.
- Rogers, P., y Ramsbotham, O. (2000). Entonces y ahora: pasado y futuro de la investigación para la paz. En M. Aguirre, T. Filesi y M. González (Eds.), *Anuario CIP 2000* (pp. 11-35). Icaria Editorial.
- Santos, B. S. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC. Centro de Pensamiento Pedagógico. CLACSO.
- Silva, E. (2015). Educar en los valores universales de la cultura de paz. *Cultura de Paz*, 21(66).
- Ventura, T. C. (2012). ¿Cómo investigar para la paz en un mundo de utilidad? Desenmascarando la irresponsabilidad. *Revista REDpensar*, 1(2), 98-118.

RETOS DE LA UNIVERSIDAD PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ PARA EL CUIDADO DEL AMBIENTE Y LA SUSTENTABILIDAD

Eloísa Rodríguez Vázquez, Adriana
Gutiérrez Díaz y Elisa Lugo Villaseñor

Resumen

En este capítulo se presentan algunos de los retos a considerar en los modelos curriculares de las universidades, vinculados con la promoción de la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad como parte de una investigación de corte cualitativo-documental que expone el análisis sobre la relevancia del ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de la conciencia moral como elemento fundamental para la cultura de paz. Como principales aportes, se destacan la importancia de la inclusión de la cultura de paz y la formación para la sustentabilidad en el currículo universitario como parte de la transformación estructural del sistema de formación de profesionales que ejerzan una ciudadanía consciente e informada para la conservación del planeta, a partir de una perspectiva de bienestar con base en los derechos humanos.

Introducción

El deterioro ambiental es un tema que desde hace varias décadas ha captado la atención de instancias de diferentes órdenes para su abordaje. Se han generado diversos tipos de propuestas desde la innovación tecnológica, de regulación política y económica, así como propuestas educativas en todos los niveles que pretenden generar conciencia sobre los efectos de las actividades humanas en el mundo. En este tenor, este capítulo es parte de una investigación cualitativo-documental que identifica la necesidad del reconocimiento de la repercusión que tienen las acciones personales en los otros desde la configuración de su identidad con el entorno y en su vida. Para ello, se retoman los planteamientos de la formación integral, el desarrollo humano, la ciudadanía, la conciencia moral y la agencia.

El texto parte de una revisión política y conceptual con la que se analiza la importancia de la formación de ciudadanos para la construcción de una cultura de paz en las instituciones de educación superior (IES). Se enfatiza que las acciones no solo deben estar manifiestas en los documentos institucionales y planes de estudio, sino también en su comunidad para la promoción de una participación ciudadana, manejo de conflictos, comunicación, derechos humanos y seguridad para lograr un equilibrio entre la sociedad y la naturaleza mediante el cuidado del ambiente y la sustentabilidad.

Sustento teórico

Este apartado, se ha dividido en dos secciones. En la primera, se abordan algunos aportes relacionados con la perspectiva de la sustentabilidad ligada a cuestiones políticas. En la segunda

sección, se atiende el planteamiento de cultura de paz sustentable y su vínculo con el desarrollo de la conciencia moral, la acción comunicativa, el manejo de conflictos, así como la importancia de su incorporación a las IES.

Política y sustentabilidad

Derivado de la preocupación de los gobiernos a nivel global y otras instancias para la preservación del ambiente, se han planteado estrategias como parte de los objetivos del milenio para atender temas de interés común, tales como los derechos humanos, el cuidado del ambiente, la salud, equidad de género, pobreza y educación, para generar estrategias y normativas que sean aplicables a los ciudadanos a través del establecimiento de acuerdos supranacionales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2019). Así, desde 1972 se han realizado cumbres, conferencias y otras destacadas reuniones de carácter internacional; de las cuales han emanado protocolos, informes y objetivos, que se convierten en referentes mundiales para la atención de los problemas ambientales de manera conjunta (ONU, 2019; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023; Rodríguez y Gutiérrez, 2023; World Health Organization [WHO] 2023).

Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados en el año 2015 por la Asamblea General de la ONU, destacan la necesidad de atender metas que actúen con miras a favorecer el cuidado del planeta, las personas y su prosperidad, a partir de un planteamiento de paz universal en el que se vislumbran futuros con justicia, equidad y sostenibilidad. Es en el planteamiento de estos objetivos que se promueve una educación inclusiva, con agua y energía disponible para todos, la protección y el uso de los ecosistemas para evitar la degradación y pérdida

de la biodiversidad a través de la promoción de sociedades inclusivas y pacíficas que adopten medidas urgentes de combate al cambio climático con acceso a la justicia e inclusión que garantice un desarrollo sostenible (ONU, 2015).

En este sentido, se entiende que el desarrollo sostenible debe garantizar que las actividades humanas y el uso de los recursos se pueden sostener cuidando el medio ambiente y, a su vez, permitiendo el consumo de los recursos al enmarcar la responsabilidad del costo del desarrollo para los países (Gambao, 2004). Esta definición, parece dejar de lado la sensibilización sobre la importancia de la conservación de los recursos para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales y futuras, ya que se alude al uso de los recursos y a los acuerdos generados para ello. Acuerdos que deben estar establecidos por normativas que sirven como base y estructura para la generación de políticas y prácticas reguladoras que pueden llevar a la generación de conflictos por el incumplimiento de estas o por la exigencia de los ciudadanos para la atención de sus necesidades con prontitud.

Por otra parte, desde una perspectiva atenta a la incidencia social, Svampa y Viale (2021) enuncian que las conferencias mundiales se han encaminado a la definición del desarrollo sustentable, además de al vínculo que existe entre las relaciones humanas y el ambiente, las cuales se ven reflejadas en el clima. Ello ha derivado en una llamada de atención sobre cómo se usan los recursos de manera desmedida para el desarrollo y progreso, lo cual muestra a la sustentabilidad incluso como un *fetiché* para la atención de las necesidades humanas. En este tenor, los autores afirman que

el desarrollo sostenible marcó el triunfo de una concepción débil de la sustentabilidad, basada en una premisa antropocéntrica (la dominación y el carácter del ser humano sobre la naturaleza), al establecer la coexistencia entre crecimiento, desarrollo y ambiente. Así se estableció la distinción entre “sustentabilidad débil”, que supe- dita el cuidado del ambiente al crecimiento económico, y “sustentabilidad fuerte” o incluso “superfuerte”, que acentúa el deterioro del ambiente y postula un equilibrio con la naturaleza desde otra concepción de la relación sociedad/naturaleza (Gudynas en Svampa y Viale, 2021, pp. 32-33).

La percepción de los autores muestra el énfasis en el uso de los recursos y la necesidad de un equilibrio a través del desarrollo de una sana relación entre la sociedad y la naturaleza. Asimismo, plantean una crítica a la atención brindada por parte de instancias políticas a los temas socioambientales, al afirmar que han minimizado sus causas asumiendo un discurso bélico. Es decir, lo colocan como un *enemigo invisible* que oculta la naturaleza y origen del problema, que se dedica a atacar los síntomas, dejando de lado la atención a la raíz del problema, es decir, sus causas (Svampa y Viale, 2021). En este sentido, la educación para la paz y la sustentabilidad adquiere relevancia desde un planteamiento arraigado en los valores para promover el desarrollo humano y el bien común, puesto que convivimos en el mismo planeta y algunos pobladores se verán más afectados que otros, lo cual contribuye a acentuar las desigualdades y, por ende, genera injusticia tanto social como ambiental.

En un panorama nacional, los ODS han servido a México como referente para el establecimiento de políticas de carácter

nacional que impactan en los sectores económico, político, social, cultural, entre otros, conforme a la tendencia de desarrollo internacional. Es así como nuestro país se suma a la intención de los acuerdos de carácter internacional para la mejora de la calidad de vida, a partir del bienestar social y la búsqueda de la satisfacción de necesidades básicas que no comprometan a la cobertura de las necesidades de las generaciones futuras (Gobierno de México, 2019).

En este sentido, es importante destacar que, desde la concepción de las políticas públicas, los elementos son seleccionados con base en las organizaciones que estructuran la sociedad. Por lo mismo, las decisiones que suelen tomar los actores políticos o que participan en los organismos gubernamentales definen la atención a los aspectos de orden económico y social que impactarán en el territorio, sin considerar previamente el beneficio del planteamiento de estrategias (Aguilar, 2007). Es el *policy making* que configura los asuntos tanto *públicos*, que alcanzan el rango de interés público y se insertan en las agendas de política, como *privados*, que se atienden en las interacciones particulares. Así, los asuntos que se reconocen para la elaboración de las políticas se plantean en relación con las interacciones de los ciudadanos, delimitando su aplicación para la solución de los problemas de interés general.

En el caso de México, pareciera que las políticas en relación con la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad se relacionan con las necesidades propuestas por parte de los ciudadanos y los objetivos establecidos por los grupos de poder. Es decir, se tienen en cuenta las solicitudes de los grupos que ejercen presión para que los problemas sean atendidos o bien para obtener financiamiento para su apoyo. Los grupos que demandan su atención en la agenda política mantienen en

constante consideración asuntos como la seguridad, la equidad de género, la salud, el medio ambiente y la sostenibilidad.

La paz, el conflicto y la formación en cultura de paz

Para esta sección de revisión conceptual, se retoman los planteamientos centrados en los estudios de paz que atañen a las estructuras o las raíces de los problemas, y que persiguen como fin último lograr aquello que nos ayuda a ser felices y humanos. Así, la paz se relaciona con la no violencia, asumiendo como compromiso el cambio a partir de la verdad, la neutralización y transformación del conflicto y no su omisión (Jiménez, 2020). Según el autor, la paz está fuertemente vinculada con la resiliencia y su sostenibilidad para el desarrollo de capacidades que visualicen y atiendan el conflicto como “una oportunidad para indagar sobre las razones profundas de las diferencias” (Jiménez, 2020, p. 41).

Es desde esta mirada que Jiménez (2020) afirma que la cultura de paz se configura a partir de las experiencias de vida y las acciones que tomamos para construir la paz, al afrontar los conflictos de manera vivencial y con la lucha determinante contra las acciones de violencia; en suma, la define como:

una cultura que promueve la pacificación, que incluya estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañen los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, sin necesidad de recurrir a la violencia (p. 22).

En convergencia con el planteamiento de Jiménez (2020) sobre los valores y la identidad de los sujetos, Habermas (1986) aborda la formación de la conciencia moral en el ser humano y su influencia sobre la identidad. El autor toma como referentes a Loevinger y Kohlberg, desde quienes construye la acepción de conciencia moral y cómo esta regula las acciones de los sujetos. En este sentido, Habermas (1986) afirma que el sujeto va desarrollando su ser y pensamiento junto con la conciencia moral a lo largo de su vida.

Con base en la propuesta de Loevinger, Habermas (1986) plantea un análisis sobre el desarrollo del *yo* y afirma que este determina el desarrollo motivacional, además que su configuración está relacionada con aprender a controlar el comportamiento, las interacciones con los otros y evoluciona en las diferentes etapas de desarrollo. Es decir, el sujeto se va configurando a través de problemas evolutivos que afectan sus funciones cognoscitivas, motivacionales y comunicativas. Desde esta autora, Habermas (1986) retoma siete etapas de desarrollo del ego o de construcción de la identidad denominados estadios y que, aunque no presentan una lógica secuencial, muestran relación con los momentos en que se desarrollan e identifica que dependen del contexto y las normas a las que se expone el sujeto y a las acciones que puede realizar (tabla 1).

A partir de lo anterior podemos afirmar que los comportamientos y las represalias a las que se puede hacer acreedor el sujeto juegan un papel determinante en sus acciones. Asimismo, según la relación que tenga con su entorno y la participación en el grupo en el que se encuentre inserto, podrá o no identificar las consecuencias de su actuar como generadoras de conflicto con otros en los primeros estadios de la conciencia, además de enfrentar una lucha consigo mismo en función de

Tabla 1. Estadios del desarrollo del ego o de construcción de la propia identidad, según Loewinger

Estadio	Control de los impulsos y desarrollo del carácter	Estilo interpersonal	Preocupación consciente
Presocial simbiótico		Autista sim-bólico	Yo vs. no-yo
Impulsivo	Impulsivo, miedo a las represalias	Explorador, dependiente	Sensaciones corporales, especialmente sexual y agresiva
Oportunista	Expeditivo, miedo a ser cogido	Explotador, manipulador, juego de resultado cero	Control de ventajas
Conformista	Conformidad con las normas externas, vergüenza	Recíproco superficial	Cosas, apariencia, reputación
Concienzudo	Normas interiorizadas, culpa	Sentido intenso de responsabilidad	Sensaciones interiores diferenciadas, logros, rasgos
Autónomo	Resuelve los conflictos internos, tolera las diferencias	Preocupación intensa por la autonomía	Lo mismo, conceptualización del rol, desarrollo, autorrealización
Integrado	Reconciliación con los conflictos internos, renuncia a lo razonable	Lo mismo, aprecia la individualidad	Lo mismo, identidad

Fuente: Loewinger citado por Habermas (1986, p. 64).

lo que desee para sí y lo que esté en posibilidades de hacer en términos de acciones que impactan en su entorno y la valoración de su propia identidad al momento de realizarlas. Es decir, su conflicto se enfoca en la elección de su actuar de manera consciente y se vincula con su capacidad de comprender las consecuencias de sus acciones, así como la identificación con acciones éticas que lo involucren en la solución de problemas de su entorno, a través de los juicios morales que realice.

A partir de lo anterior podemos afirmar que los comportamientos y las represalias a las que se puede hacer acreedor el sujeto juegan un papel determinante en sus acciones. Asimismo, según la relación que tenga con su entorno y la participación en el grupo en el que se encuentre inserto, podrá o no identificar las consecuencias de su actuar como generadoras de conflicto con otros en los primeros estadios de la conciencia, además de enfrentar una lucha consigo mismo en función de lo que desee para sí y lo que esté en posibilidades de hacer en términos de acciones que impactan en su entorno y la valoración de su propia identidad al momento de realizarlas. Es decir, su conflicto se enfoca en la elección de su actuar de manera consciente y se vincula con su capacidad de comprender las consecuencias de sus acciones, así como la identificación con acciones éticas que lo involucren en la solución de problemas de su entorno, a través de los juicios morales que realice.

Con respecto a la conciencia moral, Habermas (1986) plantea que esta surge de la capacidad de juicio moral de los individuos. Construye su definición a partir del planteamiento de Kohlberg y la considera como una capacidad central del desarrollo del yo. Es a partir de esta capacidad que el sujeto configura su personalidad e identidad desde su niñez hasta la edad adulta, clasificada en seis estadios divididos en tres niveles:

preconvencional, convencional y posconvencional (también conocido como autónomo o de principios).

- I. Nivel preconvencional [...] el niño es receptivo de las normas culturales y de las etiquetas de bueno y malo, justo o injusto, pero interpreta estas etiquetas en función bien sea de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción [...] o en función del poder físico de aquellos que emiten las normas y las etiquetas.
- II. Nivel convencional [...] el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden de identificación.
- III. Nivel posconvencional, autónomo o de principios [...] hay un esfuerzo claro por definir los valores y los principios morales, que tienen validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que mantienen tales principios y con independencia de la identificación del individuo con tales grupos (Habermas, 1986, pp. 68-69).

En el nivel preconvencional, la orientación del sujeto en su actuar se relaciona con la obediencia y el castigo de un superior, así como a la justicia para la atención de las necesidades propias y de los otros. Por otra parte, en el nivel convencional, el actuar se relaciona con la aprobación y la orientación hacia

la atención de las normas que dicta la autoridad para mantener el orden social. Se cumplen las obligaciones con justicia, procurando el deber que también es valioso para sí mismo. En el nivel posconvencional, las acciones de justicia se relacionan con los derechos individuales acordados con la sociedad en la que se está inserto. Se vislumbra una preocupación por el mantenimiento de las normas jurídicas y los valores. En última instancia, en este nivel, se procuran los principios éticos universales a partir de la conciencia, la ética y la lógica, atendiendo a la reciprocidad e igualdad de derechos humanos, así como el respeto a la dignidad de los individuos (Habermas, 1986).

De acuerdo con el planteamiento sobre los estadios y niveles de conciencia moral que Habermas (1986) realiza con base en los aportes de Loevinger, la conciencia moral se expresa en los juicios sobre los conflictos de acción que involucran a la moral o que necesitan una solución consensual. Por lo que se alude al compromiso y a la acción comunicativa del sujeto centrada en la comprensión de las interacciones con el contexto y otros sujetos. Es decir, el conflicto se presenta en el juicio del sujeto para actuar de manera universalmente correcta sin afectar a otros.

En este planteamiento, los valores que va desarrollando el sujeto se hacen evidentes en las acciones que realiza, como los de reciprocidad, honestidad, justicia, entre otros. Se presupone que, al paso del tiempo, el sujeto irá comprendiendo y modificando tales valores para ser aceptado de mejor manera en la sociedad en la que se encuentra inserto. Por otra parte, se puede entender que, dentro de los valores, se desarrollan diversas dimensiones; por ejemplo, en el caso del respeto, se puede tener por uno mismo, por los demás o por el ambiente. Ahora bien, en el caso del cuidado del ambiente y la sustentabilidad,

la conciencia moral debiera ser visible en las acciones que realizan los sujetos, no para la búsqueda de recompensa, ni para la aplicación de normas específicas como en los primeros niveles, sino para actuar conscientemente como un sujeto que respeta el ambiente porque es el mismo en el que viven los demás y en el que probablemente vivirán sus hijos.

En esta atención a la normativa con base en los valores, los sujetos enfrentan el conflicto moral poniendo en orden sus intereses mediante el consenso y la idea de justicia, además de la asunción o evasión de sanciones establecidas en estructuras de acción comunicativa que acompañan a la conciencia moral y regulan las relaciones de los sujetos con otros según las normas establecidas y aceptadas con fundamentos éticos (Habermas, 1986). Sus acciones tienden a satisfacer las necesidades intelectuales y de conciencia moral que ha desarrollado a lo largo de su vida:

con la locución “conciencia moral” aludimos a la capacidad de servirse de la competencia interactiva para una elaboración consciente de conflictos de acción relevantes en perspectiva moral. Para la solución consensual de un conflicto de acción se requiere [...] un punto de vista capaz de generar consenso, con ayuda del cual es posible dar una ordenación transitiva a los intereses en lid (Habermas, 1986, p. 77).

En el entendido de lo anterior, la conciencia moral se puede convertir en un indicador del progreso de las competencias que ha desarrollado un sujeto para interactuar con otros y llegar a acuerdos válidos entre los mismos. En este tenor, Jiménez (2020) afirma que la paz es una construcción que viene desde el

individuo y su interacción con el grupo cultural en el que está inserto. El autor exhorta al diálogo que converge con el planteamiento de la acción comunicativa de Habermas (1986), en el entendido de que existen diferentes tipos de paz (paces) y que estas se desarrollan en entornos diferentes, con la interacción de los sujetos que puedan optar por la elección de evitar la violencia directa, estructural, para incidir en la construcción de una cultura de paz relacionada con la sustentabilidad y el desarrollo, así como la paz neutra, que podría incidir en la redefinición de políticas que solo se construyen a través del conocimiento y participación de los ciudadanos.

Con base en la cartografía de los doce tipos de paz, propuestas por Jiménez (2020) y catalogadas en cuatro generaciones (tabla 2), la sustentabilidad se convierte en un elemento necesario que ha sido abordado como paz vulnerable, paz Gaia, paz ecológica o paz sostenible, que “solo se puede lograr localmente mediante esfuerzos personales interconectados” (2020, p. 26). El autor afirma que las doce paces deben ser consideradas como complementarias para la generación de una cultura de paz que busque el bien común.

Lo anterior pone de manifiesto que la cultura de paz se puede construir con el individuo, a la par del desarrollo de su conciencia moral, a través de un proceso sistémico que acompaña su actuar y que se ve aún más agenciado cuando el sujeto participa en la elaboración y seguimiento de la aplicación de normativas.

En este sentido, Arango (2007) enuncia que desde 1994 la ONU promueve y protege el disfrute de los derechos humanos, así como la prevención de su violación, por lo que defiende el derecho de las personas para desarrollarse en los ámbitos cultural, social, político y económico. Aludiendo, en esta dirección,

Tabla 2. Cartografía de paces de Jiménez

	Generaciones de paces			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1. Violencia directa (física, psicológica, verbal, etc.)	Paz negativa	Paz social	Paz multi-cultural	Paz vulnerable
2. Violencia estructural (desde instituciones)	Paz positiva	Paz Gaia ecológica	Paz intercultural	Paz sostenible
3. Violencia cultural (religión, ideologías, medios de comunicación, etc.)	Paz neutra	Paz interna	Paz trans-cultural	Paz resiliente
Violencia simbólica (cultura dominante, poder, etc.)				

Fuente: Jiménez (2020, p. 26).

a la promoción de las políticas internacionales establecidas en torno a la promoción de la sustentabilidad. Políticas que tienen incidencia en la elaboración de los modelos educativos y curriculares de las instituciones de formación.

Método

Para este capítulo se realizó un análisis del discurso teórico con un enfoque de carácter cualitativo como procedimiento para el análisis de textos, discursos y elementos que permitan comprender el entorno social y sus interrelaciones (Mejía, 2004), sobre la tendencia de la política internacional y nacional con

relación a la cultura de paz y la sustentabilidad, el desarrollo de la conciencia moral y la identidad, así como la necesidad de su incorporación en el currículo universitario e identificando algunos de los retos a los que se enfrentan.

Para el análisis, en esta investigación, se empleó un enfoque analítico reconstructivo que, a través de una lógica inductiva, permite la separación y abstracción de elementos de un objeto de estudio para encontrar las relaciones que hay entre ellos, aunque estas no siempre sean explícitas (Yurén, 2010).

Discusión

Con base en lo expuesto, se reconoce la importancia de que las IES en México retomen los lineamientos establecidos por el gobierno federal para realizar modificaciones a sus políticas institucionales, entre las que se encuentran el plan institucional de desarrollo, así como el modelo educativo, que se emplean para la elaboración y actualización de los programas educativos que se diseñan para la formación de futuros profesionistas, tarea en la que también debe manifestarse el compromiso por atender las necesidades sociales actuales, tales como el desarrollo de una cultura de paz y sustentabilidad. Es de este modo como se puede fortalecer la promoción del cuidado del ambiente y la sustentabilidad a partir de la adecuación curricular.

Por su parte, de Alba (2018) propone entender a la educación ambiental como horizonte, “un lugar imaginario, simbólico, inter-simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, axiológico, estético, ético, histórico y cronotópico desde el cual se construye, se comprende y se considera un campo, un problema, o una cuestión” (de Alba, 2018, p. 219). Es a partir de esta lógica que las instituciones manifiestan su comprensión de la

realidad en el lenguaje y los valores empleados en la elaboración de sus documentos institucionales, además que muestran su relación con el contexto natural, político, cultural y otros. Así, se vislumbra que las instituciones formadoras de ciudadanos requieren de la promoción de una formación sólida en valores para brindar una respuesta a las necesidades sociales y que sea visible a través de sus acciones o comportamientos.

Es entonces que, en la adecuación curricular de las instituciones formadoras, se abre una oportunidad para promover una conciencia moral, relacionada con una conciencia ambiental y con la cultura de paz, a partir de la autonomía de los sujetos para actuar conforme a principios de responsabilidad sobre las acciones que generan un deterioro ambiental, lo cual podría compararse con reconocer que el actuar sin conciencia genera conflictos potenciales para el planeta al colocarlo en una posición de vulnerabilidad. Entre estas propuestas se identifica la formación en cultura de paz (Jiménez, 2020) así como la ambientalización curricular a partir del planteamiento de ejes transversales que se relacionen con el desarrollo de capacidades en los ciudadanos (González y Figueroa, 2009). La flexibilidad en el abordaje para el desarrollo de estas capacidades y aptitudes relacionadas con la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad se convierte en un elemento fundamental vinculado con el contexto de las instituciones, así como en las necesidades específicas que estas presentan.

Aunado a ello, desde la perspectiva de Morin (1999a), las universidades tienen como finalidad formar ciudadanos íntegros y conscientes de su entorno. Por ello, se convierte en una necesidad conservar e integrar aquellos valores e ideas que permitan transmitirlos como una herencia que se conserve y regenere la ciudadanía. El autor sostiene que esta formación

para los ciudadanos del futuro debe estar atenta a los riesgos que corre el planeta, dando a la educación el papel de “mostrar e ilustrar el Destino con las múltiples facetas del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables” (Morin, 1999b, p. 28).

La formación que se ofrezca a las universidades debe atender entonces a la formación de la cultura de paz desde un enfoque colectivo, atendiendo a la contingencia ambiental actual y en miras a la conservación de los seres humanos y todas las especies, evitando el peso de la globalización que, aunque tiene elementos de destrucción, “al mismo tiempo, contiene también los ingredientes que pueden movilizar a la humanidad para la búsqueda de soluciones planetarias basadas en la necesidad de una antropolítica” (Morin et al., 2002, p. 110).

Desde el posicionamiento de Morin (1999a), la universidad “tiene que adaptarse, simultáneamente, a las necesidades de la sociedad contemporánea y llevar a cabo su transmisión trans-secular de conservación, transmisión, enriquecimiento de un patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas que producirían y consumirían” (Morin, 1999a, p. 87). En este sentido —en el de la identificación con el contexto en el que se vive, sus necesidades y los actores con los que se puede interactuar— la formación en cultura de paz para el cuidado del ambiente y sustentabilidad se convierte en una necesidad humana que emana de su saber, cultura y conciencia.

Así, resulta indispensable para todo ser humano conocer la relación de su actuar diario y ser consciente de que forma parte de la misma naturaleza, generando diálogos entre los actores para asumir compromisos conjuntos que establezcan el cuidado del ambiente (Morin, 1999a, 1999b). En este sentido, la

formación en cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad se convierten en temas de atención urgente en el currículo universitario desde un planteamiento en valores y formativo que “significa incluir la educación ambiental, entendiendo que esta repercute en los diferentes tipos de desarrollo: social, económico y humano” (Rodríguez, 2019, p. 173), bajo el entendimiento de que el currículum corresponde a la “articulación político-educativa que incluye los proyectos de la sociedad y los elementos de crisis” (de Alba, 2007, p. 60).

El currículum de las universidades debe estar orientado a pensar en una “agenda de transición socioecológica justa que nos encamine hacia otro escenario civilizatorio: una sociedad posfósil en la que la justicia social se articule con la justicia ambiental” (Svampa y Viale, 2021, p. 17).

Conclusiones

Con base en lo hasta ahora expuesto, se vislumbra que la atención a los problemas públicos emergentes, que muestran la necesidad de una formación que favorezcan la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad, se ven poco apoyados por costo de su mitigación (Aguilar, 2007), pues los programas de atención que prevalecen, así como las estrategias de las instituciones, se vuelven insuficientes para lograr un cambio significativo. Aunado a ello, la participación desarticulada de grupos, instituciones y organizaciones y su impacto favorece a mantener estos temas como enemigos invisibles a los que hay que combatir, manteniendo la postura de conflicto y alejándonos del diálogo, la comprensión y la no violencia.

En el entendido de que incorporar la cultura de paz para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad a las instituciones

implica un proceso complejo basado en la formación, es importante rescatar que el papel de la educación en relación con el acceso a la formación en cultura de paz se vincula con su promoción, por parte de todos los actores de este ámbito, por lo que las propuestas en las IES deben estar vinculadas a los derechos humanos a partir de valores y actitudes que permitan su desarrollo pleno para la atención pacífica a los conflictos, el cumplimiento de las obligaciones de los ciudadanos, la promoción de la libertad, la democracia, el diálogo, entendimiento, tolerancia, reducción de las desigualdades, promoción del desarrollo económico y social de manera sostenible, así como la no discriminación (Arango, 2007).

En ese sentido, se comparte la postura de Morin (1999a, 1999b) respecto a que es fundamental evidenciar la importancia que la educación tiene en el cuidado del ambiente y la generación de iniciativas que contribuyan a la toma de conciencia de los ciudadanos del mundo para que nuestras acciones sean no violentas con el planeta. Es decir, uno de los grandes retos de la universidad es encontrar las vías para atender la necesidad de formar individuos que sean conscientes de su actuar, que generen una identidad grupal a través del diálogo y el entendimiento para contribuir a prevenir los daños al ambiente y, a su vez, a la especie humana. Nos queda aún muy lejos entender que todos vivimos en el mismo planeta y que el actuar de los profesionales en todas las áreas genera impactos que traerán consecuencias para todos. La empatía en el sentido en que promueve Jiménez (2020) no solo se debería incluir en los modelos universitarios, sino en las propuestas de actualización docente que permitan llevarlo a las aulas, a los hogares y a todos los escenarios sociales.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2007). Estudio Introductorio. En L. F. Aguilar (Coord.), *El estudio de las políticas públicas*, 3.^a ed., (pp. 15-74). Miguel Ángel Porrúa.
- Alba, A. de. (1991). *Currículum. Crisis, mito y perspectivas*. CESU-UNAM.
- Alba, A. de. (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM; Plaza y Valdés.
- Alba, A. de. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés.
- Alba, A. de. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En A. de Alba y A. C. Lopes (Coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE-UNAM.
- Alba, A. de. (2018). Horizonte ontológico semiótico, ambiente y educación. En F. Reyes Escutia (Coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y las acciones ambientales* (pp. 195-211). Itaca; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá Viejo.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Gamboa, J. (2004). Haciendo arquitectura para educar: hacia una ciudad sostenible. *Revista Visuales*. <http://arquitectura-yeducar.zonalibre.org/archives/048666.html>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/>

- default/files/plan/files/MexicoPlanNacionaldeDesarrollo20132018.pdf
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://www.gob.mx/agricultura/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-gobierno-de-mexico-2019-2024>
- González, E., y Figueroa, L. (2009). Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), pp. 96-115.
- Gutiérrez, J., y Perales, F. J. (2012). Ambientalización curricular y sostenibilidad. Nuevos retos de profesionalización docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), pp. 5-14.
- Habermas, J. (1986). *La reconstrucción del materialismo histórico* (Trad. R. García Cotarelo). Taurus.
- Jiménez Bautista, F., (2020). Cultura de paz y no violencia. En A. M. Lozano Martín (Ed.), *Los conflictos en el ámbito universitario* (pp. 21-48). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103x9v6.5>
- Morin, E. (1999a). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13).
- Rodríguez, E. (2009). *Incorporación de la dimensión ambiental en instituciones públicas universitarias. Estudio exploratorio*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Rodríguez, E. (2019). La formación ambiental y su transversalidad. En E. Lugo y T. Yurén (Coords.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos*. Juan Pablos Editor; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Rodríguez, E., y Gutiérrez, A. (2023). Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana. *RES: Revista de Educación Social*, (36), 132-152. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res-36.-rodriguez.pdf>
- Svampa, M., y Viale, E. (2021). *El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI.
- Organización de Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). *Resolución A/RES/70/1 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>
- Organización de Naciones Unidas. (2019). *Cumbre 2019. Acción climática*. ONU. <https://www.un.org/es/climatechange/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). *Determinantes ambientales para la salud*. <https://www.paho.org/es/temas/determinantes-ambientales-salud>
- World Health Organization. (2023). *World health statistics 2023: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240074323>
- Yurén, T. (2010). *Modos epistémicos en la investigación educativa*. Guion teórico para audiovisual, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.

INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: ¿GIRO EPISTEMOLÓGICO O PARADIGMA PACÍFICO?¹

Francisco Jiménez Bautista

Resumen

El presente capítulo pretende debatir y hacer un planteamiento crítico al concepto del “giro epistemológico”, otro mantra, dentro de los estudios para la paz, sin mayor sentido epistémico ni ontológico. Para criticar el “giro epistemológico” debemos enfrentarlo desde alguna alternativa, como puede ser el “paradigma pacífico” no solo hacer diagnóstico o criticar, sino presentar alternativas, terapias que nos ayuden a comprender cómo nos enfrentamos a las paces, los conflictos y las violencias (abandonadas en los giros epistemológicos). Igualmente, uno de los aspectos más importantes desde la investigación para la paz es la cobardía de mucha gente que se dedica a este campo de investigación. Viven repitiendo frases y muletillas sin mayor sentido, sin reflexiones críticas sobre estos discursos. Necesitamos construir unos estudios para la paz para determinadas teorías que no dejan de ser peregrinas, en el mejor sentido de la palabra, es criticar a Vicent Martínez Guzmán y su “dejar de silenciar la paz: solo paz” para pasar al cambio de paradigma

¹ Este capítulo retoma fragmentos de la publicación de Jiménez (2013).

pacífico de Francisco Jiménez Bautista de cambio: “visualizar la paz y neutralizar la violencia”. Este Giro epistemológico tiene dos problemas principales: primero, el incesto académico, que exige a los alumnos y profesores a citar extensamente y a usar su marco conceptual como principal referente, lo que no anima a desarrollar todas nuestras potencialidades y nuevas alternativas en la investigación para la paz; segundo, el culto a la personalidad, la simpatía del profesor Vicent Martínez Guzmán hace que muchos profesores y alumnos suelen defender, ya que a muchos les va su carrera intelectual cuando no personal.

Introducción

La paz puede ser entendida como un giro epistemológico o un cambio de paradigma. El mundo de hoy es mucho más participativo y por lo tanto mucho más dialogante. Cualquier teoría es una explicación, y todos los seres humanos necesitamos explicaciones para poder adoptar decisiones problemáticas y prever, con mayor o menor probabilidad los resultados.

En las ciencias sociales y las humanas todos los investigadores han soportado una visión racionalista, dialéctica y antagónica, un giro de unos 180 grados. Complejidad, conectividad, redes, percepciones, flujos, dinámicas, sistemas, interacciones, micropoderes y un largo etcétera. Una nueva mirada se soporta desde los estudios para la paz construida sobre un paradigma pacífico: paz-mundo y paz neutra, bajo la idea de “transformar conflictos para la búsqueda de la paz”. Saltar del paradigma cartesiano newtoniano, determinista y fragmentario a una estrategia en el paradigma de la complejidad, nos debe llevar a la idea de que “precisamente porque el pensamiento es complejo en él caben las dos miradas: la mirada que ve la continuidad y

la otra mirada que ve las discontinuidades” (Pérez y Massoni, 2009, p. XXI). Estas ideas de las dos miradas es la que se propone desde un nuevo *paradigma pacífico* donde dialoguen el *ser*, los *conocimientos* y las *metodologías*.

Uno de los debates que considero más oportuno en estos momentos, son los referidos al “giro epistemológico” que defiende el profesor Vicent Martínez Guzmán, frente a los que defendemos un cambio de paradigma: *un paradigma pacífico: paz mundo y paz neutra*.

Tabla 1. Giro epistemológico versus cambio de paradigma

Giro epistemológico		Cambio de paradigma	
a)	Dejar de silenciar la paz: solo paz (Martínez Guzmán, 2001).	a)	Visualizar la paz y neutralizar la violencia (Jiménez Bautista, 2004, 2009b).
b)	Paz imperfecta (Francisco A. Muñoz, 2001).	b)	Paz neutra y paz mundo (Jiménez Bautista, 2011, 2014).

Fuente: Jiménez Bautista (2011, p. 133).

En los años sesenta, el contraste paz negativa/paz positiva (Galtung, 1964, 1969) anunció la apertura que se iba a producir tres décadas más tarde en la investigación para la paz (IP) a “una plenitud de descubrimientos y redescubrimientos de potenciales de paz dentro de la ciencia y de la política europeas” (Dietrich, 2012, p. 193). No obstante, no se había logrado un equilibrio entre la conceptualización de los factores negativos, que se querían eliminar: la violencia y la conceptualización positiva de la paz (Groff y Smoker, 1996). En este contexto, y en sinergia con el pacifismo revolucionario de Rapoport (Martínez Guzmán, 2001), los estudios para la paz españoles han generado en las últimas dos décadas una actividad fecunda. En un marco epistemológico-metodológico predominado por la

Conflictología (Vinyamata, 2005), en los estudios de/para la paz españoles se produce un movimiento hacia la *irenología*, ciencia que se propone estudiar la paz desde la perspectiva de la paz y los conflictos (Jiménez Bautista, 2011), sin olvidarnos de la violencia.

La transición española y la caída del muro de Berlín impulsaron reflexiones sobre la paz imperfecta (Muñoz, 2001). Se ha reflexionado en torno al giro epistemológico (Martínez Guzmán, 2001) desde una propuesta de paz intercultural (Jiménez Bautista, 2016a) y reflexionando sobre una propuesta de paz mundo y paz neutra (Jiménez Bautista, 2004, 2011, 2014).

¿Qué significa el giro epistemológico?

Hay intelectuales que defienden un giro epistemológico con el fin de renovar la mirada sobre los seres humanos y percibir qué modelos de seres humanos tenemos. El giro epistemológico supone nuevos modelos, a fin de cambiarse a realidades más pacíficas, con identidades humanas, no fragmentadas, para reconstruir nuestro pensamiento.

Los investigadores que parten de la paz imperfecta la denominan como un giro epistemológico en el estudio de/para que tiene como objetivo principal promocionar la paz (buscar el equilibrio dinámico) a través del empoderamiento pacifista (Muñoz, 2001).

Dar un giro epistemológico en materia de paz, según opinan los profesores Vicent Martínez Guzmán (2000) y Francisco A. Muñoz (2001), supone renovar la mirada negativa-violentóloga sobre los seres humanos e implantar las competencias de cambio hacia realidades más pacíficas en nuestra sociedad. Entendiendo este giro, como la necesidad de dar una respuesta

teóricamente compleja a la complejidad de las realidades humanas (naturaleza y cosmos), orientados los esfuerzos hacia el empoderamiento pacifista. Es decir, la idea de giro epistemológico tal cual, ya que “giro” o “inversión”, como se suele decir también, supone situarse en el lugar opuesto al que se parte. Lo que podría suponer pasar de una ceguera violentológica a una ceguera pacífica.

La investigación para la paz, “la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces” (Martínez Guzmán, 2000, p. 87), no se basa en la realidad partiendo de la objetividad y la neutralidad introducidas por la epistemología positivista (elaborada por Auguste Comte y sus seguidores), ni en la adaptación de la perspectiva de la “víctima” (enfoque que adoptaron las ayudas humanitarias del humanismo de la Ilustración), sino requiere un giro epistemológico: pasar del paradigma de la confrontación al paradigma de la cooperación. Como todos elementos de la realidad social, este equilibrio también está sujeto al cambio, por lo tanto, es dinámico.

Igualmente, el hablar de un giro epistemológico se refiere a un cambio en la percepción positiva para la paz, es decir, centrarnos en procesos pacíficos dándoles mayor importancia a la paz y no centrar tanto la atención en los aspectos negativos.

Se recupera el giro epistemológico, propuesta que se enmarca dentro de la filosofía para hacer las paces. La propuesta pazológica de Martínez Guzmán (2000) del giro epistemológico se presenta como un planteamiento que parte del cuestionamiento al cientificismo, el eurocentrismo, el cuantitativismo y la neutralidad, todo ello denotado en la racionalidad instrumental que cimienta las visiones modernas e ilustradas que resultan hegemónicas y homogeneizadoras (Martínez Guzmán, 2000). Este mismo autor propuso una racionalidad

comunicativa, construida por la performatividad del habla y la interpretación.

No hay que olvidar que un giro epistemológico no se da porque sí. Somos ya personas adultas, con un bagaje determinado tras nuestras espaldas, unas experiencias vividas que nos marcaron para toda la vida, unos acontecimientos que nos permiten girar alrededor de ese eje de ideas, pensamientos, creencias o experiencias. Somos el resultado de una preparación diferente, de determinadas creencias, fobias y prejuicios.

A mi manera de ver, este avance requirió asumir una postura política y ética con una fuerte carga valorativa para tomar una posición en el mundo, asumir un rol en ese cada vez más escaso mundo de los de los “intelectuales orgánicos” que en el marco de una correlación de fuerzas cada vez menos favorable con las poblaciones históricamente excluidas y en donde se exalta la mística de la masculinidad hegemónica y el uso de la violencia física, además que vivimos la amenaza constante de la guerra.

Método

La investigación se realiza con una metodología interpretativa-cualitativa basándonos en el paradigma pacífico en que venimos trabajando desde hace más de treinta y cinco años. Proponemos una concepción filosófica, heurística y hermenéutica, cuya circularidad se permite partir de pretextos para elaborar nuevos textos desde diversos enfoques y formas de conocimiento, desembocando en un producto final que fusiona horizontes críticos y creativos, creatividad crítica, en lo que es posible demostrar una comprensión total del objeto de estudio que da origen a este capítulo.

Además, hemos realizado un trabajo de tipo bibliográfico o documental con un alcance descriptivo. La técnica a la que hemos recurrido para recolectar la información es el análisis de textos tras la revisión de bibliografía de libros, artículos de investigación recolectados en distintas fuentes. Sin olvidar, nuestra propia experiencia como docentes e investigadores con una trayectoria importante de publicaciones y conferencias en los últimos treinta años.

Resultados: críticas al giro epistemológico

Parece evidente que es mejor resolver los conflictos de manera pacífica. Pero queda por demostrar que sea siempre posible: parafraseando a Antonio Gramsci, temo que el optimismo de la voluntad no pueda sustituir al pesimismo de la razón.

Nosotros no creemos en la capacidad *performativa del lenguaje* (Martínez Guzmán, 2001). La influencia de los discursos sobre la realidad es limitada: el discurso no crea la realidad, como hemos observado el 21 de agosto de 2011 con la rebelión que estalló en Trípoli (Libia) o la invasión de Ucrania por parte de las tropas rusas el 24 de febrero de 2022, nos demuestra que la realidad se impone a la palabra, la economía a la ideología, el materialismo al idealismo, etc. No basta rechazar la dimensión ideológica de la *tecnociencia* blanca, masculina, occidental, como muy bien defienden el movimiento feminista, para que esta deje de inventar armas de destrucción masiva y otra forma de dominación, pues incluso ahora, como señalan las feministas “cuerpos mutilados” o “cuerpos performados”, todos los días siguen muriendo mujeres. Las palabras tienen eso. Dicho de otra forma, no quiero renunciar a la racionalidad instrumental cuya eficiencia me parece real. Creo que sería peligroso

dejar esa fuente del saber, que constituye una manera eficaz de conocer el mundo y de influir sobre este, a las ciencias “duras”, a la ciencia de la economía o de los estudios estratégicos de los militares.

Por otro lado, el discurso es *performativo*, es decir, las palabras (justicia, paz, conflictos, violencia, derechos humanos, etc.) no solo describen hechos, sino que construyen realidades, construyen lo que dicen, *son lenguajes en acción*, por eso tenemos que ser capaces de instrumentalizarlas. Existen algunos problemas de construcción de una epistemología pacífica, en especial en investigación para la paz, que resultan difíciles y que operan en un espacio gobernado por valores, emociones, sentimientos, etc., en donde prima la comprensión de los hechos más que las explicaciones; la acción transformadora más que la elaboración de leyes y teorías; los sujetos frente a los objetos para dialogar puntos de encuentro en espacios neutrales de paz.

Se identifica el poder del lenguaje como herramienta esencial para la transformación de los escenarios de violencia, el reconocimiento y la tolerancia en las relaciones sociales. Por tanto, el diálogo dentro de la *paz neutra* funciona como el método para buscar ejercicios pacíficos en las interrelaciones personales. En ese sentido, entendemos que la paz neutra se ejerce desde el mundo de la vida, desde dentro de la sociedad y las relaciones que generan por tanto conocimiento intersubjetivo. Se plantea la convivencia como fruto de la interrelación a través de un diálogo abierto, respetuoso, incluyente y participativo, tal cual menciona Jiménez Bautista (2011), y que asegura y no basta con estar expectante, sino también en que hay que responder con actitudes, con gestos y con palabras. De esta manera, se reconoce el poder del lenguaje y la participación activa como los

elementos fundamentales en la transformación de las estructuras sociales. Para este fin, la interculturalidad es la esencia de la convivencia entre diversas culturas desde el respeto y de forma horizontal.

De la misma forma en que el lenguaje es el producto de la relación entre el sistema neurocerebral y un conjunto de relaciones socioculturales y ambientales de todo ser humano (Maturana, 2009), la construcción epistemológica de/para la paz debe traspasar el ámbito de la fragmentación y la amalgama (Jiménez Bautista, 2009a y 2009b), para erigirse en objetivo interdisciplinar, en fruto de relaciones teórico-prácticas.

Los trabajos de Vicent Martínez Guzmán (2001) se enmarcan en lo que podríamos llamar “filosofía práctica” en el sentido que tradicionalmente (desde el mismo Aristóteles en su *Ética*) se le atribuye. Martínez Guzmán pretende hacer un repaso histórico de la epistemología occidental desde Aristóteles y Galileo hasta los postmodernos y los movimientos sociales que aportan conocimientos más actuales. Pretenden fundamentar una nueva forma de hacer ciencia y pensamiento de los estudios para la paz (Jiménez Bautista, 2022) —hasta aquí, bien—. Su perspectiva, la hermenéutica, le sirve para dotar de comprensión una realidad compleja de ardua delimitación y con un carácter fuertemente *intersubjetivo*, pero difícilmente podrá servirnos para explicar y entender acontecimientos sociales actuales.

Los idealistas, hermenéuticos o interpretativos no hacen el fenómeno menos real ni observable. La perspectiva hermenéutica nos servirá —además de para justificar nuestra posición académica y social— para dotar de comprensión una realidad compleja de difícil delimitación y con un carácter fuertemente intersubjetivo, pero difícilmente podrá servirnos para explicar

y prever acontecimientos sociales de mayor gravedad. El acercamiento es útil desde un punto de vista de generación de valores y opiniones, pero difícilmente aceptable —según nuestros pareceres— desde un punto de vista epistemológico.

Puede parecer doloroso que la separación entre hechos y valores, que se ha dado —y desgraciadamente se sigue dando— en la ciencia, *nos lleve a tirar al niño con los pañales sucios*. La racionalidad hace referencia al principio de verdad que ya desde Aristóteles (*Analíticos primeros*) era definida como: “Decir lo que es, que es y lo que no es, que no es”. Aunque esta formulación simplista, pero eficiente, ha sido criticada a lo largo de las corrientes logicistas y epistemológicas del siglo XIX, y sobre todo en el siglo XX, y ampliada a este inicio del siglo XXI, no podemos negar la fuerza de su propuesta.

El trabajo de Martínez Guzmán (2001) es excelente como propuesta de reflexión, llamada de atención y petición de una ciencia involucrada con la realidad social y orientada a la resolución de los conflictos. En este sentido le otorgo todo su valor. Pero no puedo estar de acuerdo con la introducción de la ternura en el análisis de las amenazas nucleares como generadora de conocimiento de estas amenazas, por ejemplo. La ternura y el amor en los “individuos” del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial en los tiempos que corren, donde su fundamentalismo económico supera con creces a cualquier político de extrema derecha.

Creo, personalmente, que Martínez Guzmán confunde con muy buena fe los principios por los que se rige el científico para orientar su investigación (principios que sí pueden ser dirigidos en parte por los sentimientos, las emociones, el cariño y la ternura), de aquellos que le sirven para realizar su labor como tal. Aunque es cierto que, de hecho, es difícil a veces distinguir

un aspecto del otro, en nuestra tarea, si pensamos en términos epistemológicos, se puede lograr. No olvidamos que los ejes del giro epistemológico son (frente a la objetividad, intersubjetividad e interpretación mutua): el sustituir perspectivas del observador distante por el de participación; el conocimiento entre relación entre las personas; la no dicotomía entre los hechos y valores; la epistemología comprendida con valores; el *paradigma de la comunicación*, y un largo etcétera que no pone el acento en un diálogo entre las partes, sino “frente a la objetividad, intersubjetividad” —otros científicos más viscerales han pasado “frente a la objetividad, subjetividad”, etc.—.

Con los autores que estamos debatiendo, Vicent Martínez Guzmán (2001) se mueve en el paradigma de la comunicación mientras que el profesor Francisco A. Muñoz (2001) se mueve en el *paradigma de la complejidad*; nosotros proponemos un cambio de paradigma pacífico basado en la idea de *paz mundo* y *paz neutra*, que nos puede ayudar a mejorar la condición humana.

Igualmente, no debemos olvidar que estos conceptos y sus definiciones no son, sino para determinar algunos pensamientos teóricos. Como señala Clifford Geertz (2005):

Las definiciones no establecen nada en sí mismas, si se les elabora cuidadosamente, suministran una útil orientación de manera tal que un minucioso análisis de ellas puede ser una manera efectiva de desarrollar y controlar una nueva línea de indagación. Las definiciones tienen la útil virtud de ser explícitas (p. 89).

Estos son quizás algunos de los problemas que plantea el giro epistemológico dentro de los estudios para la paz, donde el pluralismo teórico y metodológico construyen los dos

conceptos básicos de aprendizaje cultural (paz y violencia), los cuales irán cambiando según el tiempo y la perspectiva del investigador que se enfrenta a la investigación para la paz.

La paz imperfecta surge por la preocupación de construir un nuevo enfoque que rompa con dicha tradición, planteando un giro epistemológico que toma como referencia las particularidades de procesos y experiencias pacíficas a nivel local que tengan lugar incluso en escenarios de violencia generalizada.

Este concepto, a su vez, nos dotaría de una nueva capacidad movilizadora al facilitarnos las conexiones con las realidades y experiencias conflictivas y pacíficas particulares, vínculos y posibilidades no solo teóricos sino también reales (Muñoz, 2001, p. 20).

Este giro, que más que un giro constituye una inversión epistemológica como bien lo señala Muñoz (2001), se aleja completamente de cualquier análisis objetivo y se centra en las construcciones intersubjetivas, resaltando la comunicación como condición imprescindible de dichas construcciones. La categoría de “imperfecto” se refiere al carácter inacabado de la paz como un proceso en constante transformación. Otro importante elemento conceptual de tal inversión epistemológica es que centra a la paz como el principal objeto de estudio, alejándose de la tradición *violentológica*, donde “se desea, se busca, se valora más la paz, pero sin embargo se piensa en claves de violencia” (Muñoz, 2001, p. 3). Por tanto, la investigación para la paz, desde la paz imperfecta, se ha esforzado en generar conocimiento de paz a pesar de la violencia, tomándola como un fenómeno independiente.

Discusión: cambio de paradigma hacia uno pacífico

Thomas Kuhn fue quien dio el significado de paradigma, aceptado hoy día en las ciencias sociales occidentales, en su obra titulada *La estructura de las revoluciones científicas* (1996). Según Kuhn un paradigma es un conjunto de prácticas (lo que se observa, el tipo de interrogantes y la estructura de estos para llegar a tener respuestas y la manera de interpretarlas) que definen una disciplina científica durante un tiempo.

Hay unos seres humanos que lucha contra los cambios de paradigma, son los mediocres, quienes se atrincheran en sus espacios de poder y no son conscientes de los cambios. Kuhn (1996) señala que el crecimiento de la ciencia, y por lo tanto de la universidad, definía el paradigma en dos sentidos opuestos:

Por una parte, significa toda la constelación, de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elementos de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar reglas explícitas como base a la solución en los restantes problemas de la ciencia normal (p. 269).

Hoy se vive esa misma revolución dentro de los cambios que se producen dentro del mundo de la ciencia, en el soporte de las universidades. Sin embargo, haciendo un análisis de las diferentes estrategias teóricas y metodológicas en la evolución de la investigación científica, para Kuhn (1996), existen etapas de estabilidad a las que llama “ciencia normal” y etapas donde hay un cambio brusco de teoría, consideradas por este autor como

“revoluciones científicas”; con estas revoluciones científicas llegan los cambios de paradigmas, y las universidades con sus profesionales tienen que construir un espacio para el cambio. A Bolonia ya llegó y algunos profesionales de la universidad no están dispuestos a cambiar, pero sí lo están para organizarse y resistir en los espacios de poder que todavía les queda. ¿Cómo debemos investigar, observar o analizar?, la respuesta dependerá del paradigma en el que nos situemos. Los paradigmas, como bien apuntó Kuhn (1996), no son fijos, van cambiando y esos cambios dependen de los contextos en los que se producen.

Queremos partir de la pregunta “¿cómo será la universidad del futuro?”. La respuesta pasa por una universidad que tiene que tener especial atención en ofrecer buenos másteres y formación a lo largo de toda la vida, para jóvenes, pero especialmente para adultos, de los países emergentes que tienen y quieren formarse y tienen los recursos pertinentes para venir a España. Por ello, necesitamos un sistema más flexible y menos rígido para aprobar nuevas titulaciones e introducir otras metodologías más activas y prácticas. Igualmente hay que contar con una formación de alto nivel y *online*. Pensamos que la universidad del futuro debe ser híbrida, amalgamada y muy flexible, al gusto de las personas que pagan dichos estudios.

Hay profesores de primer nivel, pero también hay otros que no deberían estar en la universidad. Los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte no dejan lugar a dudas. En estos se indica que el 26.4 % de los profesores titulares de universidad no cuentan con ningún sexenio, el 26.5 % tienen uno, el 28 % tiene dos, y solo el 19.1 % tiene tres y más sexenios —equivalentes a los investigadores reconocidos por el SNIJ en México— (EC3metrics, 2014). Si tenemos en cuenta que un sexenio es lo

más elemental (cinco publicaciones de calidad normal en seis años), nos indica que la mitad de los profesores sobran.

Señalamos que los sistemas de conocimiento pueden ser sociales e individuales y en distintos niveles. Como señala Jiménez Bautista (2011):

- a) *Perspectiva ontológica* (filosófico): Es la idea de paz como parte de un conjunto de experiencias reales (objeto) y el modo como estas son percibidas y aprehendidas por el ser humano (sujeto) que luego lo harán proyecto. El paradigma pacífico implicaría un cambio en todas las esferas cotidianas humanas, que está en relación íntima con las Ciencias Sociales (p. 42).
- b) *Claves epistemológicas* (conocimiento): Para conocer nuestro objeto de estudio (la paz) son importantes los criterios ontológicos, es decir, los medios con los que se interpreta el lenguaje mediante el cual se construyen las ideas y los conceptos. La suma de estos criterios ontológicos representará a su vez claves epistemológicas. Igualmente se realiza una aproximación a la realidad social decididamente transdisciplinares (p. 44).
- c) *Perspectiva metodológica* (práctica): Hacemos referencia a la parte práctica de la labor epistemológica de los estudios para la paz. Si nos centramos en el cambio de paradigma, se puede apreciar como este no solo se centra en dicho cambio, sino que engloba todos los aspectos que forman parte de la Investigación

para la paz, no limitándose solo a un giro en la epistemología, sino abarcando cualquier aspecto que intervengan en los estudios para la paz (pp. 48-49).

Hasta aquí sería el concepto de paradigma cuando se refiere a algo más profundo y complejo en el cual se englobaría la epistemología. Otros autores, Guba y Lincoln (2000), señalan que un paradigma es un sistema de creencias que ofrece respuestas en tres órdenes: ontológico, epistemológico y metodológico. El paradigma de la investigación para la paz nos llevaría a esos tres órdenes. Nosotros añadimos otros dos más dentro de un cambio de paradigma pacífico: la perspectiva sociopolítica y la dimensión axiológica. Siguiendo a Jiménez Bautista (2011):

- d) *Perspectiva sociopolítica*: El contexto actual, marcado por crisis de diferentes tipos (medioambientales, económica, existencial, alimentaria y de paradigmas ideológicos-políticos), surgen preguntas sobre la responsabilidad y función de las ciencias en unos contextos tan complejos (p. 50).

- e) *Dimensión axiológica*: El quehacer científico no es una actividad moral ni políticamente imparcial, los estudios para la paz, de un modo particular, evidencian estas dimensiones principalmente por el carácter prospectivo de sus investigaciones. Los estudios para la paz se orientan hacia la realización de la paz como un valor (p. 52).

Un paradigma pacífico se estructura dentro de los estudios para la paz en esas cinco dimensiones: perspectiva ontológica,

claves epistemológicas, perspectiva metodológica, perspectiva sociopolítica y dimensión axiológica. La condición esencial de esas cinco dimensiones es la interacción de estos elementos con lo dinámico que constituye un paradigma pacífico basado en las prácticas existenciales características del ser humano.

Las teorías son esenciales para el éxito de cualquier grupo de profesionales, en palabras de Galtung (2003), “la mejor práctica es una buena teoría”. Otros autores de paradigmas estratégicos suelen plantear un segundo planteamiento: “muy teórico = poco práctico. [...] Si una teoría no funciona en la práctica, es sencillamente porque se trata de una mala teoría [...] No hay nada más práctico que una buena teoría, y nada más peligroso que un mal teórico” (Pérez y Massoni, 2009, p. xxix). Uno de los temas más duros que observó dentro de la investigación para la paz fue la falta de conectar dichos planteamientos teóricos con el mundo real.

Al referirnos a un paradigma hablamos de un conjunto de saberes que fundamentan y orientan la construcción de la realidad. La epistemología, por su parte, se centra en el modo de obtener la información científica. Claro, esto nos remite a la siguiente pregunta: ¿Acaso el saber científico no configura la realidad humana? Ciertamente, la información generada mediante el método científico contribuye al desarrollo de nuevos puntos de vista, al surgimiento de interrogantes y diversas ideas, facilitando así la ampliación de nuestros conocimientos. Por su parte “el” paradigma abarca un escenario mucho más amplio, ya que moldea la definición de la realidad, propone modelos de aproximación al conocimiento y, sobre todo, establece cómo se va a construir ese conocimiento. En otras palabras, un paradigma afecta múltiples facetas del desarrollo humano, incluyendo el aspecto epistemológico.

Esto significa que un cambio de paradigma puede acarrear efectos tanto a nivel científico como a nivel social (económico, político y cultural). Desde esta perspectiva resulta prudente añadir que un cambio de estas proporciones, enfocado en el desarrollo de la paz, sería muy beneficioso tanto para la totalidad de nuestra especie (paz social) como para los distintos ecosistemas (paz Gaia) que esta impacta. Esto involucraría cambios a nivel educativo que afectarían favorablemente la socialización y las escalas de valores sociales, promovería cambios sustanciales en las estructuras organizativas y fomentaría otro tipo de mundo; otro mundo es posible. Este sería el escenario utópico donde deberíamos trabajar todos, donde las personas aspirarían a disfrutar y maximizar sus cualidades naturales que los convierten en seres humanos. Este cambio, evidentemente, no será producido por génesis espontánea, por ende, si aspiramos a lograr esta revolución paradigmática (científica), debemos comenzar por hacerlo visible.

Esto, ineludiblemente, conducirá a severas críticas, tal y como lo describió Kuhn (1996) en *La estructura de las revoluciones científicas*, pero representa un comienzo para una reestructuración de grandes proporciones. Los cambios sociales se suelen caracterizar por su lentitud, en el transcurso de la historia, pero si estos nunca son iniciados no es posible abogar por su existencia.

La investigación para la paz podría apoyarse en este momento de cambio, por ejemplo, en la utilización de la antropología social y cultural. Esta ciencia social ha tenido a lo largo de su historia varios cambios de paradigmas: como la transición del particularismo histórico (Franz Boas) al funcionalismo (Malinowski), donde superaron definitivamente las teorías evolucionistas de Morgan, Tylor y Frazer. Hoy predominan unas

antropologías simbólicas (Clifford Geertz) y posmodernas (James Clifford), en donde la antropología social ya no se ha tratado como una ciencia experimental en busca de leyes generales, sino como una ciencia interpretativa en busca de significados.

Siguiendo con la antropología, a lo largo de los tiempos esta ha tenido muchas influencias notables. Señalamos la existencia de cinco grandes terrenos de investigación antropológica: el parentesco, la política, las leyes, la economía y la religión. Desde los años ochenta, los antropólogos socioculturales han extendido su interés a muchos dominios nuevos, tales como la vida urbana, el mundo campesino e indígena, las migraciones, la ecología social y cultural, el estudio de la identidad, mitos, personalidad, la primatología comparada, etc. Cualquier disciplina de las ciencias sociales podría querer apoderarse de esos temas. Sin embargo, en los últimos años, desde los inicios del siglo XXI, ha estado cambiando y profundizando en temas de género, ecología y paz (Jiménez Bautista, 2016b).

Por ejemplo, estos conceptos de la investigación para la paz se han trabajado en antropología social debido a que es una de las ciencias sociales más cualitativas y experimentales: sus técnicas de investigación se basan en la *empatía* —observación participante—, la *tolerancia* —relativismo cultural—, la *autorreflexión* —la hermenéutica— (emic y etic), y la *complejidad* —análisis *holístico* de los hechos sociales—. La antropología es la ciencia holística por antonomasia.

A fines de legitimar los saberes científicos relacionados con la paz como objeto de estudio es importante contrastar, validar (en el sentido de Popper), enfrentar y descartar teorías. Creemos importante que los estudios para la paz tengan un lugar en el campo del conocimiento científico, en el sentido de

considerar la apertura de este nuevo paradigma —que tome la idea de paz mundo y paz neutra como paradigma pacífico—.

En este marco teórico, la aproximación científica de la paz no es fácil; pero, en este ámbito, como en todos, debe trabajarse con el rigor científico y metodológico que el tema se merece con el fin de legitimar dichos estudios en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Lo importante en tal caso es que ninguna de las ciencias se apropie de este objeto de estudio. Es preciso destacar que la paz es un objeto de estudio multidimensional y como tal puede abordarse desde todas las disciplinas.

Lo importante es que exista una conexión entre el marco teórico y la construcción de espacios de paz en donde sea y por quien sea. En este caso, más que en otros, resulta necesario enfocar los estudios para la paz desde una óptica que prevé la transformación de la realidad por parte de sus propios protagonistas. Las herramientas indispensables son el diálogo, la educación y el trabajo. Naturalmente, la interconexión entre investigación-acción resulta esencial. “La paz convive siempre con el conflicto” (Jiménez Bautista, 2009b).

Los investigadores que dan más importancia a la paz neutra (Jiménez Bautista, 2004, p. 34), no suelen hablar del empoderamiento pacifista, sino de empatía, tolerancia, diversidad, solidaridad, armonía. Ya que para pensar en un cambio de paradigma es necesario comprender la noción misma de paradigma. Igualmente, debatir sobre el cambio de paradigma es también admitir una alteración en la manera como se explican los acontecimientos y hechos en la sociedad. Entonces, hablar de un cambio de paradigma es mirar y analizar un fenómeno de modo distinto y, sobre todo, con otras herramientas.

Un nuevo paradigma pacífico que se mueva dentro de la ciencia debería romper una lanza por un cambio de valores;

por ejemplo, como observó Gandhi, “ser honesto es todavía más importante que ser pacífico”. O, como señalaba Miguel de Unamuno, “primero la verdad, después la paz”. A nuestro juicio, el punto de partida sería la sustitución de los valores de la sociedad industrial y tecnológica, basada en la producción y el consumo, por valores universales (derechos humanos, cultura de paz, etc.).

No sería una epistemología basada en un método científico para descubrir la verdad y hacer axiomas generales y universales, sino que debería tratarse de una epistemología dirigida con un fin concreto sin posiciones etnocentristas y basada en el reconocimiento de la otredad. Es preciso tener un orden, primero hay que construir socialmente nuevos valores y después, conocimientos basados en esos valores.

Coincidimos con los postulados de Kuhn (1996) acerca de que, una vez superada la fase de los movimientos sociales iniciales, el paradigma pacífico de los estudios para la paz se basaría en distintos planteamientos como la teoría de conflictos, teoría para la paz, antropología para la paz, cultura de paz, etc. Una vez que el paradigma pacífico sea congruente con todos los derechos humanos, la paz se tornaría un derecho inherente al ser humano, sea cual sea su cultura, y como valor base para la construcción del conocimiento científico.

¿Es posible crear una epistemología que nos lleve a un nuevo paradigma?

Si la epistemología implica un modo de conocer realidades y puede ser bien inductiva o deductiva, entonces podemos ser imaginativos y organizar un corpus de conocimiento inscrito

en unas variables elegidas que nos hable de cómo es aquello de lo que queremos saber.

Sí es posible crear una epistemología que posibilite el paradigma pacífico, pero solo si utilizamos el concepto de “epistemología” con acepciones más actuales y distintas a las de “conocimiento sujeto a las reglas del método científico”. Las críticas que se le suelen hacer al paradigma científico siguen siendo útiles y verificando la realidad, ya que, de forma indirecta, el paradigma científico ha sido el que más ha contribuido al “bienestar” de la especie humana.

Por todo ello, es en la dimensión epistemológica del saber y la racionalidad pacífica donde se encuentra el paradigma pacífico a desarrollar desde la “paz neutra” (Jiménez Bautista, 2009a, p. 3). Este hecho nos remonta a los “fundamentos epistemológicos por medio de los cuales se aprehende la realidad social” (Galtung, 1993, 1996, 2003; Martínez Guzmán, 2001; Jiménez Bautista, 2004, 2009a) y, al mismo tiempo, al punto de partida para la investigación para la paz.

Estos replanteamientos de una cierta racionalidad pacífica, donde quiere vivir el paradigma pacífico, produce un nuevo conocimiento, una nueva teoría de la racionalidad científica propia de la modernidad, lo cual significa un ruptura de una episteme que, desde Aristóteles, Kant, entre otros pensadores, que habían colocado el conocimiento como universal, da cuenta de aquello que ocurre invariablemente y en forma determinada. Por eso, la racionalidad del mundo del conocimiento construye teorías, instituciones, prácticas que tienen que ver con cómo reformular y reestructurar los tiempos que nos ha tocado vivir. En la tabla 2, destacamos conceptos que nos ayudan a visualizar los horizontes donde se construye la paz.

Tabla 2. Pensamientos y conceptos del futuro

Autor o autora	Concepto, palabra
Illya Prigogine	Certeza
Adela Cortina, Humberto	Aupoiesis
Maturana, Francisco Varela	Aporofobia
Boaventura de Souza	Experiencia
Edgar Morin	Complejidad
Michel Serres	Bifurcación
Zygmunt Bauman, Francisco	Líquido
Jiménez Bautista	Neutralidad

Fuente: Jiménez Bautista (2023, p. 101).

Con todos estos conceptos, es posible llegar a nuevo paradigma pacífico, y que nos pueda limitar. Pero, ¿y si un paradigma pacífico nos limita? ¿y si no queremos entrar en la producción de conocimiento sujeto a las reglas de la actual “ciencia”? ¿Seremos obviados? ¿Marginados? ¿Expulsados del saber universitarios por “herejes”? Son muchos los autores, entre ellos Kuhn (1996), que se dieron cuenta de la limitación que conlleva trabajar con un paradigma concreto o de no trabajar con ninguno. Según este mismo autor, cada paradigma delimita el campo de los problemas que pueden plantearse, con tal fuerza que incluso aquellos que caen fuera del campo de aplicación del paradigma ni siquiera se advierten.

La cuestión no es, por lo tanto, si se podría crear un conocimiento “científico”, “objetivo” y “neutral” que nos puede llevar hacia un modelo o paradigma, una forma de entender el mundo, la cual pueda conseguir la “paz”.

Aquí, uno de los elementos que consideramos esenciales es quizás el tema de la neutralidad. En todos los debates, los planteamientos cuantitativos hoy nos han llevado a la moda

de lo cualitativo, y lo objetivo nos llevó a lo subjetivo, algunos científicos más discretos hoy hablan de lo intersubjetivo, lo cual no es ni más ni menos que un punto intermedio entre lo objetivo-subjetivo. Para nosotros la máxima que quizás sea determinante son los planteamientos que buscan la neutralidad. ¿Por qué? Porque nosotros trabajamos con seres humanos; aceptar la singularidad, la diversidad y la capacidad de ser únicos con nuestros bagajes y nuestros valores implica buscar puntos de encuentro entre todos los seres humanos.

Sabemos que los nuevos estudios filosóficos recogen las ideas de esta “nueva cosmovisión” al estudiar los cambios de la sociedad. Autores como Derrida (2002), Foucault (2005), Lyotard (2009), que han desarrollado estos conceptos con Eco (2012) o Rorty (1989), nos plantean otra forma de entender la postmodernidad como una respuesta al experimento vivido desde hace quinientos años por el mundo occidental con la creación del racionalismo llamado la “cosmovisión moderna”.

En el caso de los estudios para la paz (Jiménez Bautista, 2022), debemos entender la neutralidad como la variabilidad existente entre la paz y la violencia. Comprendemos la paz no como un hecho dado, sino como un proceso que reconstruye procesos que dependerán de un constructo cultural que gestiona el marco relacional en el que estamos todos inmersos; solo entonces podemos empezar a plantearnos cómo sería el proceso metodológico.

En este punto, la clave de la innovación de un nuevo paradigma pacífico reside en la aparición de preguntas nuevas sugeridas por problemas concretos, y, por tanto, al reformular la pregunta: “¿Es posible crear una teoría para la ciencia que nos lleve a un nuevo paradigma pacífico?”.

Con todo esto, no es fácil crear una epistemología o paradigma pacífico porque generalmente la ciencia separa los hechos de los valores. Nosotros sí creemos que es posible una epistemología antropológica para la paz, como señala Vicent Martínez Guzmán (2001):

En general propongo que desde mi perspectiva filosófica los estudios para la paz consisten en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces. Lo que llamaríamos académicamente el estatuto epistemológico de los estudios para la paz consistiría en el reconocimiento de las múltiples y diversas competencias humanas, para transformar los conflictos, desaparecer las guerras y todo tipo de violencias, afrontar las relaciones internacionales, ejercer la ayuda humanitaria e ir más allá del desarrollo (p. 112).

La construcción de un paradigma pacífico es totalmente necesaria para que el ser humano pueda desplegar todas sus potencialidades. Por ello, consideramos que tenemos claves desde las que trabajar para combatir los conflictos sociales en sus distintos niveles:

- I. *Primero*, necesitamos, una labor multi, inter y transdisciplinar por la complejidad de nuestro objeto de estudio.
- II. *Segundo*, necesitamos también hacer uso del diálogo en su doble sentido: como un modo de establecer vínculos que permitan la comprensión de cualquier fenómeno y como herramienta de deconstrucción de los discursos violentos.

- III. *Tercero*, hemos de construir una educación en valores, la cual a su vez solo es posible a través de la actitud dialógica.
- IV. *Cuarto*, los medios para la consecución del objeto pacífico han de ser siempre pacíficos, en palabras de Galtung (2003), “la paz por medios pacíficos”, o en palabras nuestras, “transformar los conflictos para buscar la paz” (Jiménez Bautista, 2011).
- V. *Quinto*, sumemos a todo ello que no hay paz allí donde la situación social (económica, política y cultural) somete a unos en beneficio de otros: la pacificación social exige que nadie quede excluido de la satisfacción de sus necesidades materiales básicas o humanas.

La investigación para la paz tiene un objeto central de estudio: los seres humanos en sociedad. Igualmente, la transdisciplinariedad debe ser una orientación básica en el nuevo paradigma pacífico. No obstante, para que cualquier disciplina, por ejemplo, la antropología social pueda intercambiar y recombinar las teorías y métodos de otras disciplinas (historia, ciencias políticas, psicología social, derechos, sociología, geografía, etc.), debemos de concretar nuestro objeto de estudio: ¿qué es lo que estudia?, ¿cómo lo estudia?, y ¿para qué? Es decir, ¿qué definición puede tener el concepto de paz?, ¿qué métodos son los más adecuados para investigarla?, y ¿qué aporta el conocimiento de las distintas disciplinas a los estudios para la paz?

Hay dos conceptos que aparecen de forma constante en los textos de ciencias sociales. El primero es el de “transculturalidad”, el cual tiene que estar ligado a la investigación para la paz, pues, en palabras de Geertz (2005), no debemos olvidar que “la antropología no está sola en el mundo” (p. 284), ya

nadie está solo. Ahora vivimos en la globalización, en la idea de paz-mundo, en la cual todo es más confuso ver dónde termina una cultura y comienza la otra. El segundo corresponde a la diversidad cultural como uno de los tesoros más valiosos de la humanidad.

Conclusiones

En primer lugar, hemos presentado dos propuestas teóricas contradictorias. La epistemología está implicada en este debate, incluso cuando hablamos de cambio de paradigma.

En segundo, la paz imperfecta está incompleta e implica renunciar a la paz positiva. Se solapan las dos paces sin concretar sus diferencias.

Tercero, podemos pensar que en ambos casos hay cambios de paradigma, pero la paz imperfecta habla del “giro epistemológico”, queriendo insertarse en la tradición de Kant, aunque no ha logrado conseguirlo.

Cuarto, el giro epistemológico y la paz imperfecta renuncian a la utopía; la paz neutra cree que ese es el horizonte. La paz imperfecta se presenta como descubridora de la negatividad, en el sentido que nos presenta la paz imperfecta como una utopía inalcanzable.

Por último, cabe destacar que los *Peace Research* se deben abocar tanto a la paz como a la violencia y al conflicto.

Referencias

- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condiciones*. Trotta.
- Dietrich, W. (2012). *Interpretation of Peace in History and Culture*. Palgrave Macmillan.

- EC3metrics. (2014, 24 de marzo). *Sexenios: datos básicos del sistema universitario español (curso 2012-2013)*. <https://sexenios.com/sexenios-datos-basicos-del-sistema-universitario-espanol-curso-2012-2013/>
- Eco, U. (2012). *El superhombre de masas*. Debolsillo.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1964). Editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.1177/00223433640010010>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://www.jstor.org/stable/422690>
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En A. Rubio (Ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz* (pp. 15-46). Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means*. Sage; PRIO.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bakeaz.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Groff, L., y Smoker, P. (1996). Creating Global/Local Cultures of Peace. En *From a Culture of Violencia to a Culture of Peace* (pp. 103-128). UNESCO.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1996). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Jiménez Bautista, F. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 34, 21-54.
- Jiménez Bautista, F. (2009a). *Saber pacífico: la paz neutra*. UTPLoja.

- Jiménez Bautista, F. (2009b). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. Esp., 141-190.
- Jiménez Bautista, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los estudios para la paz*. Dykinson.
- Jiménez Bautista, F. (2013). *Frente a la paz imperfecta y el giro epistemológico proponemos el paradigma pacífico: paz-mundo y paz neutra*. Centro de Investigación para la Paz. <http://www.centropaz.com.ar/principal.htm>
- Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19-52.
- Jiménez Bautista, F. (2016a). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-45.
- Jiménez Bautista, F. (2016b). *Antropología ecológica*. Dykinson.
- Jiménez Bautista, F. (2022). Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 7-43.
- Jiménez Bautista, F. (2023). El valor de la neutralidad. En F. Jiménez Bautista y T. Telleschi (Eds.), *Pensado para la paz* (pp. 97-120). Dykinson.
- Kuhn, T. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J.-F. (2009). *La diferencia*. Gedisa.
- Martínez Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemología de los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 23, 49-96.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Maturana, H. R. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Anthropos; Universidad Iberoamericana-ITESO.
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.

- Pérez, A. y Massoni, R. (2009). *Hacia una teoría general de la estrategia*. Ariel.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Vinyamata Camp, E. (2005). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Ariel.

FORMACIÓN CIUDADANA EN LA UNIVERSIDAD: UN ESQUEMA DE ANÁLISIS

María Teresa Yurén Camarena, Aurea
Rojas Mendoza y Asael Reyes Colorado

Resumen

Esta investigación parte de las recomendaciones y los posicionamientos dictados por los organismos internacionales en torno a la formación ciudadana, estos coinciden en la necesidad de un nuevo tipo de ciudadanía que responda a las condiciones actuales que se viven en nuestro Planeta, esto, a pesar de que existe una tensión entre las políticas internacionales que, por un lado, procuran el desarrollo económico y la innovación y, por otro, apuestan por una ciudadanía orientada por finalidades valiosas. No obstante, las políticas educativas consideran que una vía para la construcción de una nueva ciudadanía es la responsabilidad social universitaria. La revisión de la literatura nos muestra que el camino es largo; sin embargo, las acciones de las instituciones de educación superior (IES) en los procesos formativos han de considerar siempre la sostenibilidad, la justicia, la paz y la democracia; esta revisión teórica-conceptual permitió construir un esquema categorial en tres niveles: conceptual-ideal, funcional y vivido o experiencial, el cual sirve

de base para examinar críticamente cómo las IES mexicanas se ocupan de la formación ciudadana.

En nuestro trabajo, el proceder metodológico tuvo dos fases. La primera de tipo analítico-sintético permitió la revisión de la literatura y hacer un análisis de las políticas nacionales e internacionales, esto nos llevó a un primer ejercicio sintético y dio paso a la segunda fase, de inferencia inductiva, que con los conceptos referenciales teóricos se determinaron las condiciones de posibilidad de los medios y las finalidades de la formación ciudadana en las IES.

Los resultados dan cuenta de que el esquema categorial permite juzgar críticamente el marco referencial de cada IES. Finalmente, a manera de conclusión, y lejos de un carácter prescriptivo, se recomienda que las IES, mediante el diseño de estrategias y el trabajo de docentes universitarios, formen ciudadanos capaces de enfrentar los problemas de la humanidad presente.

Introducción

En este trabajo presentamos un esquema categorial que permite hacer un examen crítico de la manera en que las instituciones de educación superior (IES) de México se ocupan de la formación ciudadana. Pretendemos que dicho esquema se aplique en tres niveles de análisis: el ideal/conceptual, contenido en el marco referencial de las instituciones (modelo educativo, plan de desarrollo, misión, visión, entre otros); el funcional, que se materializa en la normativa institucional y en los currículos, y el experiencial o vivido por los actores y actoras, especialmente estudiantes y docentes.

La formación ciudadana en las IES aparece como recomendación de diversas instancias internacionales y nacionales desde la última década del siglo xx. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la *Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior* de 1998 plantea que la educación superior es un bien público y, además de formar profesionales altamente cualificados, ha de formar “ciudadanos responsables [...] que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo [...para contribuir a] la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (UNESCO, 1998, p. 101).

En otros documentos, la UNESCO afirma que si bien han decrecido los índices de pobreza, no ha sido así con los índices relacionados con la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia; esto se atribuye a los modelos económicos contemporáneos que, además, contribuyen al “calentamiento planetario, el deterioro del medio ambiente y el recrudecimiento de las catástrofes naturales” (UNESCO, 2015, p. 9). Agrega que se ha ido consolidando un marco jurídico regulador de los derechos humanos internacionales, pero su aplicación enfrenta grandes dificultades.

En este contexto, se insiste en que se requiere un nuevo tipo de ciudadanía que haga frente a las situaciones que ponen en riesgo la condición humana y la vida en el planeta Tierra. En 2012, la UNESCO puso en marcha la iniciativa mundial *la educación, ante todo*, con énfasis en el fomento de una ciudadanía mundial, vista como factor de transformación con base en conocimientos, habilidades, valores y actitudes enfocadas a la construcción de un mundo más inclusivo, justo y pacífico (UNESCO, 2021). De ahí, la pretensión de que los estudiantes desarrollen

y adquieran competencias culturales básicas, cimentadas en el respeto y la dignidad, con miras a la construcción de las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible, para un futuro mejor para todos. En este orden de ideas, una ciudadanía mundial responsable se basa en valores, actitudes y comportamientos, es creativa e innovadora, además que está comprometida con la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2021).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) pone el énfasis en la participación ciudadana, que hace posible influir en los asuntos de la vida pública porque, según este organismo, existen “inmensas posibilidades para la toma de decisiones, sobre todo en un mundo cada vez más complejo” (OCDE, 2022, p. 7). En sus propuestas destaca que la participación ha de ser incluyente, con miras a la construcción de una sociedad sostenible y solidaria; para reforzar la democracia, esta forma de participación debiera caracterizar a las instituciones, los gobiernos y las prácticas de los ciudadanos. Desde la perspectiva de la OCDE (2022), es de suma importancia que ante la era digital, el papel del gobierno sea activo, pues entre otras cosas, ha de contribuir a innovar propuestas de participación ciudadana mediante la utilización de la tecnología, con miras a la construcción de un mundo mejor para todos y todas.

El Banco Mundial (BM) es otro organismo que influye en el tema de la ciudadanía. Entre sus funciones está el formular e impulsar políticas internacionales que impacten en los países a nivel educativo, económico y ambiental; de manera particular, el BM asiste a países a través de cofinanciamientos para la mejora educativa, ligados con sus proyectos de reducción de la pobreza o de formación del profesorado, considerando que “los

estudiantes de hoy en día serán los ciudadanos, los líderes, los trabajadores y los padres del mañana” (BM, 2018, p. 3). Desde una perspectiva economicista, se aplica el supuesto de que la escolarización genera rentabilidad a largo plazo, si se invierte en la creación de capital humano.

En plena pandemia del COVID-19 el BM reconoció que “muchos de los países más pobres del mundo están quedando rezagados y la desigualdad se profundiza, tanto dentro de las fronteras como entre los países” (BM, 2021, p. 5); por ello, se propone realizar un trabajo que considere cuatro aspectos: *a*) salvar vidas, *b*) proteger a los pobres y vulnerables, *c*) lograr un crecimiento sostenible y *d*) una mejor reconstrucción de las economías. Este discurso no dista de los de la UNESCO y la OCDE, al sostener que es indispensable formar ciudadanos que construyan un mundo sostenible, justo, pacífico e incluyente.

En general, las políticas internacionales muestran una tensión entre dos tendencias: por un lado, procurar el desarrollo económico y la competitividad y, por otro, recomendar una formación ciudadana orientada por finalidades valiosas como la sostenibilidad y la superación de la desigualdad. En esa tensión resulta claro que gana peso la primera de las tendencias.

Algo semejante ocurre con las políticas que específicamente se refieren a la educación superior en México, como se observa en la misión y visión expuestas en el documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018). Esta asociación, que agrupa a 216 IES mexicanas, considera que la formación de profesionales y técnicos, junto con la generación de conocimiento y la innovación son palancas fundamentales para el desarrollo social, el crecimiento económico y la construcción de un país más equitativo, próspero y sostenible (ANUIES, 2018). La responsabilidad

social universitaria (RSU) que propone la ANUIES incluye la participación de las y los estudiantes y egresados/as de las IES en la construcción de un proyecto de nación con esas características.

Entre las posibilidades, García y Corrales (2020) apuntan que las actividades de extensión que realizan las IES significan una oportunidad de concretar ejercicios de RSU. En ese tenor, algunas IES definen políticas para promocionar “prácticas de desarrollo social que buscan reforzar la misión social y humanística de las universidades” (Saenger et al., 2020, p. 50). Diversas investigaciones muestran que la ciudadanía se ejerce de múltiples formas y está determinada por diversos factores. En la manera de asumirla es fundamental la socialización familiar (Camou et al., 2016; Sandoval y Hatibovic, 2010) y la socialización escolar en todos los tipos y niveles. Por lo que se refiere a la educación superior, las estrategias de formación empleadas en diversas instituciones nacionales y de otros países para avanzar en la formación ciudadana incluyen aquellas orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida, entre ellas: el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio (Mayor, 2018; López y Benítez, 2018; Ibáñez et al., 2021; Francisco y Moliner, 2010). Esas estrategias favorecen no solo el desarrollo cognitivo y académico, sino también el ético y moral, el personal y social. Otros ejercicios de formación que abonan a la RSU y a la formación ciudadana de las y los universitarios son los destinados al desarrollo e investigación comunitaria (García y Corrales, 2020).

Desde luego, existen otras posibilidades de conformar una ciudadanía crítica, participativa, inclusiva y con mayor capacidad deliberativa; sin embargo, las condiciones económicas y sociales de cada contexto limitan este ejercicio en los espacios de educación superior (Gavilan et al., 2018; Lozano y Fernández,

2019; Lara y Grijalva, 2018). A pesar de que la tecnología abre otras posibilidades, la realidad muestra que sigue latente la tendencia a una ciudadanía pasiva sin mayor compromiso (López, 2015). En suma, lo que muestran las investigaciones es que se hace necesaria una formación ciudadana que haga frente a las problemáticas actuales. Trabajos como el de García-González et al. (2015) plantean una formación ciudadana para la sostenibilidad que no se dé solo de manera declarativa o anecdótica, sino que sea inclusiva y responda al contexto particular. Algunos estudios muestran que, al menos en México, el ejercicio de la ciudadanía suele reducirse a la participación electoral (Sandoval y Hatibovic, 2010) y se materializa en acciones individuales (González et al., 2020). Se trata de una ciudadanía pasiva desinteresada de los asuntos colectivos (Carrillo, 2019).

Sustento teórico

El examen del conjunto de políticas internacionales y nacionales sobre la formación de la ciudadanía en la educación superior, así como la revisión de la literatura revelan la importancia de cuatro conceptos que tendrían que orientar las acciones de las IES en los procesos formativos: sostenibilidad, justicia, paz y democracia.

Sostenibilidad, justicia y paz

Desde mediados del siglo xx, los científicos han alertado sobre los efectos del cambio climático (CC). En 1972 se realizó la Cumbre de la Tierra (ONU, 1973) y, en la siguiente década, un informe de la ONU (1987) sobre *Nuestro futuro común* mostraba que había interconexión entre los problemas medioambientales,

energéticos, sociales y económicos. Se definió, entonces, al desarrollo sostenible o duradero como aquél que asegura la satisfacción de “las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (ONU, 1987, p. 23).

Esa visión, fuertemente antropocéntrica, se ha ido modificando gracias a la comprensión de que el desarrollo sostenible es imposible sin la preservación de la biósfera y la biodiversidad. A ello se agrega la insistencia en que no es solo cuestión de cuidar el medioambiente, sino de realizar acciones constantes para atender las relaciones e interdependencias entre los problemas ambientales, sociales y económicos. El punto de partida es la aceptación de que el ser humano ha sobreexplotado la naturaleza para su beneficio y ha ocasionado daños, en muchas ocasiones irreversibles, a los ecosistemas y al medioambiente, contribuyendo a acelerar los efectos del cc.

Los estudios realizados, a partir de 1988, por el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés), no solo obligan a ampliar el conocimiento sobre los problemas ligados al cc, sino muestran la necesidad de que los gobiernos tomen decisiones éticas y políticas, así como la urgencia de promover el cambio de mentalidad y de prácticas por parte de la población mundial.

Ejemplo de lo anterior es la Agenda 2030 acordada en la Asamblea General de la ONU del 2015. Esta significó un hito en el proceso de toma de conciencia y de compromisos, y marcó la ruta que habrían de seguir las instituciones de educación superior en su contribución a la sostenibilidad. Sin duda, la sostenibilidad es una de las finalidades de la actividad de las IES en los próximos años y conlleva una atención creciente a la gestión adecuada de la tecnología. En este sentido, conviene evitar el

predominio de la racionalidad tecnocientífica y atender a los principios éticos que le oponen resistencia. Esos son, según Linares (2008), el principio de responsabilidad para preservar la dignidad humana, asumiendo que el ejercicio de un poder sobre la naturaleza obliga a responder por las consecuencias de ello; el principio de precaución que lleva a evitar acciones que podrían significar un daño irreparable, planetario y transgeneracional, aun cuando no existan pruebas científicas contundentes; el principio de protección a la autonomía individual y comunitaria que obliga a respetar la libertad de otros/as, y, finalmente, el principio de justicia distributiva de los beneficios tecnológicos, así como de los riesgos que conllevan y de los costos que esto significa.

Tener a la sostenibilidad en el horizonte de las acciones y programas de las IES conlleva un proceso de formación ética, centrado fundamentalmente en la justicia, entendida como revocación de toda forma de dominación (Yurén, 2013a). Definida así, la justicia conlleva necesariamente la inclusión, pues toda exclusión es un ejercicio de poder que limita las posibilidades de ser y hacer de otra persona. Al mismo tiempo, la justicia demanda la solicitud o solidaridad con respecto al otro/a vulnerable, porque la vulnerabilidad no es un rasgo ontológico, sino el resultado de la posición de desventaja en la que ha sido colocado un grupo o un individuo en la sociedad. Como diría Ricoeur (1995, 1996), lo justo incluye lo bueno, lo recto moral y lo equitativo.

No hay paz sin justicia, pues las injusticias generan conflictos que derivan en diversas formas de violencia. De acuerdo con Mouly (2022), “un conflicto es la oposición real o percibida de objetivos entre dos o más individuos o grupos” (p. 14) e incluye —siguiendo a Galtung— tres elementos: las actitudes,

los comportamientos y los temas en oposición. El conflicto es algo normal en cualquier grupo social y se puede dirimir mediante la comunicación, pero cuando eso no sucede y se emplea la fuerza para imponer una de las posiciones, el conflicto se vuelve violento. Mouly (2022) retoma la ya clásica distinción de Galtung de tres tipos de violencia: directa (daño físico o psicológico a una persona o grupo), estructural (como la desigualdad socioeconómica o la inequidad de género) y cultural (como el machismo o el racismo).

Desde esa perspectiva, la paz coexiste con los conflictos, pero se ve disminuida o anulada por la violencia, que consiste en el daño infligido directa o indirectamente a una persona o grupo de personas. La paz es, entonces, ausencia de violencia y se manifiesta como convivencia caracterizada tanto por el reconocimiento intersubjetivo traducido en respeto (ámbito jurídico), amistad (ámbito personal) o solidaridad (ámbito social) (Honneth, 2010), como por la interacción comunicativa (Habermas, 1989) para llegar a acuerdos y dirimir conflictos. En cambio, la indiferencia es una actitud que favorece la reproducción de la violencia. Esta se caracteriza por la “no acción frente a las condiciones históricas, culturales, simbólicas y materiales que producen la violencia, y la justificación o minimización de la injusticia” (Cossio e Hincapié, 2021, p. 103). La indiferencia se presenta como una actitud racional, dicen Cossio e Hincapié (2021), pero es resultado de la razón instrumental que normaliza la violencia. La indiferencia es una actitud que se manifiesta como negación de la crítica del presente y ausencia de la memoria y la promesa (Ricoeur, 2003).

Democracia y agencia

Otro de los conceptos surgidos del análisis de las políticas es el de “democracia”. En una sociedad democrática, el ejercicio de la libertad es conseguido y garantizado colectivamente; por ello, se requiere ampliar el ámbito de participación de los ciudadanos. Una forma de concreción radica en la política deliberativa (Habermas, 1998), sustentada en interacciones para encontrar colectivamente soluciones racionales a cuestiones pragmáticas y éticas. Por una parte, esto se logra mediante la vía informal de la opinión y la voluntad públicas. Por otra, demanda experiencia en diversos espacios de socialización, donde es posible que las deliberaciones se efectúen en forma argumentada, inclusiva y pública, y se construyan puentes entre lo privado y lo público. A esto cabe agregar el mecanismo formal de hacer que los funcionarios de gobierno abandonen sus cargos mediante el voto, cuando la ciudadanía juzga que no han realizado bien su función.

A la democracia deliberativa contribuye lo que Villoro (1997) llamó “democracia radical”, la cual consiste en la participación política ampliada, mediante un conjunto de redes sociales surgidas de iniciativas diversas de la sociedad civil para realizar prácticas de participación colectiva (reivindicaciones, demandas, defensa de derechos, entre otras), y ejercer vigilancia y presión sobre órganos de gobierno. Se favorece, con ello, una forma de ciudadanía activa y directa, que hace posible la acción en común, el autogobierno y la cohesión para reivindicar derechos (Escámez y Gil, 2001).

La política deliberativa y la participación política ampliada son concreciones de la agencia, entendida como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el

sentido del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado” (Bauman, 2002, p. 116).

Ser agente, dice Sewell (2006), significa ser capaz de ejercer cierto grado de control sobre las relaciones sociales en los espacios donde nos movemos y, sobre todo, ser capaz de cambiar las propias prácticas y estimular el cambio en otros. Desde esta perspectiva, el cambio social requiere del conocimiento y transformación de los esquemas de la vida social (patrones culturales) y de los recursos a los que se tiene acceso.

La agencia es práxica (Yurén, 2013a) cuando busca la transformación de la sociedad y de la cultura, teniendo como horizonte lo justo que, entendido a la manera de Ricoeur (1995), supone considerar la eticidad (lo que un determinado grupo social considera como bueno), y pasar esta por el tamiz de principios universalizables. Además, teniendo en cuenta que lo universal aplicado a lo particular (que es siempre diverso y encarna diferencias) conduce a atascos, requiere del juicio prudencial o juicio en situación que procura la equidad.

Método

El trabajo que aquí se reporta tuvo por objetivo construir un esquema categorial que será la base de supuestos y reglas para el análisis de las IES en tres niveles, conforme a la propuesta de Alberio (2010): *a*) el nivel ideal-conceptual, que se expresa en el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), el Modelo Universitario y el Código de Ética, entre otros documentos; *b*) el nivel funcional que se refiere al marco jurídico de la IES, la regulación académica, los currículos y las condiciones materiales de funcionamiento (infraestructura, recursos humanos y materiales), y *c*) el nivel vivido o experiencial que alude a la manera en la

que los actores experimentan las acciones realizadas para el logro de los fines establecidos en la cotidianidad de la vida universitaria.

El esquema categorial se construyó en dos fases. En la primera, se siguió un procedimiento analítico-sintético para hacer la revisión de la literatura y el examen de políticas nacionales e internacionales pertinentes. Del análisis de investigaciones y documentos surgió una primera síntesis que mostró los principales conceptos del referencial teórico que aquí se presenta y que aluden a las finalidades y los medios de la formación ciudadana que conviene favorecer en las IES.

En la segunda fase de la construcción del esquema categorial, se siguió un procedimiento de inferencia inductiva para determinar las condiciones de posibilidad de los medios y, por ende, de las finalidades de la formación ciudadana en las IES.

Con estos elementos armamos el esquema categorial resultante de esta fase de la investigación, al que nos referimos en el siguiente apartado.

Resultados

El esquema categorial construido permite juzgar críticamente el marco referencial de cada IES, proponer ajustes, tanto a la reglamentación que rige la vida académica y da soporte jurídico a la institución como a las condiciones materiales de operación, y sacar a la luz la manera en la que las personas involucradas viven el dispositivo de formación (tabla 1).

Puesto que anteriormente expusimos los conceptos que aluden a las finalidades y los medios, ahora nos ocupamos de las condiciones que los hacen posibles.

Tabla 1. Esquema categorial para el análisis de las IES

Categorías	Subcategorías	Objeto de análisis
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Justicia con equidad • Mundo natural y social sostenibles • Convivencia y coexistencia pacíficas 	Nivel ideal-conceptual
Medios	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia deliberativa y ampliada • Agencia práxica 	Nivel funcional
Condiciones de posibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica • <i>Ethos</i> justo • Reconocimiento, memoria y promesa • Aprender a aprender 	Nivel experiencial o vivido

Fuente: Elaboración propia (2024).

La capacidad crítica

Lograr las finalidades propuestas hace necesaria la crítica de lo que ocurre en las prácticas y en los discursos. Para ello se requiere una capacidad en donde se combinan: *a)* la cautela epistemológica, que radica en no aceptar la validez de los enunciados de un discurso sin examinar las razones en las que se sustentan (Habermas, 1985a), se trata de la crítica epistemológica (Wacquant, 2006) que lleva a evaluar las categorías y formas de conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivos; *b)* la crítica social (Wacquant, 2006) de las prácticas e instituciones, o valoración ético-política, basada en criterios con respecto a lo justo; *c)* la negación, consistente en oponer nuevas tesis a los enunciados cuya validez es inaceptable, y el

rechazo de las prácticas o instituciones que se juzgan injustas, oponiendo derechos y reivindicaciones frente a lo que se presenta como válido o como norma. La crítica es, en suma, “una cierta actitud o manera de pensar, decir y actuar asociada con la cuestión de ‘cómo no ser gobernado’ [...] de cierta manera” (Foucault, 1995, p. 6) para ciertos fines, por ciertas personas, mediante ciertos medios. Hacer la crítica, desde esta perspectiva, requiere sacar a la luz el nexo de saber-poder a fin de “entender el poder siempre como relación en un campo de interacciones, en una relación indisociable con formas de saber” (Foucault, 1995, pp. 14-17), y poner de manifiesto la normalidad que oculta esa relación.

El *ethos* justo

Ejercer una ciudadanía como la que hemos descrito tiene como condición de posibilidad la conformación de un *ethos* responsable y comprometido. Entendemos al *ethos* como conjunto de disposiciones cognitivas, afectivas y conativas, más o menos duraderas, que permiten a la persona enfrentar situaciones problemáticas en el ámbito de las relaciones interpersonales (Yurén, 2013b). Hay tres ámbitos de adquisición y desarrollo de esas disposiciones: *a*) la *experiencia*, o pasado incorporado (Lahire, 2012), generada en diferentes espacios de socialización (familia, escuela, iglesia, grupo de amigos, partido político, etc.), donde se individualiza lo social (costumbres, normas, valores) (Lahire, 2012) y se interioriza la eticidad (Habermas, 1991); *b*) las *prácticas de sí* (Dreyfus y Rabinow, 1988), en función de las cuales la persona se siente interiormente invitada a reconocer obligaciones morales y construye a lo largo de su vida las pautas y procedimientos de juicio que le permiten comparar valores y

tomar decisiones, y c) el *ideal* o imagen de la persona moral que aspiramos ser (Dreyfus y Rabinow, 1988), el cual se inscribe en la imagen, también ideal, de la vida realizada que se mira como un horizonte de sentido y demanda un trabajo incesante sobre sí mismo (Ricoeur, 1996).

Gracias a las disposiciones antes señaladas, se realizan procedimientos de: a) juicio moral (Habermas, 1985b), fundado en principios con pretensión de universalidad; b) juicio prudencial (Ricoeur, 1996), basado en la comprensión de lo particular y de la diferencia para aplicar criterios de equidad, y c) autorregulación (Puig, 1996), acompañada por acciones de vigilancia y corrección de uno mismo.

Reconocimiento, memoria y promesa

Siguiendo a Ricoeur (1996), la hermenéutica de sí se inicia con la reflexión y continúa con la dialéctica *idem/ipse/alter*, de manera que la pregunta “¿qué soy?” (identidad *idem*) conduzca a la pregunta “¿quién soy?” (identidad *ipse*), que se desdobra en otras: “¿quién habla?”, “¿quién actúa?”, “¿quién se narra?”, “¿quién es el sujeto moral de imputación?”. Estas preguntas remiten necesariamente al *alter* y a la necesidad de la comunicación y la coordinación con otros/as para emprender acciones conjuntas. Cuando se tiene un horizonte de sostenibilidad, justicia y paz, tales acciones se realizan en favor de la bio y la socio-diversidad, así como de quienes están en situación de desventaja.

La relación con el otro recibe el nombre de “reconocimiento” cuando, en su encuentro, los sujetos se atribuyen calidad moral. Esto puede darse, según Honneth (2010), en tres esferas: la jurídica o de los derechos, bajo la forma de respeto que se concreta en inclusión; la social, bajo la forma de estima y

solidaridad, y la personal, bajo la forma de amor y amistad. Lo contrario a esta relación se manifiesta como exclusión, humillación o discriminación, y desprecio o falta de amor.

Con relación al *alter* futuro (Yurén, 2022), la relación se expresa como precaución o cuidado anticipado y preocupación. Esta conduce no solo a la crítica del presente, sino también a la combinación de la memoria y la promesa (Ricoeur, 2006) que aluden, respectivamente, a la capacidad de aprender del pasado y al compromiso perseverante con el horizonte de futuro deseable que cada persona es capaz de perfilar.

Aprender a aprender

Consiste en un conjunto de disposiciones de distintos tipos (García-García, Yurén y López-Frances, 2019; Gargallo López y Pérez Pérez, 2021): *a)* cognitivas y técnicas, como el manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación, habilidades para la comunicación y capacidad de análisis; *b)* metacognitivas, que incluyen la autorregulación, la planificación y la gestión del tiempo, así como el conocimiento de uno mismo como aprendiente y la comprensión de la tarea y de las estrategias para abordarla; *c)* afectivas, como las actitudes de autoeficacia y autoestima y la motivación positiva hacia el aprendizaje, y *d)* sociales y éticas, como la colaboración, la solidaridad y la responsabilidad.

Las IES desempeñan un papel decisivo para fomentar el gusto o el rechazo de aprender y seguir formándose a lo largo de la vida, reconociendo que no solo conviene aprender para ejercer la profesión y reciclarse en ella, sino también para comprender lo que sucede en el entorno y determinar los cambios requeridos y la manera en la que se puede influir para lograrlos.

Conclusiones

La recomendación de continuar la formación de ciudadanos en las IES resulta oportuna y pertinente, si se considera que para enfrentar los graves problemas de la humanidad presente —que hemos resumido en la desigualdad, la violencia y la crisis socioambiental— se requieren capacidades complejas, cuyo germen está en la niñez y la adolescencia, pero solo pueden desarrollarse cabalmente en la adultez.

En este tenor, es preciso que las IES diseñen estrategias adecuadas para contribuir al desarrollo de esas capacidades que, además, contribuyen a la formación de mejores profesionales. Se trata de una tarea pendiente que demanda de un proceso de formación de los docentes universitarios, además de la organización de espacios, tiempos y recursos destinados al trabajo para desarrollar las capacidades que hemos mencionado. En esta vía, también se hace indispensable que quienes forman parte del aparato administrativo sean conscientes de la urgencia del logro de esta meta para enfrentar de mejor manera las situaciones que ponen en riesgo la condición humana y la vida en el Planeta.

Referencias

Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. En B. Albero y N. Poteaux (Coords.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (pp. 67-94) [Estudio de caso, 4]. Maison des Sciences de l'Homme. <https://edutice.hal.science/edutice-00578668/document>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES. http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Banco Mundial. (2018, 10 de marzo). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* [Cuadernillo del “Panorama general”]. Washington. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- Banco Mundial. (2021, 30 de septiembre). *El desarrollo en tiempos convulsionados*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/09/30/development-in-a-time-of-upheaval-world-bank-group-president>
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política* (Trad. M. Rosenberg). Fondo de Cultura Económica.
- Camou, A., Prati, M., y Varela, S. (2016). Estudiantes Universitarios y política. Un estudio de caso sobre la transmisión de orientaciones ideológicas sobre la familia argentina. En *Memoria Académica IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9222/ev.9222.pdf
- Carrillo Díaz, C. A. (2019). *Las disposiciones ciudadanas en los jóvenes universitarios. Fase exploratoria de un estudio de caso*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Cossio Sepúlveda, D. L., y Hincapié García, A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía. Entre la indiferencia y la memoria. *Perseitas*, 9, 98-119. <https://doi.org/10.21501/23461780.3843>

- Dreyfus, H. L., y Rabinow, P. (1988). Sobre la genealogía de la ética. Entrevista a Michel Foucault. En T. Abraham (Ed.), *Foucault y la ética* (Trad. E. Chibán, 2.ª ed., pp. 189-219). Bibles.
- Escámez, J., y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Paidós.
- Francisco Amat, A., y Moliner Miravet, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad. Una estrategia en la formación de una ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Universitaria*, 13(4), 69-77. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570006.pdf>
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung] (Trad. J. de la Higuera). *Revista de Filosofía*, (11), 5-25, http://heliogallardo.americalatina.info/index.php?option=com_contenttask=viewid=140Itemid=9.
- García-García, F., Yurén, T., y López-Frances, I. (2019). La meta-competencia “aprender a aprender” en educación superior: algunas implicaciones prácticas y éticas. En E. Lugo y T. Yurén (Coords.), *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp. 69-88). UAEM; Juan Pablos.
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Navarrete, A., y Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso de la universidad de Cádiz. *Foro de educación*, 13(19, julio-diciembre), 85-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544537006>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales Gaitero, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio.

- Revista Española de Educación Comparada*, (37), 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Gargallo López, B., y Pérez Pérez, C. (Coords.). (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades.
- Gavilán, D., Martínez, G., y Fernández-Lores, S. (2018). Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderados duales o pro-digitales. *Comunicar*, 25(53), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>
- González Lizárraga, M., López González, R., y Ortiz Henderson, G. (2020). *Formación ciudadana en estudiantes universitarios*. Terracota.
- Habermas, J. (1985a). Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas. En J. Habermas (Ed.), *Conciencia moral y acción comunicativa* (Trad. R. García Cotarelo, pp. 31-56). Península.
- Habermas, J. (1985b). *Conciencia moral y acción comunicativa*. En J. Habermas (Ed.), *Conciencia moral y acción comunicativa* (Trad. R. García Cotarelo, pp. 135-219). Península.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Trad. M. Jiménez R.). Paidós-ICE-UAB.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (Trad. M. Jiménez R.). Trotta.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance* (Trad. Pierre Rush). Cerf.
- Ibáñez Ruiz del Portal, E., De Arriba, R. C., y Estepha Mohe-dano, L. (2021). *El Aprendizaje-servicio como herramienta de*

- educación para la ciudadanía global en la educación superior. Una aplicación de la pedagogía ignaciana en la Universidad.* Fundación ETA para el Desarrollo y la Cooperación. <http://hdl.handle.net/20.500.12412/3264>
- Lahire, B. (2012). De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (14), 75-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840004>
- Lara-Rivera, J. A., y Grijalva-Verdugo, A. A. (2018). E-Ciudadanía y Educación Universitaria: Evaluación de Saberes Digitales en una IES Mexicana. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 298-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6840744>
- Linares, J. E. (2008). *Ética y mundo tecnológico*. Fondo de Cultura Económica; UNAM.
- López-Fernández, I., y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la Universidad: Una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2). <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/9127>
- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. (2019). Hacia una educación para una ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(1). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje Servicio: una práctica innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiante universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos*. Peter Lang. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58808.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). *Garantizar la transparencia e integridad en público Toma de decisiones*. <https://www.oecd.org/mexico/garantizar-la-transparencia-e-integridad-en-la-toma-de-decisiones-publicas-y-los-procesos-electorales-en-el-estado-de-mexico-ce2afaib-es.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano*. ONU. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n73/o39/o7/pdf/n7303907.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/171>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común Mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Educación para la ciudadanía mundial y la paz*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education>
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste: Vol. I*. Esprit.

- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (Trad. Agustín Neira). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económico.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* (Trad. Agustín Neira). Fondo de Cultura Económica.
- Saenger Pedrero, C. B., Ramírez Pérez, J. A., y De la Cruz Reyes, M. (2020). *Universidad y diversidades desde la interdisciplina*. Juan Pablos; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Sandoval Moya, J., y Hativobic Díaz, F. (2010). Socialización, política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de Valparaíso. *Última Década*, (18), 11-36. <https://www.scielo.cl/pdf/udcada/v18n32/arto2.pdf>
- Sewell, W. H. (2006). Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación. *Arxius*, (14), 145-176. <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius14.pdf>
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política* (6.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, L. (2006). Pensamiento crítico y disolución de la *doxa*. Entrevista con Loïc Wacquant (Trad. J. Varela). *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (2), 43-50, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81400203>
- Yurén, T. (2013a). *Ciudadanía y educación: Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, T. (2013b). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982013000400016

Yurén, T. (2022). El alter futuro en la construcción presente del ethos justo. En C. Naval, J. L. Fuentes y L. D. Rojas (Coords.), *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 257-273). Dikynson e-book. <https://www.dikynson.com/libros/desarrollo-de-la-identidad-y-el-buen-caracter-en-el-siglo-xxi/9788411226615>

SEGUNDA PARTE. ANÁLISIS DE CASOS

CONSTRUIR PAZ Y TRANSFORMAR CONFLICTOS: TAREAS DE LA UNIVERSIDAD

Gerardo Pérez Viramontes

Resumen

Tomando en cuenta que no hay un camino para la paz, sino que la paz es el camino que se hace al andar, en este capítulo se exponen las acciones personales y las decisiones institucionales que se llevaron a cabo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente entre 1993 y el 2023 para ir erigiendo procesos de construcción de paz dentro y fuera de la universidad. Utilizando la autonarración como método para realizar este trabajo, misma que se entiende como un producto social que expone al individuo en sus relaciones con las circunstancias y nos hace inteligibles en el mundo social; desde el marco conceptual se exponen las ideas que orientaron las decisiones que se tomaron en dicha institución, en cada una de las cuatro etapas en las que participó el autor para ir consolidando la educación, la investigación y la cultura de la paz; y como resultados, se presenta lo que considera son ideas fuerza que pueden orientar la puesta en marcha de nuevos proyectos de paz en otros escenarios. Pero para no quedarse en la mera descripción de hechos, a lo largo del texto se señalan las referencias teóricas que justifican lo realizado, con el propósito de

orientar al lector sobre aspectos o circunstancias de este caminar pacífico que se hizo y se hace al andar.

Introducción

En otros espacios he descrito el proceso a través del cual se ha buscado la construcción de una cultura de paz en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y en su entorno. En este capítulo se presentan con más detalle los pormenores sobre el tema agrupados en tres apartados: el método elegido para elaborar este trabajo (la autonarración), la evolución histórica del marco conceptual en el contexto institucional del ITESO y los frutos o productos derivados de estas acciones.

Método

Generalmente cuando se habla de paz una de las objeciones que saltan de inmediato es definir qué se entiende por paz. Al revisar la historia encontramos que *pax*, *eirene*, *shalom*, *salam-aleikum*, *ahimsa*, entre otros vocablos de diferentes leguas, aluden a cosas muy diferentes que pueden significar hospitalidad, progreso, tranquilidad, orden, armonía, no-violencia, etc. Puesto que el nivel de abstracción del concepto *paz* es tan elevado, consideramos más sensato plantearse preguntas menos sofisticadas: ¿qué acciones se realizan en nombre de la paz? ¿Quién(es) las realizan? ¿En qué circunstancias? ¿Qué obstáculos van apareciendo en el camino y qué resultados se obtienen? ¿Con qué argumentos se puede afirmar que se trata de acciones pacíficas?

En un sentido similar entendemos que el proceso de producción de eso que conocemos como paz (negativa, neutra, imperfecta, positiva, ambiental, compleja y muchos otros tipos más) es resultado de las acciones que derivaron en tales concepciones. “La paz es el camino”, “no hay un camino para la paz”, “paz por medios pacíficos” son expresiones que se escuchan a menudo para referirse a la paz. Es decir, el método que se sigue para construirla es en sí mismo el resultado que se obtiene. No hay separación entre medios y fines como tradicionalmente se piensa la metodología de investigación. La construcción de una cultura de paz en el ITESO partió de la ignorancia, de un sinnúmero de preguntas sin respuesta que se agregaban a nuestras inquietudes académicas, de preocupaciones personales e institucionales por querer hacer algo para frenar la guerra y las violencias en México sin saber por dónde comenzar ni hacia dónde dirigirse. Incertidumbres y búsquedas nos han acompañado a lo largo de los años.

Por lo anterior, en este trabajo iniciamos clarificando el método que permitió construir el marco conceptual de cultura de paz que actualmente orienta los proyectos de investigación y docencia en los que participamos desde el ITESO, marco conceptual del que es posible dar cuenta utilizando la autonarración.

La autonarración, aclara Gergen (1996, pp. 231-258), intenta dar cuenta de la acción humana en términos relacionales, permite identificarnos con nosotros mismos y con los demás, expone al individuo en su relación con los acontecimientos, da sentido y dirección a lo sucedido, nos hace inteligibles en el mundo social, sirve para la autoidentificación, la autojustificación, la autocrítica, la solidificación social, además que permite enriquecer el discurso teórico al expandir el potencial de las prácticas humanas. Y aclara: las narraciones “no son

posiciones fundamentalmente del individuo sino de las relaciones: son productos del intercambio social. En efecto, ser un yo con un pasado y un futuro potencial no es ser un agente independiente, único y autónomo, sino estar inmerso en la interdependencia” (p. 232); “más que reflejar, crean el sentido de ‘lo que es verdad’” (p. 235).

Marco conceptual

Para dar cuenta de la interdependencia e intersubjetividad como se fueron sorteando los retos que suponía la construcción de una Cultura de Paz en el ITESO, se exponen en cuatro apartados los acontecimientos y las situaciones que se vivieron entre 1994 y 2023 en torno a estas temáticas.¹

Primeros pasos

En 1994 a raíz del levantamiento armado del EZLN en Chiapas, a unos meses de haberse puesto en marcha el Programa de Derechos Humanos de la universidad, nos preguntábamos en el ITESO: ¿Cuál es el papel que nos corresponde desempeñar para el restablecimiento de la paz en México? ¿Es lógico exigirle al gobierno federal y a los zapatistas sentarse a negociar y solucionar sus conflictos? ¿Podemos entender la paz solo como un derecho síntesis de las declaraciones y convenciones que existen en materia de derechos humanos o es algo más? Con estos

¹ El sentido etimológico de *cultura* (cultivar) nos ayuda a comprender cómo algunas acciones solo se hicieron para “abrir surcos”, otras fueron para “sembrar” inquietudes y cuestionamientos, muchas más para “abonar y regar”. Es decir, los “frutos” (resultados) fueron dándose en el camino y son de distinta índole.

cuestionamientos, en 1995 se decidió ampliar el alcance de Programa de Derechos Humanos y agregarle la “Educación para la Paz” como uno más de sus encargos (PUDH-EP). De esta manera, además de organizar foros y diplomados en derechos humanos, nos dimos a la tarea de revisar propuestas en educación para la paz. Entre las iniciativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) elegimos sumarnos a las señaladas en 1995 para celebrar el año internacional de la tolerancia (valor mínimo necesario para una convivencia pacífica) y conmemorar el 50° aniversario del fin de la Segunda Guerra Mundial. Asimismo, gracias al respaldo que nos ofrecía el PUDH-EP se apoyó a estudiantes que decidieron viajar a Chiapas para realizar su servicio social o a quienes se enlistaron como voluntarios para resguardar la seguridad en los diálogos por la paz.

Años después, los cursos de Paco Cascón (2000) sentaron las bases para entender teórica y pedagógicamente lo que significa educar para la paz: reconocer la importancia que tienen los conflictos en nuestras vidas y las estrategias que existen para afrontarlos sin violencia (negociación, retirada, evasión, etc.); los comportamientos en los que se traducen las distintas concepciones de paz (como *shalom*, *eirene*, *pax*, *salam-aleikum*); las capacidades que hay que constituir en las personas y los grupos para poder establecer acuerdos y consensos (como confianza, comunicación, cooperación); o la relevancia de utilizar una metodología socio-afectiva para “sentir en la propia piel” los valores asociados a la paz. Con estos aprendizajes nos dimos a la tarea de organizar cursos y talleres para estudiantes de licenciatura, integrantes de organizaciones no gubernamentales (ONG), profesores de educación básica o defensores de derechos humanos.

En paralelo a estas acciones, poco a poco fue quedando clara la necesidad de dotar de mayor contenido teórico al trabajo educativo que realizábamos, pues como universidad contamos con especialistas en políticas, economía, psicología, comunicación, que podrían aportar conocimientos para entender, por ejemplo, las diferencias entre una comunicación para el consenso y una comunicación estratégica que solo busca manipular, qué autores y teorías aportan al empoderamiento que requieren las luchas por una paz con justicia y dignidad, qué estrategias permiten regular de manera constructiva las emociones que siempre están presentes en los conflictos, qué enfoques de la economía contribuyen a la satisfacción de necesidades, de qué manera hay que plantarse las cosas para hacer avanzar el giro epistemológico que demanda la construcción de paces, entre muchos otros cuestionamientos derivados.

Sin embargo, a pesar de haber echado a andar estos procesos, por decisiones institucionales en el año 2000 (Año Internacional de la Cultura de Paz, *sic*) fue cancelado el PUDH-EP. Como aprendizajes de ese periodo consideramos que el mero hecho de haber puesto en marcha un programa con carácter institucional permitió dedicarle tiempo de encargo y recursos a la intelección de estas temáticas que redundó en productos tangibles: diseño de asignaturas, diplomados, foros y talleres; la publicación de un libro (Pérez Viramontes, 1998), establecimiento de vínculos con otros actores (Academia Mexicana de Derechos Humanos, Red “Todos los derechos para todas y todos”, Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, entre otras organizaciones o asociaciones), es decir, se puso la infraestructura básica necesaria para la construcción de paz.

¿De qué hablamos cuando hablamos de paz y de conflictos?

Las inquietudes personales por comprender la paz no lograron frenarse con la cancelación del PUDH-EP. Las reflexiones de Martín-Baró (1988) aportaron nuevas luces para considerar los factores que inciden en los comportamientos violentos; Maturana (1995) ayudó a esclarecer la importancia del lenguaje en la vida de los seres humanos, cómo se vincula con las emociones y la función que desempeña en las coordinaciones conductuales colectivas; con Fisas (1998) entendimos la evolución que ha seguido el concepto paz en las últimas décadas (paz negativa, positiva, como equilibrio de fuerzas, Gaia, feminista, etc.); Lederach (2009) aportó elementos para pensar las diferencias entre resolver y transformar conflictos; por solo mencionar algunos estudiosos de la paz de las últimas décadas.

Habiéndonos adentrado en este campo de estudios, en 2004 surgió la posibilidad de cursar el Doctorado en Paz, Conflictos y Democracia, ofrecido por la Universidad de Granada, el cual contribuyó a enriquecer el conocimiento pacífico adquirido hasta ese momento. De los aprendizajes obtenidos cabe resaltar la relevancia que tiene entender los conflictos como procesos inherentes a la vida misma (Benasayag y Rey, 2012); lo trascendente que resulta reconocer el rol que han jugado las mujeres en los procesos de construcción de paz a lo largo de la historia (Magallón, 2006); la práctica de la no-violencia activa como fundamento del empoderamiento pacifista (López Martínez, 2004) o las posibilidades para establecer relaciones más pacíficas con la naturaleza al considerarla como paz Gaia (Jiménez Bautista, 2017).

Asimismo, la formación doctoral contribuyó a clarificar las acciones específicas que es preciso realizar con cada uno de los componentes de la cultura de paz. Respecto de la paz (siempre imperfecta como la considera Muñoz, 2001) la tarea consiste en visibilizarla, documentarla, darle vida social con nuestros discursos y acciones; con las violencias, el reto es trabajar en su deconstrucción reconociendo que siempre es una posibilidad abierta para quien(es) decida(n) utilizarla; en relación con los conflictos hay identificar los equilibrios dinámicos que permiten su regulación o transformación. Más aún, hay que identificar y potenciar todos aquellos contextos, escenarios, situaciones o mediaciones que están presentes en las culturas y han hecho posible la vida en paz (imperfecta), y aprender a utilizar de forma constructiva toda esa fuerza, tensión o poder que está presente en los conflictos (que en ocasiones es utilizada para la destrucción) y nos constituye como seres vivos.

Finalmente, de las distintas temáticas sobre las que era posible elaborar la tesis doctoral, consideramos relevante investigar el reconocimiento intersubjetivo que en una localidad concreta de Jalisco permitió determinar las necesidades humanas sobre las que se pondría en marcha un proyecto autónomo de desarrollo local comunitario (Pérez Viramontes, 2018). La satisfacción de necesidades juega un papel fundamental en la regulación de los conflictos, es el objetivo que se persigue cuando se habla de desarrollo humano y es el eje sobre el que se pueden fundamentar las exigencias en materia de derechos humanos. Pero las necesidades no se deben confundir con los deseos, ni se corresponden con objetos que ofrece el mercado. Las necesidades humanas tienen que ver con nuestra subsistencia como especie, con el ejercicio de la libertad y el entendimiento, con la creación y el ocio. No pueden ser reducidas solo a las básicas

o primarias. Por eso se planteó trabajarlas desde su reconocimiento intersubjetivo por parte de la comunidad.

Como saldos de este periodo podemos señalar la importancia de consolidar un pensamiento pacifista multi, inter y transdisciplinario, complejo y lejos de dicotomías o perspectivas únicas; así como la necesidad de ir más allá de la mera educación para la paz. Igualmente pudimos experimentar de manera vivencial los tres elementos señalados por Lederach (1998) para la construcción de paz: voluntad de querer hacer las paces, elaborar proyectos en los que se traduzcan las buenas intenciones e instrumentos específicos para ejecutarlos.

Resurgimiento institucional

En 2006 se determinó poner en marcha el Programa Institucional de Derechos Humanos y Paz (PIDHyP) del ITESO como un nuevo proyecto interdepartamental e interdireccional para dar continuidad y ampliar los avances obtenidos con el PUDHEP entre 1993 y 2000. A lo largo de los trece años que duró el nuevo programa, el trabajo se organizó alrededor de las funciones universitarias de sensibilización, difusión y vinculación, así como en proyectos formales y no-formales tanto docentes como de investigación.

En cuanto a la sensibilización caben mencionar la campaña que se hizo para contrarrestar la violencia de género que se vive en la universidad, así como el taller que se ofreció para entender y practicar la no-violencia activa en el marco de unas Jornadas por la Paz. Para la difusión se definió que las redes sociales se utilizarían con distintos objetivos: en Facebook se informaría sobre eventos, noticias, campañas o se recolectarían firmas en apoyo de distintas causas sociales; a través de Twitter,

se compartiría información sobre el acontecer político local, nacional o internacional relacionada con nuestras preocupaciones; mediante el blog del PIDHyP se ofrecerían reflexiones más académicas, con cierto estilo editorial, sobre algún hecho o situación concreta. Respecto de la vinculación se establecieron o mantuvieron vínculos con organizaciones de la sociedad civil (CORECO, SERAPAZ, Red “Todos los derechos para todas y todos”, CIAS por la Paz o el Colectivo C-Paz); con redes de investigadores (RIIPI); así como con algunas instituciones públicas interesadas en impulsar estas temáticas (Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana, Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco).

Respecto a la docencia formal se diseñaron e impartieron cursos de cultura de paz y de resolución de conflictos dirigidos a estudiantes de licenciatura. En los primeros, se buscaba enfatizar las prácticas de la paz que se han dado en diferentes contextos a lo largo de la historia, las cuatro D que conforman lo que se entienden como pilares de la cultura de paz (democracia, derechos humanos, desarme, desarrollo) o acciones de personajes relevantes (Rosa Parks, Leymah Gbowee, Malala Yousafzai, entre otros). En los segundos, se intentó dejar en claro el origen de los conflictos, los tipos y niveles en los que se manifiestan, los elementos y dinamismos que los caracterizan, así como las herramientas o mediaciones que existen para gestionarlos sin violencia. En los cursos que se impartieron en Ciencias Políticas, además de analizar las disputas por el poder entre actores políticos, nos propusimos instalar formas alternativas de entender el poder distintas a las hegemónicas (como construcción de acuerdos y consensos, no como imposición o dominio) y revisar situaciones donde se ha ejercido de manera pacífica (Aung San Suu Kyi, Pepe Mujica, Nelson Mandela, por

ejemplo). A raíz de estas acciones lograron diseñarse dos *conjuntos estructurados de asignaturas* (uno en derechos humanos y otro en paz y conflictos) que le otorgaban un reconocimiento especial a los estudiantes que los cursaban.

La experiencia del equipo, aunada a cambios en el contexto local y nacional y a la apuesta de las autoridades universitarias por implicarse en estos asuntos, derivaron en que a partir del 2014 se ofrece en el ITESO la Maestría en Derechos Humanos y Paz para dar una formación más cualificada a quienes se desempeñan profesionalmente en estos ámbitos. Aquí, uno de los retos más importantes ha sido precisar la metodología que permita articular como un solo proceso educativo ambas perspectivas en los proyectos de investigación-acción de los estudiantes.

De igual forma, en los diplomados dirigidos a quienes trabajan la justicia alternativa se ha buscado dejar en claro que el derecho es una mediación para el manejo de la conflictividad humana que no agota las posibilidades que existen para la impartición de justicia y que esta, no puede quedar reducida a la aplicación de los métodos alternos. A través del estudio de casos se ha intentado llevar a los participantes a reflexionar sobre las relaciones entre conflicto y derecho; paz y justicia; reconocimiento jurídico, reconocimiento emocional y reconocimiento ético.

Por su parte, entre los proyectos de investigación o análisis que se realizaron en este periodo caben señalar tanto el *observatorio de paz* sobre el que se estuvo trabajando la construcción de indicadores para documentar situaciones de paz (imperfecta) que se viven en el entorno; así como la investigación *Conflictividad y empoderamiento en agrupaciones sociales* (Pérez Viramontes et al., 2015) en la que se buscó documentar de qué manera la

participación ciudadana se lleva a cabo en situaciones conflictivas que son, de hecho, oportunidades para el empoderamiento individual o colectivo cuando se defiende el derecho a un territorio, a una movilidad urbana sustentable o a la expresión pública de derechos sexuales y reproductivos.

A pesar del trabajo realizado desde 2006, a mediados del 2019 se dieron por concluidas las actividades del PIDHyP para dar paso al nacimiento del Centro Universitario por la Dignidad y la Justicia “Francisco Suárez, SJ”, abocado principalmente a la defensoría de derechos humanos, dejando de lado las acciones en pro de la cultura de paz que se venían realizando. Al hacer el recuento de lo sucedido en esta etapa, es posible afirmar que las funciones propias del quehacer universitario son como el esqueleto sobre el que es posible fortalecer la cultura de paz si se agregan un poco de imaginación moral (Lederach, 2007) y de imaginación ética (García, 2014) para conseguirlo.

Reconciliación para una cultura de paz

Actualmente, la Coordinación de Reconciliación para una Cultura de Paz (CERPAZ) creada a principios del 2023 pretende constituirse como un espacio de reflexión e incidencia para impulsar en la comunidad universitaria procesos de reconciliación entre las personas y de estas con el entorno que conduzcan a resignificar el conflicto como una oportunidad para la reconciliación colectiva. Dicha coordinación organiza sus acciones en torno a dos programas: 1) investigación aplicada y difusión del conocimiento, y 2) educación y articulación con actores sociales. Con el primero se busca explorar el concepto de reconciliación de manera transdisciplinaria; identificar espacios, momentos y modalidades donde se ha puesto en práctica

a nivel local, nacional e internacional, así como documentar formas de comprender y afrontar la conflictividad humana en las que se favorece una paz con justicia y dignidad. Mediante el segundo, la intención es promover modalidades de formación curricular y extracurricular en temas y problemáticas asociadas a la cultura de la paz dirigidas a profesores, estudiantes y actores sociales, priorizando la creación y el fortalecimiento de relaciones más humanas.

Resultados

Los procesos personales e institucionales narrados en primera persona en el apartado anterior que se llevaron a cabo en un escenario específico (ITESO, universidad jesuita de Guadalajara) y en un contexto sociohistórico particular (1993-2023) nos permiten exponer ahora algunas ideas a las que hemos llegado al final de este recorrido. Puesto que podemos entender la paz como “darnos y exigírnos razones por lo que nos hacemos, decimos o callamos entre nosotros y con relación a la naturaleza” (expresión acuñada por Vicent Martínez en 2004 durante el curso de Filosofía para la Paz en la Universidad de Granada), terminamos el capítulo señalando tales ideas.

Para *poder hacer las paces* es necesario realizar un giro, cambio o inversión epistemológica respecto de múltiples ideas y conceptos que hemos dado por establecidos como verdades en la vida contemporánea. Dado que el objetivo de la investigación para la paz es forjar una racionalidad ligada a la comprensión y al acuerdo mutuos, aclara Martínez Guzmán (2001), necesitamos superar el unilateralismo y los reduccionismos que representa la idea de una paz perpetua, moderna, occidental, masculina, blanca, desde el norte, entre otras, para reconocer

las infinitas maneras como permanentemente los seres humanos estamos haciendo paces en las distintas circunstancias de la vida. Frente al pensamiento único que determina verdades universales para toda la humanidad, el giro epistemológico invita a considerar los conocimientos y saberes locales, históricos y situados que caracterizan los intercambios humanos.

En sentido similar a lo señalado por Martínez Guzmán (2001), otros autores (Galtung, 2003a; Herrera, 2005; Mercado Alonso, 1997; Muñoz et al., 2005) enfatizan la importancia de trascender el pensamiento dualista que plantea la realidad en términos de opuestos (paz/guerra, naturaleza/cultura, privado/público, hombre/mujer, justicia/reconciliación, etc.), ya que se excluyen los múltiples matices de los que están hechas las cosas y las relaciones que impiden identificar salidas constructivas a las divergencias que nos separan o enfrentan. El pensamiento dicotómico abona a la polarización (mental y social) e impide reconocer los puntos intermedios. Por ello, se debe tomar en cuenta que:

toda voluntad de captar lo real de forma no mutilante o no manipuladora hace aparecer incertidumbres, ambigüedades, paradojas, contradicciones [y] toda lógica que excluya la ambigüedad, ahuyente la incertidumbre, expulse la contradicción es insuficiente (Morin, 1998, p. 197).

De ahí que muchas propuestas para construir paz se han formulado en términos tridimensionales: tres temáticas sobre las que se debe trabajar la educación para la paz —paz, violencia y conflicto— (Smith, 1979); tres perspectivas como se trabaja la construcción de paz —negativa, positiva e imperfecta— (Muñoz, 2001); tres formas como se manifiesta la violencia

—directa, estructural y cultural— (Galtung, 2003b); tres asuntos que hay que analizar en los conflictos —persona, proceso, problema— (Lederach y Chupp, 1995); tres niveles desde los que se pueden gestionar los conflictos —posiciones, intereses y necesidades— (Cascón Soriano, 2000); tres elementos sobre los que hay que diseñar la investigación para la paz —hechos, teorías y valores— (Galtung, 1993), etc.

A pesar de los avances que representa la perspectiva tridimensional con relación al pensamiento dicotómico o único, Muñoz y Molina Rueda (2010) amplían la propuesta de un giro epistemológico al considerar que la cultura de paz (no solo la paz o las paces en genérico) debe ser abordada desde una visión compleja, conflictiva e imperfecta para identificar los equilibrios dinámicos en los que se mantiene la vida. Paz, aclaran los autores, son todas aquellas acciones que nos unen a los demás, a la naturaleza y al universo encaminadas a preservar el más alto grado de bienestar de las personas, los grupos y la especie, y a dar salidas constructivas a la conflictividad que nos constituye como especie. Más aún, el objetivo de poner la cultura de paz en el centro de las investigaciones es conocer mejor las circunstancias y posibilidades que existen para potenciarla, entender las múltiples variables que constituyen a la especie humana y al medio que la rodea; guiados por una reflexión ética profunda y metodologías apropiadas.

El enfoque complejo invita a enriquecer los saberes pacíficos con aportes de las distintas áreas de conocimiento, a atender problemáticas derivadas de la interacción entre las culturas, a trabajar de manera multi, inter y transdisciplinaria. No se trata solo de explicar y describir las causas de las violencias o las experiencias de paz que existen en el mundo, sino de utilizar

tales conocimientos en la construcción de futuros más justos y mejores para todos los seres humanos.

Las instituciones y asociaciones públicas y privadas, gubernamentales o no, culturales, docentes, académicas y los centros de investigación deben movilizarse en la comprensión de los problemas globales desde una perspectiva intercultural abierta, con objeto de realizar propuestas fundamentadas para la transformación de la realidad planetaria (Muñoz y Rodríguez Alcázar, 2004, p. 444).

Este enfoque complejo de aproximación al estudio de las paces, las violencias y los conflictos hemos logrado enriquecerlo con aportes de otras áreas de conocimiento, aunque no necesariamente abordan de manera explícita estas temáticas. Gracias al construccionismo social (Berger y Luckmann, 1984; Gergen, 1996; Ibáñez, 2001) continuamos reflexionando lo que significa y las acciones en las que se traducen la construcción de las paces y la deconstrucción de las violencias. Los estudios feministas nos han llevado a comprender, entre otras cosas, las diferencias cualitativas que se dan entre una ética centrada en la justicia y aquella que subyace en las prácticas de los cuidados (Camps, 2021). La perspectiva socioambiental (Leff, 2019) nos ha conducido a repensar los conflictos en los que se mantienen las relaciones sociedad-naturaleza (manejo de la basura, contaminación de aguas y ríos, calentamiento del planeta, etc.). El enfoque crítico de los derechos humanos (Herrera Flores, s. f.) nos ha llevado a profundizar las expectativas de una vida pacífica que subyacen a las luchas sociales por justicia y dignidad.

Puesto que “estamos comprometidos con la tarea de la refundación de la racionalidad universal para todo ser humano”

(Martínez Guzmán, 2001, p. 21) y porque sabemos que además de guerras y violencias tenemos capacidades y saberes para hacer paces y transformar conflictos, con el paso de los años nos hemos convencido que desde las funciones propias de las universidades es posible desarrollar las capacidades necesarias para *abonar* y *cultivar* esa cultura de paz que hoy más que nunca se necesita en nuestro mundo.

Conclusiones

La paz no es un destino, un lugar o una situación a la que se llega, es el camino que se va haciendo al andar en medio de conflictos y violencias. Se trata de un trabajo permanente, sin tregua y a largo plazo. Lo importante es no dejar de caminar, de hacer lo que corresponde en cada momento, con las acciones y los discursos pertinentes, pero no los de la violencia que solo paralizan. De ahí las ventajas de pensarla como una *paz imperfecta*, como una invención humana que asume los dinamismos y las incertidumbres de la vida.

La incertidumbre genera miedo o suspicacias en grupos y personas, situación que explica en alguna medida la cancelación en dos ocasiones de los programas institucionales. Pero las instituciones no son estructuras monolíticas, siempre dejan abiertos márgenes para el ejercicio de la libertad, lo que confirma una de nuestras convicciones: los humanos somos seres indeterminados que coexistimos en situaciones determinadas que, en cierta medida, podemos alterar. De ahí la importancia de proveernos de un pensamiento complejo que ayude a sortear las paradojas existenciales.

Esta forma de pensar compleja, conflictiva, imperfecta y paradójica poco a poco nos permitió transitar de una idea

abstracta de paz a pensarla como cultura. Asimismo, en el proceso, fuimos moviéndonos de la educación y la investigación (quehaceres centrales de las instituciones educativas) a considerar la necesidad de implicar como constructores de paz a otros actores y a otras instituciones (financieras, artísticas, de comunicación, deportivas, políticas, entre muchas más).

Mientras la educación para la paz tiene como objetivo instalar en las personas y los grupos los conocimientos y las capacidades que contribuyan al entendimiento y a la colaboración mutua (comunicación, confianza, regulación de conflictos, empoderamiento pacífico, etc.), el cometido de la investigación para la paz consiste en esclarecer los principios, procesos o contextos que hacen que la paz adquiera las mayores dimensiones posibles tanto en las personas como en las relaciones intersubjetivas. La cultura de paz, por su parte, es el ámbito de incidencia por excelencia de las universidades. Con sus saberes y metodologías pueden documentar las acciones pacíficas que existen por todos lados, cuestionar los lenguajes que constituyen nuestro mapa cognitivo y crear nuevos (sobre política, el Estado, la racionalidad, la economía, la guerra, los riesgos, las formas de convivencia, etc.), desarrollar la imaginación para crear otras imágenes que representen los valores que perseguimos como humanidad (¿una paloma blanca sirve para representar la paz?, ¿una mujer vendada de los ojos simboliza la justicia que se quiere?), reconocer realidades que han sido ocultadas por los discursos filosóficos, jurídicos o científicos que se autoconciben como objetivos y neutrales, subvertir el *realismo político* que permea las relaciones internacionales en sus formas hegemónicas de entender el crecimiento económico o las desigualdades sociales. La lista de acciones posibles es interminable, lo que

demuestra las múltiples mediaciones que existen en las universidades para hacer las paces.

En alguna ocasión le pidieron a Lederach (2007) que resumiera en unas cuantas palabras lo que él entendía por cultura de paz. Después de argumentar sobre las interrelaciones entre lo simple y lo complejo, señalaba cuatro elementos que desde su experiencia son fundamentales para consolidar dicha cultura: 1) construir relaciones entre múltiples actores, en diferentes momentos, hacia arriba y hacia abajo de la pirámide social; 2) adoptar un pensamiento paradójico para entender las complementariedades y contradicciones que permean todos los intercambios humanos; 3) utilizar la imaginación moral para crear lo que aún no existe pero se vislumbra como posible, y 4) asumir los riesgos inherentes a toda intención de cambiar lo que ha sido establecido como verdadero, justo o pacífico.

Pensando la importancia de trascender la paloma blanca como símbolo de paz, hace algunos años me topé con la imagen (figura 1) que cierra este capítulo. Se trata de una paz hecha de

Figura 1. La paz imperfecta



Fuente: Fotografía personal tomada en la Notaría Pública No. 63 de la Ciudad de México.

raíces que nos recuerda nuestro origen y destino, con huecos, enmendaduras y tramos inexistentes, elaborada con fragmentos de otras raíces. Algo así es el trabajo multi, inter y transdisciplinario por la paz que, en los hechos, puede ponerse en práctica en las universidades.

Referencias

- Benasayag, M., y Rey, A. del. (2012). *Elogio del conflicto*. Tierra de nadie.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Cascón Soriano, P. (2000). Qué es bueno saber sobre el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En A. Rubio (Ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* (pp. 15-45). Universidad de Granada.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeas; Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RGo7completo-A4.pdf>
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Bakeas; Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.

- Herrera Flores, J. (S. f.). *La reinención de los derechos humanos*.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Herrera, J. (2005). *De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales*. Universidad de Deusto.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Gedisa.
- Jiménez Bautista, F. (2017). Paz ecológica y paz Gaia: nuevas formas de construcción de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 1, 7-29. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/cultura-paz/issue/view/1/1>
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeas; Gernika Gogoratz.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratz.
- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de la transformación de conflictos*. Justapaz.
- Lederach, J. P., y Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y violencia? ¿Busquemos alternativas creativas! Guía para facilitadores*. Ediciones Semilla.
- Leff, E. (2019). *Ecología política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Siglo XXI.
- López Martínez, M. (2004). Principios y argumentos de la No-violencia. En B. Molina y F. A. Muñoz (Coords.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 302-329). Universidad de Granada.
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. Siglo XXI.
- Martín-Baró, I. (1988). *Acción e Ideología: psicología social desde Centroamérica*. UCA Editores.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Maturana, H. (1995). *La realidad, ¿objetiva o construida?* Antrophos.

- Mercado Alonso, I. (1997). La Educación para la paz desde la perspectiva ambiental. En A. Fernández (Ed.), *Educando para la paz: nuevas propuestas* (pp. 45-88). Universidad de Granada.
- Morin, E. (1998). *El método IV. Las ideas*. Cátedra.
- Muñoz, F. A. (2001). La paz imperfecta. En F. A. Muñoz (Ed.), *La paz imperfecta* (pp. 21-66). Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., y Molina Rueda, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 44-61. <https://www.re-dalyc.org/pdf/2050/205016387004.pdf>
- Muñoz, F. A., y Rodríguez Alcázar, F. J. (2004). Agendas de la Paz. En B. Molina y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 429-444). Universidad de Granada.
- Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B., y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Universidad de Granada. <https://1drv.ms/b/s!AnSLMt8gpj4bgeAhACR6iiL3hk49Qg>
- Pérez Viramontes, G. (2018). Reconocimiento de necesidades y satisfactores para construir paz. En G. Pérez (Ed.), *Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz* (pp. 181-227). ITESO.
- Pérez Viramontes, G., Bautista Farías, J., y Peralta Varela, C. (2015). *Conflictividad y empoderamiento en agrupaciones sociales contemporáneas* (I.ª ed.). ITESO.
- Pérez Viramontes, G. (Coord.). (1998). *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*. ITESO; Universidad Iberoamericana.
- Smith, D. C. (1979). Estudio de los conflictos y educación para la paz. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación*, 9, 178-185.

ACCIONES PARA FAVORECER LA CULTURA DE PAZ EN LA UNIVERSIDAD: LAS VOCES DE LOS DOCENTES

Adriana Gutiérrez Díaz, Eloísa Rodríguez
Vázquez y Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Resumen

En este capítulo compartimos algunos resultados de una investigación en la que se indaga sobre cuáles podrían ser algunas acciones específicas para favorecer la construcción de paz desde el ámbito educativo universitario, que sirvan como alternativas de respuesta para hacer frente al contexto actual, el cual se caracteriza por ser incierto, complejo y permeado por diversas formas de violencia.

El objetivo de la investigación pretende entablar un diálogo con docentes universitarios de diversas áreas disciplinares para conocer sus percepciones sobre el tipo de acciones que implementan las instituciones de educación superior en sus procesos de formación para intentar abonar a la construcción de una cultura de paz. El estudio se realizó en una universidad pública mexicana, y se optó por el diseño de una metodología cualitativa, exploratoria, con revisión documental y análisis de datos empíricos, recabados mediante la realización de cuatro grupos focales.

Dentro de los resultados se identificó que los discursos de los docentes universitarios revelan lo fundamental de implementar acciones a favor de la construcción de paz desde las universidades e incidir en la formación de un sujeto empático, capaz de actuar éticamente, con valores como el respeto, la solidaridad y reconocimiento del otro. También se muestra la relevancia de contribuir al fortalecimiento de una formación holística que integre el ámbito afectivo, ético, cívico, así como la capacidad de establecer relaciones de convivencia pacífica y no violenta.

Introducción

Como hemos señalado en investigaciones previas (Gutiérrez, 2018; Gutiérrez, Saenger y Lugo, 2023; Rodríguez y Gutiérrez, 2023), nuestra sociedad contemporánea tiene como característica fundamental la incertidumbre, el egocentrismo e individualismo que se convierten en un terreno fértil en el que puede manifestarse la ausencia de responsabilidad y solidaridad ante los diversos problemas sociales (Morin, 2011b). Aunado a ello, la vorágine de los cambios constantes y “su rapidez [...], generan una fuerte concentración en el presente” (Tedesco, 2012, p. 133), situación que pareciera influir en el olvido de situaciones problemáticas pasadas y sus consecuencias, así como sus posibles repercusiones en el futuro de la sociedad. Ante este panorama, es fundamental tener en cuenta que:

La educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia de futuro. [Puesto que la] tarea educativa, en definitiva, consiste en [...construir] el

patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro (Tedesco, 2012, p. 133).

Por otra parte, el contexto actual supone diversos retos para la humanidad, ya que después de casi tres años de una pandemia provocada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), que tuvo implicaciones en todos los ámbitos de la vida humana (Chehaibar, 2020) y generó un fuerte distanciamiento social, pues de manera obligada nos enfrentamos a la suspensión de actividades cotidianas como medida preventiva ante posibles contagios. Esta situación también implicó retos para el sector educativo, puesto que la “interrupción educativa fue de las primeras medidas tomadas a nivel mundial a fin de evitar el contagio a gran escala” (Buendía, 2020, p. 25). Sin duda, los momentos que se viven actualmente son complejos, aunque poco a poco hemos ido retomando nuestras actividades, pero las consecuencias de la pandemia tienen implicaciones económicas, políticas, sociales, educativas, en materia de salud, entre otras, lo cual evidenció “las desigualdades socioeconómicas y los rasgos de incertidumbre del mundo en que vivimos” (Chehaibar, 2020, p. 84).

Aunado a ello, es preciso tener en cuenta que nos acercamos al primer cuarto del siglo XXI, y lo aquí expuesto pone de manifiesto la complejidad que sus primeras décadas han representado para la humanidad. Ante los retos vividos, consideramos pertinente retomar los planteamientos de Torres (2012), quien sostiene que este:

Debe ser el siglo de la justicia social, de la paz, de la comprensión y solidaridad global. [Distinguido] por: la empatía y compasión, pero en el sentido etimológico de la palabra: padecer juntos, comprender el estado

afectivo y emocional del otro; una vía que facilita aprender a valorar y respetar a los demás (p. 156).

Frente a este panorama, consideramos relevantes los aportes de Morin (2015) sobre la necesidad urgente de que los seres humanos aprendan a vivir en contextos de incertidumbre, pues ante una sociedad catalogada por Beck (2002) como “sociedad del riesgo”, que se visibiliza en conflictos armados y guerras globales, regionales y locales, catástrofes naturales y diversas situaciones problemáticas que representan peligros para la humanidad, es fundamental formar personas capaces de hacer frente a dichos riesgos para aprender a vivir y convivir de manera sana. De acuerdo con Morin (2015), ello supone que los seres humanos sean capaces de afrontar la incertidumbre y los riesgos de la sociedad actual:

Vivir nos confronta sin cesar con otro, familiar, íntimo, desconocido, extraño. Y en todos nuestros encuentros y relaciones tenemos necesidad de comprender al otro y de se[r] comprendidos por el otro [...]. Nuestra época de comunicación no es sin embargo un[a] época de comprensiones. Toda nuestra vida nos arriesgamos a la incompreensión de nosotros hacia el otro y del otro hacia nosotros (p. 22).

En relación con lo anterior, León (2011) considera que la interdependencia con el o los otros es vital y necesaria para las personas; sin embargo, existe una especie de rechazo o alejamiento de los demás cuando no se les conoce, situación que puede ser detonadora “de conflictos, [...] temores y de agresiones que se actualizan en muchas formas de racismo, xenofobia,

etnocidio u otros modos perversos ejercidos cotidianamente en nombre de la sobrevivencia, de la seguridad o de la defensa propia” (p. 13).

Los aportes de León (2011), Morin (2015) y Torres (2012) nos conducen a pensar cuáles son algunos de los retos que enfrenta la educación ante el contexto actual, para contribuir a la formación de estudiantes capaces de enfrentarse a un mundo en constante cambio e incertidumbre, aportar alternativas de solución ante los diversos problemas del contexto en su complejidad y establecer otras formas de convivencia más positivas.

Desde la perspectiva de Morin (2011a) las problemáticas actuales son principalmente multidimensionales, transnacionales y globales. Frente a ello, “el recorte de las disciplinas las vuelve incapaces de captar la complejidad (de la palabra *complexus*, ‘lo que está tejido en conjunto’). El desafío de la globalidad es un desafío de la complejidad” (p. 13). En este sentido, este autor sostiene que una “de las tragedias del pensamiento actual radica en que nuestras universidades [...] producen especialistas eminentes cuyo pensamiento está muy compartimentado” (p. 13), lo cual representa un reto ante la resolución de problemas complejos y multicausales.

En lo concerniente al caso de México, si revisamos de manera particular lo que se vive en el contexto nacional, diversos autores (Sandoval, 2012; Buscaglia, 2012) han señalado que desde hace varias décadas nuestro país enfrenta momentos críticos caracterizados por diversas problemáticas sociales y el aumento generalizado de la violencia. Estas situaciones inciden en el rompimiento del tejido social, lo que se ve reflejado en la pérdida de paz social. Aunado a ello, Vázquez (2016) señala que:

Es evidente la emergencia humanitaria social, económica y de derechos humanos que vive el país —que salda trágicamente en decenas de miles de muertos y desaparecidos— también tiene una dimensión cultural. Tanto dolor y sangre no pueden explicarse del todo sin la desarticulación de los lazos de identidad, convivencia y cooperación que la cultura nos provee (p. 16).

Lo aquí expuesto nos conduce a reflexionar sobre los diversos problemas del contexto, que parecieran imposibilitar la convivencia pacífica, misma que se distingue por la apertura a la resolución de conflictos mediante el diálogo, el acuerdo y la aceptación de la diversidad humana, lo cual podría favorecer a la construcción de paz. Esta cuestión también nos obliga a buscar alternativas para deconstruir un contexto caracterizado por una cultura de violencia que pareciera normalizarse cada vez más, y se evidencia en actos de intolerancia, discriminación y ausencia de justicia que contribuyen al arraigo de la violencia estructural y cultural (Gutiérrez, 2018).

Por ello, consideramos necesario cuestionarnos sobre la pertinencia de las acciones que se ponen en marcha en el campo educativo y hacer un esfuerzo por comprender lo que está sucediendo en la actualidad en un contexto social permeado por la incertidumbre y la violencia. En este sentido, establecimos como objetivo dialogar con los docentes universitarios para conocer sus percepciones sobre las acciones que las instituciones de educación superior (IES) implementan en sus procesos de formación para atender las problemáticas actuales asociadas con el aumento de la violencia, que evidencian la necesidad de favorecer la construcción de paz. Nos pareció relevante indagar

al respecto,¹ puesto que las IES inciden en la formación de personas no solo desde la perspectiva del currículum formal, sino también en otros aspectos que se relacionan con la formación de una dimensión humana y de aprendizajes para la vida.

Sustento teórico

Ante el aumento generalizado de la violencia en sus diversas formas, es primordial pensar qué se puede hacer desde el ámbito educativo para atender los retos que supone esta problemática e incidir en la transformación de la cultura actual, para favorecer la construcción de una cultura de paz (CP).

Este planteamiento cobró relevancia en el marco de las políticas educativas a nivel internacional, donde desde hace varias décadas, en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 —organizada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)—, se reconoció que dentro de las responsabilidades de la educación superior (ES), se encuentra el incidir en la construcción del futuro y garantizar la prevalencia de una CP (UNESCO, 1998). Aunado a ello, en este documento también se señala que “los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad” (UNESCO, 1998, p. 21). Para lograr estos fines, se establecieron algunas estrategias, entre las que se menciona la formación de “*ciudadanos que participen activamente en la sociedad* [...] abiertos al mundo, [capaces de...]

¹ Esta investigación contó con financiamiento del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), mediante el programa de Estancias Posdoctorales por México 2022 (1).

promover el fortalecimiento [...] y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (UNESCO, 1998, p. 22; el énfasis es de la fuente original).

Lo planteado desde el marco internacional de política educativa evidencia una necesidad urgente de implementar procesos formativos de nivel superior que garanticen la formación de personas capaces de incidir en la transformación social, en la construcción de paz y que asuman activamente su papel de ciudadanos. Por ello, como lo hemos señalado en otras investigaciones (Gutiérrez, Saenger y Lugo, 2023), aunque las universidades no son las únicas instituciones responsables de aportar soluciones a las diversas problemáticas sociales de nuestra época contemporánea, es de suma importancia que las IES propongan alternativas para resolver el problema de la violencia. Ello podría lograrse mediante sus funciones sustantivas como la investigación y la docencia, puesto que consideramos que estas actividades pueden incidir en el desarrollo de una cultura alternativa, mediante el fortalecimiento y difusión de sus investigaciones, así como con la implementación de procesos de formación que pongan en el centro la formación social y humana de los estudiantes universitarios.

Pensar las posibles vías para incidir en la construcción de paz implica comprender que “para trabajar por la paz debemos de comenzar por conocer la estructura del conflicto, [y] el mapa de las violencias [...] para llegar al círculo virtuoso de la paz” (Jiménez, 2020, p. 21).

En concordancia con este planteamiento, Galtung (2003) señala que el paso inicial para la construcción de paz requiere evidenciar las violencias presentes en la vida de las personas, las cuales tipifica principalmente en tres formas: violencia

directa, violencia estructural y violencia cultural; estos planteamientos también son compartidos por Jiménez (2012, 2020).

En lo concerniente a la violencia presente en el espacio universitario, Carrillo (2017) sostiene que esta se manifiesta de diversas formas, cuyo origen es multicausal y sistémico; pero si no se visibiliza, esta situación puede favorecer la reproducción de la violencia y la existencia de conflictos. Por ello, esta misma autora afirma que es fundamental “sensibilizar y brindar herramientas para que las universidades se conviertan en espacios de respeto y sana convivencia” (Carrillo, 2017, p. 108).

Los planteamientos de Jiménez (2012, 2020), Galtung (2003) y Carillo (2017) nos permiten reconocer la relevancia de que las universidades implementen acciones desde sus procesos formativos para incidir en la transformación de la violencia presente en el espacio universitario, aprender a resolver los conflictos de manera pacífica y establecer mejores formas de convivencia. Por ello, es preciso definir algunos de los conceptos que permitieron dar luz y construir una vía de abordaje para el análisis de los resultados de esta investigación. Estos conceptos son: cultura, paz, violencia y cultura de paz.

En primera instancia, conviene precisar que, de acuerdo con Tuvilla (2004), la paz se encuentra vinculada con la forma en que se concibe la cultura y la organización social; por ello, es importante mencionar que concebimos la “cultura” como aquella que:

Provee un conjunto de significados y valores que permiten las relaciones de las personas en un contexto y un tiempo histórico determinados, en el marco de una organización (sociedad) que a su vez conforman el tejido o trama de esas interacciones favoreciendo unos valores

comunes y unos principios compartidos para regular la convivencia (p. 110).

En lo que respecta a la noción de “paz”, en las últimas décadas, autores como Bautista (2012, 2020), Galtung (2003) y Tuvilla (2004) han contribuido a profundizar y llenar de sentido este concepto, el cual es considerado desde diferentes dimensiones o tipos de paz que a su vez se relacionan directamente con alguna forma de violencia (tabla 1). Desde una corriente crítica, asumimos que la *paz* es “la ausencia de todo tipo de violencia, sea real o no, directa o indirecta, estructural o cultural” (Tuvilla, 2004, p. 28). De manera complementaria, también consideramos esta noción como “*un proceso gradual y permanente de las sociedades en el que poco a poco se instaura lo que se llama justicia*”. Pero es necesario ser conscientes de que la paz es un camino [...] repleto de errores” (Tuvilla, 2004, p. 36; el énfasis proviene del original), retos y obstáculos que deben superarse. Lo anterior nos conduce a pensar que todos los días es posible abonar a la construcción de paz desde nuestras vivencias cotidianas y mediante las interacciones cara a cara, donde tiene lugar la convivencia.

Por otra parte, como hemos señalado, entendemos que la violencia se encuentra estrechamente vinculada con la paz, pero es imprescindible clarificar el concepto, puesto que:

a medida que la teoría de la paz se hace más compleja, se amplía el concepto de violencia, entendiendo esta como *todo aquello que, siendo evitable, impide, [y] obstaculiza el desarrollo humano, comprendiendo, por tanto, no solo la violencia directa, sino también la denominada violencia estructural* (pobreza, represión, contaminación, alienación,

Tabla 1. Relación de la paz con la violencia

Concepto	Violencia directa (VD) (personal)	Violencia indirecta (VI) (estructural)	Violencia cultural (VC) (cultural)
Violencia	Acontecimiento: agresión, disturbios, terrorismo, guerra	Proceso: pobreza, hambre, discriminación	Constante/ permanente Legítima VD y VI
Paz	Ausencia de violencia personal o paz negativa	Ausencia de violencia estructural o paz positiva	Cultura de paz (CP) Atención a las ne- cesidades básicas

Fuente: Gutiérrez (2018, p. 87).

etcétera). Y, finalmente, *hay que añadir el concepto de violencia cultural* (o simbólica) para señalar a todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural (Bautista, 2012, p. 31; el énfasis es nuestro).

En lo que respecta a la noción *cultura de paz*, es importante mencionar que este planteamiento surgió en el seno de la UNESCO, con la finalidad de evidenciar que la violencia se puede transformar. Por ello, de acuerdo con Tünnermann (2003), se declaró en 1986 el Año internacional de la paz, y se convocó a un grupo de especialistas con la finalidad de comprender y establecer posibles rutas para la construcción de paz. Para este mismo autor, la cultura de paz es un concepto complejo que no tiene un significado universal y unívoco, puesto que este se relaciona directamente con el contexto y las características

culturales de cada región. En este sentido, Tünnermann (2003) señala:

se trata más bien de un concepto en gestación, que cada día se enriquece con nuevos aportes, así como la propia cultura de paz es un proceso que se construye día a día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación (p. 33).

Aunado a lo anterior, de acuerdo con Gutiérrez (2018), la CP incorpora varios componentes conceptuales que podrían tender puentes con el plano de la acción, entre los que se encuentran la solución de conflictos, la reconciliación, la convivencia, la participación, los derechos humanos, el bienestar, los valores y la justicia social. Por ello, para fines de esta investigación concebimos la cultura de paz como una

cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, [es] una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad (Tuvilla, 2004, p. 57).

Asimismo, es fundamental tener en cuenta que pensar en la construcción de paz implica mirar esta noción desde una perspectiva positiva. Es decir, se debe buscar revertir la violencia

estructural, lo cual precisa acciones específicas tales como investigación para la paz, educación para la paz y acción para la paz (Tuvilla, 2004). Por otra parte, de acuerdo con Jiménez (2020), dentro de las propuestas teóricas para la construcción de paz predomina la obra de Galtung, quien abona al desarrollo del campo mediante el planteamiento de una propuesta que establece una fórmula para la paz, la cual expresa de la siguiente manera: “paz = empatía + no violencia + creatividad” (Galtung, 1993, pp. 15-45 citado por Jiménez, 2020, p. 22). Lo anterior pone de manifiesto la relevancia de la empatía y la creatividad para la resolución de conflictos de manera no violenta.

Finalmente, Tuvilla (2004) señala que, para favorecer la construcción de una CP desde la educación, se requiere poner en marcha diversos objetivos que incidan en la formación desde diferentes ámbitos o esferas de la vida humana, a saber:

- De la afectividad.
- Del sentido ético de la vida.
- De la responsabilidad cívica.
- De la construcción de la convivencia (Tuvilla, 2004, p. 110).

Aunado a ello, este mismo autor propone pensar la construcción de paz de manera interconectada y desde el paradigma de la complejidad, sostenido por una educación holística integrada por tres componentes: 1) cognitivo-afectivo, educación para el desarrollo personal, en valores, para la resolución pacífica de los conflictos; 2) sociopolítico, educación para el desarme, para la comprensión internacional, educación intercultural y en derechos humanos, y 3) global o ecológica, educación

ambiental, para el desarrollo humano y sostenible, educación para la salud y el consumo (Tuvilla, 2004, p. III).

A partir de la revisión de los referentes teóricos aquí expuestos entendemos que la noción o idea que se tenga sobre la paz es el punto de partida para incidir en su construcción. Sin embargo, es importante tener en cuenta que mirar la paz desde una perspectiva negativa solo busca emprender acciones para evitar la violencia directa que se manifiesta en guerras y conflictos. Esta visión puede generar confusiones y conducirnos a pensar que para incidir en la construcción de paz se debe evitar el conflicto.

Con relación a ello, es preciso comprender que para favorecer la construcción de una CP es fundamental mirar al conflicto desde una perspectiva positiva y entenderlo como una situación consustancial a la vida humana, por lo que es importante aprender a resolverlo por medio de la comunicación y el diálogo conjunto (Gutiérrez, 2018; Gutiérrez, Saenger y Lugo, 2023). Pensar la paz desde una mirada positiva ayuda a comprender la importancia de emprender acciones para erradicar cualquier forma de violencia, pero pone en el foco a la violencia estructural que genera procesos de exclusión, injusticias y desigualdades (Galtung, 2003).

Finalmente, es primordial reconocer que, para favorecer la construcción de una CP desde las universidades, es necesario pensar en la implementación de acciones que permitan la formación de sujetos y el fortalecimiento de su ámbito afectivo, ético, cívico y el establecimiento de relaciones de sana convivencia. En este sentido, uno de los aspectos primordiales es “el reconocimiento entre los sujetos que interactúan, es decir, reconocer al otro en su diferencia y particularidad [porque ello] contribuye al [...] diálogo y la cooperación, los cuales son

indispensables para convivir de manera pacífica” (Gutiérrez, 2018, p. 113). Estos elementos son fundamentales para enfrentar los retos actuales del complejo e incierto contexto en que nos encontramos inmersos (Gutiérrez, Saenger y Lugo, 2023).

Metodología

La metodología seguida en esta investigación tuvo como base un diseño cualitativo y exploratorio con el apoyo del análisis documental y de datos empíricos, mediante la revisión de un caso específico. Este diseño tiene como finalidad “describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, [...por medio del análisis] de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Albert, 2007, p. 146).

Aunado a lo anterior, congruentes con diseño metodológico cualitativo, seguimos una vía inductiva, apoyada en el análisis de algunos elementos de corte etnográfico en lo que respecta a la descripción y reconstrucción analítica de una situación estudiada mediante la “interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas” (Albert, 2007, p. 205).

En lo que respecta al caso elegido como objeto de estudio, la universidad seleccionada se localiza en la región Centro-Sur de México y su fundación data del año de 1953. Dentro de su oferta educativa, al momento de realizar la investigación contaba con ocho preparatorias, 112 programas de licenciatura y 58 programas de posgrado (Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM], 2022).

Los criterios considerados para seleccionar a la institución como caso idóneo fueron dos. En primer lugar, en un estudio previo (Gutiérrez, 2014), se identificó que esta institución realizó

reformas curriculares asociadas a la formación integral e incorporó en su modelo universitario (MU) del año 2010 algunas recomendaciones de política educativa sobre la necesidad de diseñar un currículo con pertinencia social para favorecer una formación universitaria, sostenida en el desarrollo humano y el respeto a los derechos humanos y sociales (UAEM, 2010); planteamientos que podrían favorecer a la construcción de una CP. Como segundo criterio se consideró la reciente actualización de su MU (2022), donde se manifiesta la finalidad de atender las necesidades actuales del contexto social. La institución declara que su nuevo MU busca fortalecer el sentido de la universidad pública al privilegiar una formación profesional y de servicio a la sociedad. Por ello, propone aportar soluciones a los diversos problemas sociales mediante la generación y aplicación de conocimiento (UAEM, 2022).

Para la recolección de datos de campo se optó por la realización de cuatro grupos focales (GF), pues esta técnica cualitativa permite la discusión entre un grupo pequeño de personas “que ha sido metódicamente planificada, es guiada por un/a moderador/a, transcurre en un ambiente [...] que gira alrededor [...] de una temática propuesta por el investigador y sobre la que se quiere conseguir una mejor comprensión” (Pérez, 2021, p. 104). Los GF se realizaron entre noviembre y diciembre de 2022, en los que participaron 36 docentes universitarios adscritos a cuatro facultades de diversas áreas disciplinares: *a*) Ciencias de la Salud (Nutrición) (CS), *b*) Contaduría, Administración e Informática (CAI), *c*) Ciencias Químicas e Ingeniería (CQI) y *d*) Derecho y Ciencias Sociales (DCS).

Las etapas seguidas para el levantamiento y procesamiento de datos fueron: *a*) diseño del guion de preguntas, *b*) realización de los GF y observación participante, *c*) registro de notas

de campo y observación, *d*) transcripción de las grabaciones y asignación de códigos para garantizar el anonimato de los participantes y *e*) análisis de contenido — entendido este como un “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p. 2)— del discurso de los docentes universitarios, siguiendo algunas pautas de la teoría fundamentada mediante el uso del software Atlas.ti versión 7.5.17. Cada uno de los GF tuvo una duración aproximada de 120 minutos y en todos los casos se solicitó el consentimiento informado de los participantes para audiogravar la sesión. La discusión se orientó por un guion de ocho preguntas abiertas, agrupadas en cuatro temas: 1) vínculo entre la formación integral (FI) y la cultura de paz (CP), 2) contribución docente a la FI, 3) formas de implementación de la FI que favorecen la CP y 4) incorporación de reformas sobre FI.

Resultados

La revisión y análisis de los discursos de los docentes universitarios nos permitió identificar algunas acciones que podrían favorecer la CP desde los procesos de formación universitaria. Los entrevistados externaron que es primordial detectar oportunamente situaciones presentes en el espacio universitario, las cuales puedan generar problemas o tensiones en los procesos de formación e incidir negativamente en el bienestar de los estudiantes universitarios; tal es el caso de la falta de *comunicación asertiva y la gestión emocional*. Es decir, cobra relevancia la cuestión emocional y muestra que los docentes aluden a uno de los componentes de la educación holística para la CP propuestos por Tuvilla (2004), el componente afectivo que forma

parte de la educación cognitivo-afectiva, el cual pareciera ser fundamental para que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones, mejoren su toma de decisiones para la resolución de conflictos y la convivencia interpersonal. En las siguientes expresiones recuperamos algunos discursos que muestran las reflexiones de los docentes sobre el tema:

Muchas veces uno [... debe tener] mucho tacto para hablar de ciertos temas con los alumnos para no lastimarlos más de lo que ya vienen lastimados, entonces a mí me ayudaría mucho algo más relacionado a inteligencia emocional y comunicación asertiva para poder ayudarlos [... y] acercarme más a ellos (PCfio).

¿Cómo realmente le enseñamos a los alumnos a gestionar emociones, cuando ni siquiera sabemos identificarlas? No controlarlas, sino gestionarlas. Entonces [...] hay que tomar las decisiones [...] de la mejor manera, y [ello se dificulta...] si no somos tolerantes [...], si no sabemos gestionar [las emociones], [si] no sabemos conocernos (PCm7).

Aunado a lo anterior, los docentes también externaron que una forma de favorecer a la construcción de una CP podría ser el incidir en la formación de ciertos valores como el respeto, la responsabilidad, la ética y la paciencia. Los cuales podrían impulsar la construcción de nuevas formas de convivencia, más positivas, sustentadas en la empatía, la inclusión y el reconocimiento de los demás. Esta cuestión pone de manifiesto uno de los componentes clave para la construcción de paz, la empatía (Galtung, 1993, citado por Jiménez, 2020, p. 22). Ello se puede

observar en los siguientes fragmentos de discurso de algunos participantes de los GF:

Tienen que ver con la parte del respeto, de la responsabilidad. [...] Creo que eso también lo logramos en el aula, no solamente en la participación de las actividades, sino en el aula [...] en esta diversidad de ideas, de pensamientos entre la parte de la cultura en sí, de nuestras raíces de dónde venimos y esta parte que se respete, creo que eso es lo que [...] fomenta una cultura de paz (PNf2).

En mi caso [...] en ocasiones las dinámicas que suelo hacer sacan la verdadera personalidad de las personas porque [...] hablamos [...] de personas que tienen respeto, ética, paciencia (PNm7).

A manera de cierre de apartado, damos cuenta de algunas de las principales acciones mencionadas por los docentes universitarios (tabla 2), las cuales podrían ser fundamentales para favorecer la construcción de una CP en la universidad. Esta cuestión implica la implementación de *acciones específicas* para la CP, que han sido puestas en marcha desde varios ámbitos y actores universitarios. En algunos casos derivadas de las reformas curriculares, la política institucional, pero muchos de ellos también tienen origen en la propia iniciativa docente, entre las que destacan reconocer la necesidad de atender la salud mental y emocional para el bienestar de los estudiantes, favorecer el fortalecimiento de lazos de comunidad y convivencia, respetar los acuerdos y trabajar en equipo.

Asimismo, los docentes reconocieron la relevancia de cómo asumen su propio *papel docente* durante las clases que imparten.

Ello es fundamental para coadyuvar a la resolución de conflictos, evitar actos violentos y ayudar a visibilizar la importancia de proponer alternativas para la resolución de problemas sociales en el transcurrir cotidiano de sus prácticas formativas.

Los discursos también revelan la necesidad de incidir en la *formación de ciertos valores* como el respeto, la ética, la solidaridad y el reconocimiento del otro, que son fundamentales para favorecer la construcción de paz desde la universidad. Por otra parte, dentro de los *aprendizajes* que podrían favorecer la paz, los entrevistados mencionaron fundamentalmente la resolución de problemas, la toma de acuerdos y fomentar una formación de carácter social. Finalmente, los docentes universitarios también mencionaron algunas *actitudes* que podrían apoyar la construcción de paz como: la empatía, la inclusión de poblaciones vulnerables y fortalecer el sentido de pertenencia a la facultad (tabla 2).

Conclusiones

Los discursos de los docentes universitarios, así como la revisión teórica sobre la CP, nos permite sostener que, para pensar en la construcción de paz desde la universidad, es fundamental revisar la forma en que se desarrollan las interacciones humanas en el espacio universitario. Asimismo, de acuerdo con lo expresado por los entrevistados, es importante emprender acciones que permitan detectar diversas situaciones problemáticas asociadas con los diferentes tipos de violencia que pueden estar presentes en la universidad, porque ello constituye riesgos que podrían suponer dificultades e incidir negativamente en las interacciones entre los estudiantes, dificultar la resolución

Tabla 2. Acciones para favorecer la cultura de paz en la universidad desde la mirada de los docentes universitarios

- 1) **Acciones para la paz:** atender la salud mental y emocional para el bienestar; favorecer el fortalecimiento de lazos de comunidad; favorecer la convivencia; cumplir con los acuerdos; recurrir al diálogo para resolver problemas; visibilizar la relevancia de ser coherentes y responsables de nuestros actos; trabajo colaborativo de docentes, administrativos y directivos; respetar las reglas.
- 2) **Papel del docente en la CP:** mediar para resolver conflictos y evitar actos violentos; mostrar la importancia de resolver problemas sociales.
- 3) **Valores:** libre albedrío; respeto a la diversidad y entre compañeros; paciencia, ser éticos; solidaridad y reconocimiento social.
- 4) **Aprendizajes para favorecer la paz:** resolver problemas; tomar acuerdos, prácticas profesionales y el servicio social (formación de carácter social y de aprendizaje en contextos reales).
- 5) **Actitudes que favorecen la paz:** empatía; inclusión de poblaciones vulnerables; sentido de pertenencia a la facultad.

Fuente: Elaboración propia (2024), a partir de los discursos de los docentes universitarios.

de conflictos y favorecer actitudes violentas en detrimento de una sana convivencia.

Abonar a la construcción de paz desde la universidades es uno de los grandes retos de la época contemporánea, sin embargo, las necesidades del contexto, caracterizado por la violencia en sus múltiples formas, nos obligan a pensar en ello y evidenciar la necesidad de emprender acciones conjuntas desde las IES para transformar la cultura actual, en pro de una cultura alternativa que ayude al establecimiento de relaciones interpersonales más sanas, que fortalezcan el diálogo, los acuerdos y la escucha activa para la resolución de conflictos.

Los discursos de los docentes universitarios también revelan lo fundamental de implementar acciones a favor de la construcción de una CP desde las universidades, teniendo en cuenta la necesidad de incidir en la formación de un sujeto empático, que sea capaz de actuar éticamente, con valores como el respeto, la solidaridad y reconocimiento del otro. Lo cual manifiesta la relevancia del fortalecimiento de una formación holística que incluye el ámbito afectivo, ético, cívico, así como la capacidad de establecer relaciones de convivencia pacífica y no violenta.

Referencias

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill; Interamericana de España.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Buendía Espinosa, A. (2020). Desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia: la contingencia inesperada. *REPORTE CESOP. Covid-19: la humanidad a prueba*. CESOP, (132, mayo), 25-32. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Centros-de-Estudio/CESOP/Novedades/Reporte-CESOP-Edicion-Especial-Covid-19-La-Humanidad-a-Prueba>
- Buscaglia, E. (2012). La paradoja mexicana de la delincuencia organizada: Policías, violencia y corrupción. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 1(2), 271-282.
- Carrillo Meráz, R. (2017). Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas. *Vínculos. Sociología, Análisis y Opinión*, (11, julio-diciembre), 87-110. <https://doi.org/10.32870/vinculos.voi11.7453>
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Instituto de Investigaciones

- sobre la Universidad y la Educación y H. Casanova Cardiel (Coords.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (Trad. T. Toda). Gernika Gorratuz.
- Gutiérrez Díaz, A. (2014). *Educación y currículum para la paz en universidades públicas estatales. Fase exploratoria*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Gutiérrez Díaz, A. (2018). *La cultura de paz en la universidad pública estatal: la mirada de los académicos. Estudio en caso*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Gutiérrez Díaz, A., Saenger Pedrero, C. B., y Lugo Villaseñor, E. (2023). Cultura de paz y formación integral en la universidad: la mirada de los docentes bajo el enfoque de las capacidades. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (63), 137-160. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1102
- Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58, enero-abril), 13-52.
- Jiménez Bautista, F. (2020). Cultura de paz y no violencia. En A. M. Lozano Martín (Ed.), *Los conflictos en el ámbito universitario* (pp. 21-48). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv103x9v6.5>
- León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. Sequitur.
- Morin, E. (2011a). *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2011b). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (Trad. R. Figueira). Nueva Visión.

- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO.
- Pérez Jover, M. V. (2021). Capítulo 6. Grupos de discusión y grupos focales. En J. M. Tejero González (Coord.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 103-111). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez Vázquez, E., y Gutiérrez Díaz, A. (2023). Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana. *RES, Revista de Educación Social*, (36), 132-152. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res-36.-rodriguez.pdf>
- Sandoval F., E. A. (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Ra-Ximhai*, 8(2, enero-abril), 17-37.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Universidad Nacional de San Martín; Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tünnermann B., C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Colección UDUAL 13. Unión de Universidades de América Latina.
- Tuvilla R., J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Esclée de Brouwer.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2010). *Modelo Universitario*. UAEM.

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2022). *Modelo Universitario*. UAEM. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/identidad-universitaria/modelo-universitario.php>
- Vázquez Martín, E. (2016). Comunidad, cultura y paz. En M. E. Cano Briceño y R. Abad (Eds.), *Autonomía: Esperanza viva frente a la crisis de Estado. Memorias del Foro Internacional Comunidad, Cultura y Paz: Vol. 1* (pp. 15-18). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

CULTURA DE PAZ EN LA FORMACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN YUCATÁN

Nayely Melina Reyes Mendoza, Augusto David Beltrán Poot y Cristian Miguel Sosa Molina

Resumen

En este capítulo se presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo conocer la opinión que tienen los estudiantes que se forman como futuros docentes sobre la cultura de paz, además de conocer los contenidos, habilidades, programas o protocolos relacionados con la cultura de paz que están presentes en su formación. Se enmarcó en el paradigma interpretativo, utilizando un diseño flexible con alcance exploratorio y la recolección de información mediante la técnica de encuesta con un formulario en línea. Participaron 206 estudiantes de cuatro escuelas normales de Yucatán, ubicadas en los municipios de Ticul, Valladolid y Mérida cuyas respuestas fueron analizadas mediante estadística descriptiva. Los hallazgos de la investigación muestran que existe una percepción mayoritariamente positiva entre los estudiantes acerca de la cultura de paz en su escuela, en particular sobre gestión de emociones y promoción del bienestar psicológico; sin embargo, persiste un sesgo importante en la integración de temas sobre la diversidad de género y sexualidad en el currículo educativo,

la promoción de un plan de vida a corto y mediano plazo y el desafío de estereotipos y prejuicios que surjan en el entorno educativo. En conclusión, aun cuando los resultados permiten reconocer cómo los estudiantes valoran positivamente las actividades formativas como experiencias de promoción de la cultura de paz, se cree conveniente fortalecer estos mecanismos con la información de un marco legal, así como crear espacios de reflexión y análisis de los distintos recursos y programas que se ofrecen por la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende promover desde dichos documentos, así como identificar, adaptar o diseñar los mecanismos de atención y formación más efectivos e integrales.

Introducción

México ha tenido cambios sustanciales en sus políticas de formación inicial docente a partir de la publicación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en 2021. Entre los criterios que orientan la educación superior en el país se estableció la cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la legalidad y el respeto a los derechos humanos (art. 8, fracción X, LGES, 2021).

Con la implementación de la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), y considerando el principio rector de generación de procesos pedagógicos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información hacia un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas, las escuelas normales (EN) se han visto

ante el reto de modificar o actualizar planes y programas de estudios para responder a las directrices establecidas en dicho instrumento y sus políticas derivadas. En los últimos años, se han abocado a un intenso trabajo de codiseño curricular para desarrollo de contenidos educativos, desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados y con énfasis en el contexto en el cual se ofrece el servicio educativo. A partir de este proceso, surgió el interés por conocer ¿cómo se transversalizan los contenidos de educación para la paz en la formación de las y los estudiantes? ¿Cuál es la percepción que las y los estudiantes tienen sobre la formación que reciben para la construcción de una cultura de paz en su institución? ¿Qué reflexiones se derivan de estas percepciones?

Asociado a lo anterior, en Yucatán, desde hace varios años se señalan, en medios de información y reportes oficiales, continuos procesos sistemáticos de violencia que van desde el despojo de recursos y territorios hasta el uso de bioquímicos sintéticos agresivos con el ambiente, el agua y el suelo utilizados por grandes corporaciones; sumado también el alto índice de suicidios, alta incidencia de embarazo adolescente y el incremento de la violencia de género. Por tal motivo remarcamos la importancia de formar una cultura de paz en nuestro estado.

En la entidad yucateca, el Subsistema de Educación Normal lo conforman quince escuelas, seis públicas y nueve privadas. Las EN ofrecen actualmente trece programas de licenciatura para la formación de docentes de educación básica, cuentan con una matrícula para el ciclo escolar 2023-2024 de 3549 estudiantes y una comunidad académica de 393 formadores de formadores (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). Desde el ciclo escolar 2022-2023 se han visto ante el reto de modelar profesionales de la docencia por encima de un prácticum docente

(Díaz-Barriga, 2021) incorporando ejercicios de análisis de los temas sustanciales a considerar en los planes de estudios. La investigación presentada se sitúa en este proceso para ahondar en las percepciones que las y los estudiantes consideran importantes para ser incluidas en su formación profesional, que los preparen para reflexionar sobre su entorno, y actuar de manera crítica, informada y con valores para transformar su realidad y favorecer la cohesión social (Santiago Lastra et al., 2021).

Finalmente, vale aclarar que este estudio deriva de un proyecto más amplio titulado “Educación e investigación sobre la cultura de paz en las escuelas (Edicupaz)”, concebido en 2019 con el propósito inicial de promover los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU), centrándose en los objetivos 4 y 15: educación de calidad y cultura de paz, respectivamente, en los niveles medio superior y superior.

Sustento teórico

La educación para una cultura de paz se ha investigado, por lo general, en contraposición con el estudio de la violencia. Se hace referencia a visiones positivas y negativas del concepto de paz (Salinas Arias, 2022; Galtung, 2014), así como a los tipos de violencia: directa, estructural y cultural (Cabezudo y Haavel-srud, 2011). También se ha remarcado el papel que la educación desempeña en la construcción de escenarios de paz (Burgos Méndez et al., 2017; Santiago Lastra et al., 2021) y se ha coincidido en que “formar en la educación para la paz es integrar las competencias sociales de la educación para la vida en un marco conceptual pertinente y eficaz que se contraponga a la facción actual que combate la violencia” (Lira et al., 2014, p. 123).

Pese a lo anterior, la educación para la paz, enmarcada en la actual educación en los derechos humanos, sigue siendo una temática subsidiaria en la selección de contenidos del sistema educativo formal (Cabezudo, 2019): se mantiene como contenido de relevancia, pero con limitado abordaje práctico en la formación de estudiantes. Esta ausencia resulta en un proceso formativo con bases disciplinarias sólidas, pero carente de un saber global e interdisciplinario donde, en consecuencia, “se ofrece una educación lineal que no prepara a los educandos para afrontar las desigualdades en lo social y lo laboral” (Lira et al., 2014, p. 125).

De acuerdo con Pirela Morillo, Pérez y Pardo (2022), los núcleos curriculares más o menos invariables de los sistemas para la formación de docentes apuntan a contenidos sobre currículo, pedagogía y didáctica, historia y legislación educativa, psicología (general, evolutiva, del aprendizaje), investigación educativa, gestión y administración escolar, entre otros saberes que permiten profundizar en la naturaleza y alcance de los procesos formativos. Sin embargo, las tendencias de formación docente en Iberoamérica, alineadas a los ODS de la Agenda 2030 de la ONU (2015), muestran un enfoque hacia la inclusión de temas transversales como sostenibilidad, construcción de la paz y la no violencia en todas sus manifestaciones, educación emocional, el ejercicio de nuevas ciudadanía digitales y críticas, el reconocimiento de la riqueza multicultural, y el uso de las tecnologías y los medios digitales con responsabilidad y ética.

Las prácticas de formación no son distintas al planteamiento de los contenidos curriculares en el sentido de mantener rigidez en la forma en la que se transmite conocimiento y se forma a las nuevas generaciones. Siguiendo a Souto (2021):

Hay, en la práctica docente, mucho peso de la conservación, de lo consuetudinario que se reafirma en el tiempo y constituye su núcleo duro. Modalidades de transmitir, tipos de conocimiento y modos de conocer, formas y figuras de autoridad, fuentes y tipos de poder, modos de relación interpersonal y grupal, imágenes del maestro, el profesor, el alumno, concepciones acerca del saber, relaciones con el saber individuales y compartidas institucionalmente, modos de control, de disciplinamiento, formas de evaluar, acuerdos tácitos acerca del planificar, del estar frente a una clase, del error y su marcación son algunos componentes constitutivos de la práctica docente (p. 5).

Este anquilosamiento de las prácticas docentes representa un obstáculo para vencer en el propósito de transversalizar nuevos saberes y prácticas en la formación de los educandos. Implica que quien enseña debe aprender de sus educandos y transformar su propia praxis a partir de los saberes contextualizados que se generan. Saur (2021) refiere la necesidad de una transmisión dialógica intergeneracional que permita la circulación de los legados, que habilite la experimentación y que genere un suelo fecundo para pensar el futuro.

La educación para construir una cultura de paz plantea, además, reconocer el espacio educativo como un laboratorio/comunidad en la que se forma a las y los estudiantes para ser un elemento más de su propia comunidad, con funciones y responsabilidades a favor de lo común. Santiago Lastra et al. (2021) proponen cuatro ejes de formación: *a)* reconstrucción del tejido social, *b)* protección del medio ambiente, *c)* cultura de la legalidad y *d)* cultura del diálogo y la solidaridad. Este plan no se aleja del pentagrama de paz que estamos desarrollando a partir

de este estudio. También, en una publicación anterior (Beltrán Poot et al., 2022), revisamos el potencial de los laboratorios de paz como metodología para construcción de escenarios socioeducativos que fomenten una cultura de paz en el nivel superior. Son estos los elementos a revisar en esta primera indagación del estado que guarda la cultura de paz en las escuelas normales de Yucatán.

Método

El estudio presentado tuvo como objetivo conocer la opinión que tienen los estudiantes que se forman como futuros docentes sobre la cultura de paz, además de conocer los contenidos, habilidades, programas o protocolos relacionados con la cultura de paz que están presentes en su formación. Se enmarcó en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), a través del cual el investigador privilegia la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas.

Estuvo basado en la reflexión epistemológica que condujo las etapas de la investigación y como primera aproximación al problema utilizamos un diseño flexible (Mendizábal, 2007) que permite adaptar métodos y técnicas según se reconocen situaciones emergentes vinculadas a la investigación. El estudio fue de carácter exploratorio, consistió en la aplicación con la técnica de encuesta de un formulario en línea conformado por 37 ítems distribuidos en cuatro apartados: datos sociodemográficos; reflexiones sobre la cultura de paz en la escuela; percepción sobre la cultura de paz en la formación profesional, y conocimiento sobre el marco legal y de actuación para construcción de cultura de paz. Las respuestas obtenidas se

agruparon y analizaron para identificar frecuencias y porcentajes. Al constituirse como un primer acercamiento a la problemática de estudio, el análisis de la información se ubicó en el ámbito de lo descriptivo, “pretendiendo descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado” (López Noguero, 2002, p. 168).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las dimensiones de análisis que se organizaron en el instrumento de registro. En el estudio participaron 206 estudiantes de cuatro escuelas normales de Yucatán, ubicadas en los municipios de Ticul, Valladolid y Mérida. Entre las edades reportadas, el 61 % (126) tenía menos de 20 años; el 36 % (74) oscilaba entre los 21 y 24 años; el 2 % (5) tenía edades comprendidas entre los 25 a 29 años, y el 1 % (2) eran mayores a los 30 años. En cuanto al sexo, el 85 % (176) fueron mujeres y el 15 % (30) hombres. La distribución se puede apreciar en la tabla I.

Tabla I. Relación de estudiantes por institución

Escuela Normal	Sostenimiento	Hombres	Mujeres	Total
Juan de Dios	Público	22	76	98
Rodríguez Heredia				
Educación y Patria	Particular	1	3	4
José Dolores	Particular	6	94	100
Rodríguez Tamayo				
Centro Educativo	Particular	1	3	4
Rodríguez Tamayo				

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El campo de la educación para la paz (Cabezudo, 2019) es un conjunto de conceptos, ideas y actividades que van desde acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz, hasta prácticas pedagógicas concretas en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, con objetivos vinculados a valores esenciales de la convivencia humana como la tolerancia, el respeto y la defensa de los derechos. En este sentido, en lo que se refiere al apartado “Reflexiones sobre la cultura de paz en las escuelas” del instrumento empleado para la recolección de datos, se profundiza en las concepciones y opiniones que las y los estudiantes reconocen como importantes para la construcción de cultura de paz en su escuela.

En cuanto a este tema, se observa una percepción mayoritariamente positiva entre los estudiantes acerca de la existencia de una cultura de paz en sus instituciones educativas. De hecho, la mayoría de los estudiantes manifiesta estar completamente de acuerdo con afirmaciones como:

- la enseñanza de habilidades para reconocer y manejar emociones en situaciones conflictivas (86 %);
- la promoción del bienestar psicológico, incluida la reducción del estrés y la ansiedad durante las actividades escolares (84 %);
- el fomento del desarrollo de habilidades críticas y pensamiento reflexivo para una participación activa en la ciudadanía (80 %);
- la inclusión de materiales educativos y actividades que reflejen la diversidad cultural y étnica de los estudiantes (80 %);

- la promoción del autocuidado tanto físico, con énfasis en una alimentación saludable y ejercicio regular, como psicológico y social (80 %);
- la enseñanza de habilidades de gestión de conflictos para fomentar una convivencia pacífica (80 %).

Sin embargo, persiste un sesgo importante en la integración de temas sobre la diversidad de género y sexualidad en el currículo educativo, la promoción de un plan de vida a corto y mediano plazo y el desafío de estereotipos y prejuicios que surjan en el entorno educativo (referentes, por ejemplo, al racismo y clasismo ocultos). Cabe señalar que gran parte de los respondientes (96 %) provienen de regiones semiurbanas del estado, lo que puede explicar este comportamiento al estar menos expuestos a información actualizada, mensajes mediáticos y elementos de la diversidad más frecuentes en ámbitos urbanos.

También se aprecia mayor coincidencia de opinión en aquellos aspectos que se centran en el bienestar personal del estudiante, ya que “enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones en situaciones de conflicto” y “promover el bienestar psicológico, como la reducción del estrés y la ansiedad en las actividades escolares” fueron los enunciados puntuados con mayor inclinación a estar “totalmente de acuerdo”. Esto muestra que las preocupaciones e intereses de las y los estudiantes se centran en el presente que enfrentan y el entorno inmediato en el que se desenvuelven, más allá de lo que sucederá después. Reconocemos la necesidad de profundizar en un segundo momento sobre estos aspectos. La figura 1 ilustra las respuestas.

Por otra parte, transversalizar la cultura de paz en la escuela supone hacerlo desde el currículo que se ha diseñado y

Figura 1. Distribución de las respuestas sobre concepciones de cultura de paz



Fuente: Elaboración propia, 2024.

organizado para tal propósito por la institución educativa. Requiere la implementación de metodologías y estrategias que fomenten el interés e involucramiento del estudiantado en actividades y proyectos. Para conocer la percepción de las y los estudiantes sobre cómo se lleva a cabo este proceso en su escuela, se indagó en el segundo apartado del instrumento de registro.

Según la percepción de los estudiantes, la escuela y los profesores llevan a cabo acciones que fomentan una cultura de paz. Entre estas acciones se destacan las recomendaciones de los profesores para resolver conflictos mediante el diálogo asertivo, (42 %). Además, el uso de recursos y actividades que apoyan el aprendizaje inclusivo, especialmente con estudiantes de diversas culturas, etnias o con discapacidades (40.7 %). Asimismo, las tareas centradas en proyectos comunitarios y experiencias que promueven la ciudadanía activa (43 %).

Sin embargo, un 27 % de los estudiantes considera que se han ofrecido pocos talleres sobre negociación y resolución de conflictos, señalando un área de mejora identificada por el estudiantado. Se puede observar mayor diversidad en las respuestas de este apartado y donde se pone de relieve que implementar acciones para la construcción o transversalización de una cultura de paz resulta más difícil que conocer en qué consiste.

Como lo señaló Souto (2021), dado lo estructurado que está todo en la institución educativa formal, resulta difícil promover cambios en las formas de evaluar, los modos de planificar y de relación interpersonal entre el profesorado de la escuela. Si a esto se le suma que la gran mayoría de planta docente acumula varios años de servicio, la brecha generacional es aún más evidente y se erige como una barrera para entenderse los unos a los otros. Ejemplo de ello son las prácticas docentes para

Figura 2. Distribución de las respuestas sobre actividades y proyectos para construir cultura de paz



Fuente: Elaboración propia, 2024.

enseñar sobre diversidad de género y sexualidad o sobre incluir actividades para el manejo y la solución de conflictos.

Por otro lado, los estudiantes valoran positivamente que tanto las tareas como los proyectos de interacción comunitaria sean considerados como parte de su formación académica. Al igual, tener espacios para la resolución es altamente apreciado, lo que podría explicar su acuerdo en que se promueva la enseñanza para aprender sobre el tema. Para ilustrar estos resultados, se presenta la figura 2.

Tabla 2. Conocimiento sobre marcos de actuación para la cultura de paz en las escuelas

Pregunta	Sí	No
En el tiempo que llevas en la escuela, ¿te han enseñado, citado o referido la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes?	182 (88.3 %)	24 (11.4 %)
En el tiempo que llevas en la escuela, ¿se han promovido protocolos de actuación y/o prevención de la violencia escolar?	144 (70 %)	62 (30 %)
En el tiempo que llevas en la escuela, ¿te han enseñado el Programa Nacional de Convivencia Escolar que se coordina por la Subsecretaría de Educación Básica?	112 (54.4 %)	94 (45.6 %)
En algunas asignaturas, ¿se ha mencionado el “Fichero de actividades didácticas para promover la cultura de paz” elaborado y difundido por la Subsecretaría de Educación Básica?	64 (31 %)	142 (69 %)
¿Has participado, en los dos últimos años, en espacios de formación (talleres, cursos u otros eventos) sobre la cultura de paz?	49 (23.8 %)	157 (76.2 %)

Fuente: Elaboración propia, 2024.

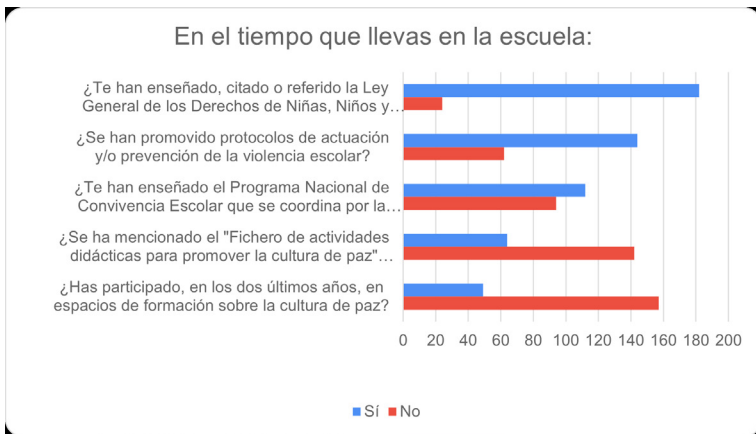
Santiago Lastra et al. (2021) mencionan que “las leyes emanadas de un proceso de gobernanza articulan sociedades mediante la obediencia comunitaria y esto permite la emergencia del sujeto colectivo e incluso su institucionalización” (p. 96). Conocer sobre lo que hay que hacer y saber hacer, permite formar profesionales que asuman su compromiso con su entorno y con el bien común. En este sentido, el tercer apartado del instrumento de registro preguntó sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de los marcos legales y de actuación que posibilitan los escenarios para construir paz en la escuela. Se presentan los resultados en la tabla 2.

Es evidente, a la luz de los datos, que el mayor conocimiento que las y los estudiantes muestran sobre el tema es acerca del marco legal que impulsa la educación para la paz en las escuelas. No obstante, para efectos prácticos de implementación, aún se carece de elementos (fichero de actividades) o de espacios (talleres, cursos) para aprender sobre cultura de paz, lo que enciende la luz sobre los temas pendientes de atender. Esto se entiende por qué, asociado a la dificultad para transformar la práctica docente del profesorado, es complicado, a su vez, compartir información sobre los modos y estrategias para formar en cultura de paz en la misma institución. Se aprecia un área de oportunidad para incluir este tipo de contenidos en el currículo que está siendo diseñado y revisado. Para ilustrar este análisis se presenta la figura 3.

Conclusiones

Una primera conclusión del estudio es que aun cuando el instrumento empleado para la recolección de datos permite conocer las concepciones y opiniones que las y los estudiantes

Figura 3. Distribución de las respuestas sobre conocimiento de marco legal y de actuación



Fuente: Elaboración propia, 2024.

reconocen como importantes para la construcción de cultura de paz en su escuela, es necesario realizar otro tipo de estudios que permitan profundizar dicha información; esto con un doble propósito: por un lado, seguir abonando a la comprensión del tema de cultura de paz y, por otro, que dicha información permita tanto a los participantes como autoridades de las instituciones desarrollar escenarios educativos más justos, equitativos y pacíficos.

Por otra parte, a pesar de que los hallazgos del estudio reflejan una percepción favorable sobre la promoción de una cultura de paz, es imperativo continuar avanzando en la actualización de los programas educativos y en la profesionalización docente, considerando la importancia de la transversalidad y la planeación consciente de la promoción de la cultura de paz. Tomando en cuenta a Vidanes Díez (2007), por medio de la educación para la paz se armoniza lo personal (educación moral, sexual y de la salud) lo social (educación vial, del consumidor

e intercultural) y lo ambiental (educación ambiental). Esta medida sitúa la necesidad de hacer más conscientes y sistemáticos los esfuerzos destinados para desarrollar nuevas metodologías y estrategias pedagógicas que fomenten la cultura de paz tanto en el ámbito escolar como en el profesional.

En este mismo sentido, aun cuando los resultados permiten reconocer cómo los estudiantes valoran positivamente las actividades formativas como experiencias de promoción de la cultura de paz, se cree conveniente fortalecer estos mecanismos con la información de un marco legal, así como crear espacios de reflexión y análisis de los distintos recursos y programas que se ofrecen por la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden promover desde dichos documentos, así como identificar, adaptar o diseñar los mecanismos de atención y formación más efectivos e integrales.

Finalmente, es crucial que cualquier esfuerzo dirigido hacia la promoción de una cultura de paz en las escuelas se fundamente en una visión democrática y participativa. Esta visión debe ser capaz de reflexionar y dar respuesta a los desafíos sociales y ecológicos, con el objetivo último de asegurar tanto el bienestar individual como el buen vivir colectivo de la comunidad educativa. En palabras de Esquivel-Marín y García-Barre-ra (2018), a través de la educación para la paz se debe generar un conocimiento social y un cambio en los valores para que se pueda incidir en la erradicación de los factores estructurales que generan la violencia, así se podrá recuperar la idea de paz positiva, lo cual implica construir y potenciar en el proceso de aprendizaje relaciones fundamentadas en la paz; además de afrontar los conflictos que se den en la vida de la escuela y en la sociedad de forma no violenta.

Referencias

- Beltrán Poot, A. D., Reyes Mendoza, N. M., y Sosa Molina, C. M. (2022). Percepciones sobre racismos en las universidades: experiencias de los laboratorios de Paz. *Revista Investigaciones Andina*, 24(44). <https://doi.org/10.33132/01248146.2191>
- Burgos Méndez, D. M., Ruíz Peña, J. J., y Martínez Ramos, M. (2017). Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 49(91), 359-380. <https://doi.org/10.15332/soi20-8454.2017.0091.05>
- Cabezudo, A. (2019). Educar en tiempos de cólera. Pedagogía para la construcción de paz, respeto por los derechos humanos y desarme. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, (Número especial 1), 43-52. <https://doi.org/10.5377/rlpc.voio.9502>
- Cabezudo, A., y Haavelsrud, M. (2011). Repensar la educación para la cultura de paz. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (15), 71-104. <https://doi.org/10.25100/prts.voi15.1106>
- Diario Oficial de la Federación. (2021, 20 de abril). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). *Sistema interactivo de consulta de estadística*

- educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principales/cifras/>
- Esquivel-Marín, C., y García-Barrera M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1565>
- Lira, Y., Archivaldo, H., Álvarez, V., y Lira, V. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, (4), 167-179.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pirela Morillo, J., Pérez, L. E., y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 315-344. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i4.39133>
- Salinas Arias, B. A. (2022). La educación para la paz desde Johan Galtung. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Santiago Lastra, J. A., Sulvarán López, J. L., y Horita Pérez, L. H. (2021). Aspectos que permiten la educación para la paz. *DI-DAC*, (77), 91-99. https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ene-jun.53
- Saur, D. (2021). “Ir a nuestras universidades a vivir”. Reflexiones sobre la condición de universitario. En R. N. Buenfil-Burgos

- (Ed.), *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas de cinco países latinoamericanos: Vol. 1* (pp. 79-91). CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=2343
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales. *Gaceta Parlamentaria*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. 1* (1.ª ed., pp. 23-63). Gedisa.
- Vidanes Díez, J. (2007) La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>

REPENSANDO LAS FORMAS DE RESOLVER CONFLICTOS: PROPUESTAS DE ADOLESCENTES

Evelyn Cerdas-Agüero

Resumen

Es necesario reconocer la importancia de los estudios sobre la paz con adolescentes escolarizados y no escolarizados que permitan darles un espacio de participación donde tengan voz y puedan establecer sus propuestas para construir la paz, así como para compartir las posibilidades desde sus contextos para resolver los conflictos de forma pacífica. De tal forma, este trabajo tiene como objetivo compartir las propuestas vinculadas con la paz que plantean las personas adolescentes para la solución de conflictos cotidianos a partir de sus propias prácticas y actitudes. El enfoque del estudio fue cualitativo y el método, fenomenológico; asimismo, se utilizaron como técnicas la entrevista en profundidad y la escala Likert. Se trabajó con un grupo de diez adolescentes escolarizados en secundaria y diez no escolarizados, con edades entre 15 y 17 años de la provincia de San José, Costa Rica. Los principales hallazgos del estudio permiten comprender que relacionan la paz con la ausencia de conflictos; las propuestas hacia la paz se vinculan con la comunicación, el diálogo, el respeto, el perdón, la mediación y la expresión de emociones.

Introducción

Este trabajo es parte de los resultados de la investigación doctoral titulada *Representaciones sociales sobre la paz y la violencia de adolescentes de la comunidad de Ciudad Colón*, San José, Costa Rica. El mismo responde a la categoría de análisis sobre las actitudes hacia la paz de adolescentes escolarizados y no escolarizados en la solución de conflictos cotidianos. De forma que este texto tiene como objetivo compartir las propuestas vinculadas con la paz que plantean las personas adolescentes para la solución de conflictos cotidianos a partir de sus propias prácticas y actitudes.

El estudio es importante como parte de la investigación para la paz en la cual se pretende generar conocimientos relacionados con elementos que favorecen la construcción de la paz y la cultura de paz, así como el diálogo de saberes y contribuciones de grupos sociales que visibilizan factores necesarios de considerar en la educación para la paz y los derechos humanos. De manera tal que este estudio se construye a partir de la participación de un grupo de personas adolescentes escolarizadas en el nivel de secundaria y también un grupo que no asiste a la educación formal secundaria.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: inicialmente se revisan algunos aspectos teóricos vinculados con el conflicto y la paz, posteriormente se expone la metodología utilizada, mientras el apartado de resultados se aborda a partir de la perspectiva del conflicto, las propuestas de adolescentes no escolarizados y las propuestas de adolescentes escolarizados hasta finalizar con las conclusiones.

Sustento teórico

Algunos elementos teóricos que acompañan este estudio aluden a las concepciones de conflicto, paz y educación para la paz. Así se puede decir que el *conflicto* es considerado como parte de la naturaleza humana (Grasa, 1994; Cascón, 2001; Lederach, 1992), lo cual no necesariamente implica una solución violenta de este; por el contrario, cualquier solución violenta de un conflicto humano se genera por una violencia aprendida en el contexto social y cultural. De acuerdo con Jiménez (2012), “el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura” (p. 14), de forma que lo anterior indica que la violencia en el ser humano no es innata, sino aprendida, se explica por el contexto social, la cultura, los aprendizajes y las experiencias.

En este aspecto, el conflicto no es necesariamente violento, sus causas y su forma de resolverlo sí podrían serlo; es un proceso natural y común en las relaciones de los seres humanos y de la vida en sociedad. De acuerdo con Mouly (2022), se refiere a “la oposición real o percibida de objetivos entre dos o más individuos o grupos” (p. 14). Esto último, según Grasa (1994), “supone la presencia de personas y/o grupos con algún tipo de *interdependencia*, que perciban algún tipo de incompatibilidad en la consecución de sus objetivos, metas, o bien, de competencia en la consecución de ciertas recompensas” (p. 2).

Con respecto a la *paz*, en este trabajo nos identificamos con la concepción de paz imperfecta, la cual se refiere a un proceso en constante evolución y transformación que la vincula con las prácticas, relaciones y cambios sociales, además de con la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos. De acuerdo con Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez (2005),

también engloba el reconocimiento de una diversidad de espacios de paz, los cuales muchas veces están permeados por factores de violencia y pueden convivir con los conflictos.

Para Martín (2015) la concepción de paz imperfecta como proceso inacabado se refiere a espacios de construcción en los que el ser humano busca la paz considerando ideas, valores, actitudes y sobre todo prácticas de paz. Es así que un punto importante es que la paz imperfecta, según este autor, se refiere al reconocimiento de espacios donde se aprecian las prácticas de paz, más allá de una concepción abstracta. Esta concepción no se desliga del conflicto en tanto que implica la regulación pacífica del mismo, siempre vinculado a la satisfacción de necesidades humanas, no solo individuales sino también colectivas, no solo las propias sino las de los otros. Así, Muñoz (2001) alude a “todas estas experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente” (p. 9).

A partir de lo ya expuesto, resulta importante hacer un vínculo entre la concepción de paz, el conflicto y *la educación para la paz*, puesto que la investigación para la paz permite fortalecer la educación para la paz a partir de los hallazgos y abordajes que realiza. El planteamiento de Cascón (2001) alude a que la educación para la paz tiene un reto que implica educar en y para el conflicto. En este sentido, se refiere a descubrir la perspectiva positiva del conflicto de manera que permita transformar las relaciones humanas; es una oportunidad de educar, de aprender y de construir otras formas de relacionarse entre las personas. Lo anterior es una manera de preparación para la vida mediante un proceso que genere respeto a los derechos humanos y formas no violentas de manejar los conflictos, lo cual implica aprender a analizarlos y descubrir todas sus complejas aristas.

En esta investigación, se parte de que la educación para la paz como derecho y como proceso conlleva a la construcción de la paz o de una cultura de paz en la que todas las personas asumen un compromiso y una responsabilidad.

Así, educar para la paz aborda el desarrollo de habilidades para la vida, como la cooperación, la empatía y nuevas formas de percibir la realidad y de usar el poder —menos autoritarias como el “poder integrativo”— (Martínez, Comins y París, 2009), así como el empoderamiento, la comunicación para la paz y la toma de la responsabilidad individual y colectiva en la sociedad. Incluye el desarrollo de habilidades, la escucha, la reflexión, la solución de problemas, la cooperación, la solución de conflictos, el empoderamiento de la gente fortalecido por sus habilidades, actitudes y conocimientos para crear una sociedad en la cual los conflictos se resuelvan de forma no violenta, además de una educación en la cual se aprenda de las causas de los conflictos y las alternativas no violentas para resolverlos (Harris y Lee, 2013).

Método

El enfoque de esta investigación fue cualitativo debido a que el mismo permite conocer cómo las personas construyen el mundo, sus vivencias, sus acciones, lo que les es significativo y permite una comprensión de la realidad (Gibbs, 2012). Esto se logra desde sus propios contextos sociales, lo cual, según Gibbs (2012), implica que pretende acercarse al mundo para entender, describir y tratar de explicar los fenómenos sociales “desde el interior”.

El método que se ha utilizado en la investigación es el fenomenológico, el cual “se fundamenta en el estudio de las

experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto” (Fuster, 2019, p. 202). Es así como la fenomenología permite que las personas participantes, en este caso adolescentes, compartan sus puntos de vista que también son parte de un contexto construido colectivamente. De manera que el método fenomenológico permite comprender y describir el significado que los y las adolescentes le dan a su rol en la construcción de la paz desde su mirada subjetiva, sus reflexiones, conocimientos y su experiencia vivida.

Las personas participantes en el estudio fueron adolescentes escolarizados y no escolarizados (diez hombres y diez mujeres) de la comunidad de Ciudad Colón con edades entre los 15 y 17 años. Los y las estudiantes asistían al Liceo Diurno de Ciudad Colón, mientras que el grupo de adolescentes que no asistía a la educación secundaria formal residía en la misma comunidad, algunos de ellos iniciaron la secundaria, pero desertaron, otros nunca lo hicieron o no terminaron la primaria.

En lo que se refiere a las técnicas de recolección de la información, se realizó un trabajo de campo cuya fuente fueron los sujetos participantes del estudio por medio de técnicas como la entrevista en profundidad y la biografía.

Finalmente, en lo que se refiere al análisis de la información, esta se centró en una categoría de análisis referida a las actitudes hacia la paz de adolescentes escolarizados y no escolarizados en la solución de conflictos cotidianos, para buscar la comprensión del fenómeno desde el punto de vista de los y las adolescentes. En este proceso, se utilizó la codificación (procedimiento que proviene de la teoría fundamentada), la cual permite partir directamente de los datos recolectados y no de supuestos existentes. Esto posibilitó el análisis de contenido, el cual se refiere a un proceso que implica identificación,

codificación y categorización de ejes de significado que subyacen en los datos y trascienden la descripción de los componentes visibles de estos, es decir, el contenido manifiesto, para lograr la interpretación de los datos y acceder a su significado oculto, al contenido latente (González y Cano, 2010, p. 3).

Resultados

La perspectiva del conflicto

Para las personas participantes los conflictos son parte de su vida cotidiana y se presentan de diferentes formas.

El grupo de jóvenes escolarizados mencionan los conflictos en contextos próximos como el centro educativo con sus pares y en el hogar con sus familiares. Se refieren a estos como diferencias con miembros de la familia con respecto a la realización de tareas en el hogar; desacuerdos con los progenitores con respecto a la forma de vestir, discusiones entre el padre y la madre, mentiras en la familia, tratarse mal entre miembros de la familia, maltrato del padre a la madre y hacia los hijos e hijas; burlas, maltrato, bromas pesadas y chismes entre estudiantes y celos en el noviazgo.

La juventud no escolarizada se refiere al contexto del hogar y al comunitario en los cuales están implicados, presencian conflictos cotidianos entre familiares, amistades y vecinos. Hacen referencia a conflictos en situaciones mencionadas como falta de comprensión en las relaciones interpersonales, intentos de agresiones físicas entre pares, infidelidades en el noviazgo, así como desacuerdos con los progenitores por las metas y decisiones, por las tareas en el hogar y por castigos injustos; desacuerdos con vecinos por robos, también con amigos, y por

chismes entre familiares, por decisiones de familiares, y también agresiones en la familia.

A continuación, se exponen las propuestas para resolver los conflictos que realizan ambos grupos, a partir de las actitudes y opiniones que tienen con respecto a las formas pacíficas de darles una posible solución.

Propuestas de adolescentes no escolarizados

Con respecto a la paz, el grupo de jóvenes no escolarizados expresa determinadas prácticas ante un conflicto cotidiano desde dos puntos de vista: ser parte del conflicto y no ser parte de este, pero presenciarlo o conocerlo. En seguida se expresan dichas prácticas:

Búsqueda de soluciones: En lo que se refiere a esta propuesta sus opiniones y actitudes son favorables hacia las soluciones pacíficas y la no justificación del uso de la violencia o amenazas como forma de resolver conflictos, es una visión positiva en el sentido que estos se pueden resolver. Además, mencionan la realización de acciones como proponerles a las personas involucradas que traten de llegar a un acuerdo, que se “arreglen”, que hablen y pedir aclaraciones. También expresan que pueden intervenir cuando hay un conflicto entre otras personas y pedirles que traten de solucionarlo. En este aspecto, tienen una importancia primordial los que surgen con sus amigos o amigas, pues le dan un especial valor a la amistad, situación que los lleva a buscar soluciones para no perderla. Algunos comentarios lo ilustran así: “tuve que aclarar cómo debían de ser las cosas”, “me tocó aclarar los problemas”, “aclaramos las diferencias que teníamos”.

La búsqueda de soluciones de forma pacífica se relaciona con los ejes de una cultura de paz como el compromiso y “la promoción del arreglo pacífico de los conflictos, el respeto y el entendimiento mutuos” (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999, art. 3). Además, refleja una tendencia a la comunicación, la cual es un factor esencial para promover la paz y para la convivencia armoniosa. De igual manera, esta búsqueda de soluciones se vincula con su visión de paz como forma de convivencia que implica un modo de emprender acciones para mejorar las interacciones entre las personas, lo cual es una puesta en práctica de este estilo de convivencia hacia un mejor entendimiento y comprensión. Esto es, según Muñoz (2004), la búsqueda de alternativas para regular un conflicto que implica un trabajo entre las partes para buscar soluciones creativas y que generen un beneficio mutuo.

El diálogo: Consideran que el diálogo debe anteceder a cualquier otra forma de resolver los conflictos, especialmente si hay presencia de agresiones “golpes”, prefieren hablar y ponerse de acuerdo para lograr encontrar formas de solucionarlos. Además, caracterizan el diálogo con acciones específicas como hablar con las personas con las que se tienen problemas, aclarar los malentendidos, conocer los hechos, expresar las intenciones (especialmente aquellas enfocadas en que no quieren problemas), explicar lo que sucede en la realidad y hacer preguntas. Es importante rescatar que el diálogo es una acción comunicativa que, como plantean, corresponde a una serie de acciones respaldadas en intenciones y la voluntad de preferirlo antes que acciones violentas. Muestran que este es un proceso donde las personas deben tener tranquilidad, sinceridad, honestidad, expresar sentimientos, mantener un lenguaje sin utilizar “malas palabras”, gritos u ofensas; no hacerlo de mala

forma, hacerlo con seriedad y de manera que se puedan expresar los pensamientos y los hechos tal y como son. Algunos comentarios que hacen se citan a continuación: “sin gritar y sin decir malas palabras”, “no hay que hacerlo a la mala forma porque el problema se hace más grande todavía”, “enfrentar el problema y decir lo que uno piensa”.

La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999) establece que la paz va más allá de la ausencia de conflictos, puesto que implica procesos positivos, dinámicos y participativos caracterizados por el entendimiento y la cooperación para promover el diálogo como forma de resolver conflictos. Así, estos procesos dialógicos promueven espacios de entendimiento y cooperación entre las personas, lo cual implica el respeto a las diferencias y formas de pensar.

Así, la búsqueda del diálogo para resolver o manejar conflictos como parte de las estrategias de la juventud implica un acercamiento a las personas, la puesta en marcha de búsqueda de códigos comunes, de la escucha activa, de la expresión de ideas y puntos de vista, de espacios de retroalimentación y, sobre todo, el paso hacia nuevas formas de relaciones porque el diálogo acerca a las personas, permite que se conozcan, que afloren sus sentimientos, genera bienestar individual y colectivo en el proceso. Además, se constituye como una vía que permite la solidaridad entre las personas, la reflexión y la conciencia del otro, lo cual implica la aceptación de sus derechos y libertades.

Práctica del respeto: También mencionan las actitudes de respeto hacia las otras personas, práctica en la que hacen especial referencia a las opiniones y a la importancia de recibir un trato respetuoso de parte de los otros, sin ofender a quienes

son parte del conflicto; esto también implica el no hablar mal o dar opiniones negativas, lo cual vincula su ejercicio en la comunicación. Un comentario al respecto es el siguiente: “tratarlas bien, más que todo, como para que lo traten bien a uno, pienso”.

El respeto es un fundamento para una cultura de paz (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999), implica diversos ámbitos como al de los derechos, a la vida, a la igualdad de derechos y de oportunidades de hombres y mujeres, a la libertad de expresión, a la opinión y a la información, derechos esenciales para la comprensión mutua y para la convivencia pacífica. Vale decir que el respeto como valor posibilita el entendimiento mutuo. Es importante destacar que asumirlo como una actitud, un valor y una práctica es trascendental debido a que la búsqueda de soluciones y el diálogo se basan en el respeto mutuo, en el sentido de que este implica el reconocimiento de las otras personas, de sus oportunidades, sentimientos, necesidades, objetivos, creencias y deseos; se relaciona con evitar todas aquellas conductas y actitudes que no dignifican a los pares. Además, es necesario hacer notar que el respeto es reconocimiento, cuidado mutuo, amorosidad, fraternidad y comprensión, elementos necesarios para la convivencia humana.

El autocontrol: Mencionan que mantienen una actitud de autocontrol cuando están inmersos en una situación conflictiva, lo que les permite controlar el carácter para no gritar o tratar mal a las personas, y contenerse, aunque se enojen, y así retroceder en una situación que podría empeorar. Esto también conlleva pensar y pedir perdón cuando tienen que hacerlo para sentir paz en una situación problemática, especialmente si consideran que son responsables de esta. Lo anterior es un aspecto importante debido a que el perdón es un acto de responsabilidad, lo cual implica una decisión y representa autonomía

en sus conductas, que es una parte importante de la resolución de conflictos. Además, la juventud está reconociendo sus equivocaciones y sus implicaciones en el conflicto; pedir perdón significa aceptar los errores, reconocernos mutuamente, es reconocer la humanidad y la dignidad.

La expresión de sentimientos y emociones: Con respecto a las actitudes que se refieren a sentimientos y emociones expresan que en los conflictos manifiestan enojo, sentimientos de injusticia y la ausencia de temor, especialmente cuando consideran que hay problemas en los que reciben amenazas. Exteriorizan que sienten enojo cuando son culpados por algo de lo que no son responsables, cuando otras personas dicen mentiras acerca de ellos y ellas, ante el trato injusto y porque generalizan sus conductas por ser repetitivas con el uso de palabras como “usted siempre...”, “siempre se comporta como...”, “nunca hace...”. Aunque consideran que no siempre tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y sentimientos ni de hablar de estos cuando están en este tipo de situaciones. Lo anterior se puede reflejar en el siguiente comentario: “di la verdad cólera, porque quién no va a sentir cólera cuando lo culpan de algo que nada que ver”.

Resulta interesante como traen a luz lo que parece ser muy privado y a veces se deja de lado en la realidad, en los grupos y en la comunicación, y es la expresión de sentimientos, que es un elemento esencial para resolver los conflictos, pensar y tener la libertad de expresarlos sin herir a las otras personas, pero sobre todo que sean escuchados y considerados.

La manifestación de sentimientos o emociones que no sean positivos no es algo negativo por sí mismo, si se hace de forma asertiva, puesto que los sentimientos posibilitan una mejor comprensión. Por ende, reconocer que cada persona tiene

habilidades y formas diferentes de expresarlos, la forma asertiva y no violenta sería la mejor manera. Resulta importante que las otras personas tengan la capacidad de aceptar estos sentimientos y emociones como parte de la condición humana que caracteriza las relaciones, estos también ayudan a construir relaciones afectivas y de reconocimiento. Su expresión permite hacer una lectura de la realidad, de las vivencias y de los modos de sentir ante determinadas situaciones.

Las actitudes anteriores se enmarcan en procesos de resolución de conflictos tendientes a la negociación y a la cooperación, en los cuales, según Cascón (2001), se busca que todas las partes involucradas ganen por medio de la búsqueda de soluciones que beneficien a todas las partes y se mantengan las relaciones armoniosas y respetuosas. También se vinculan con la noción y práctica de la paz positiva que plantea Galtung (2003), la cual implica bondad, cooperación, libertad y diálogo entre las personas.

Visión negativa acerca del conflicto: El grupo de jóvenes no escolarizados muestran actitudes no favorables hacia los conflictos, pues considera que el conflicto es negativo y, en consecuencia, genera situaciones negativas: violencia, problemas entre las personas (llevarse mal) y muertes. No expresan que los conflictos generen algún resultado positivo (paz o elementos relacionados) o sean constructivos, por lo que consideran que la prevención de estos y saber cómo resolverlos es una forma de construir la paz. En este sentido, reflejan una visión de rechazo hacia los conflictos en sus relaciones interpersonales, no lo perciben como gestor de cambio, generador de beneficios personales o en las relaciones, no es un elemento necesario en las relaciones humanas. La situación es que esta visión puede generar actitudes negativas para su manejo o posibles búsquedas

de soluciones que impidan tener una apertura a diversas opciones y a verlo como parte de las relaciones humanas, además de que es un proceso que permite nuevos aprendizajes.

El conflicto no es por sí mismo negativo ni una forma de violencia. Según Grasa (1994), es un proceso natural que es común a todas las sociedades y a los diferentes grupos, lo cual no es aceptado si se percibe como un efecto completamente dañino a las relaciones humanas. De acuerdo con Lederach (1992), lo que muchas veces sucede en los conflictos es que las personas que están directamente implicadas se limitan a exigir las soluciones que les interesan o les convienen de acuerdo con sus propios intereses, sin poner atención a las otras partes, a sus preocupaciones o razones, lo cual implica que asumen una actitud poco flexible y de no escucha.

Es importante mencionar que estas actitudes hacia la paz en la solución de conflictos se enmarcan desde una visión de paz positiva, pues esta, según Pascual (2013), se basa, entre otras condiciones, en los derechos humanos y la búsqueda de relaciones más solidarias. Tiene, además, una relación con la paz positiva directa (Galtung, 2003), la cual busca no solo la bondad hacia el propio individuo, sino hacia las otras personas, es decir, no solo pensar en lo que se puede obtener en el conflicto sin pensar en los otros y sus posibilidades; también está relacionado con la paz positiva estructural (Jiménez, 2009; Galtung, 2003), la cual se enfoca en la libertad, el diálogo, la participación como elementos importantes en la solución y manejo de los conflictos.

Propuestas de adolescentes escolarizados

Las propuestas hacia la paz por parte de la juventud que asiste a la secundaria se refieren a aspectos comunicativos, el perdón, la mediación y prácticas como la paciencia, los cuales se presentan a continuación.

La comunicación: El grupo de jóvenes considera que la comunicación es trascendental en la solución de conflictos, hacen especial alusión a esta en el espacio familiar por medio del diálogo, también en el centro educativo, especialmente refiriéndose a hablar con el padre o la madre del estudiante con quien tienen el problema, lo cual refleja una preferencia por la comunicación indirecta más que directa. Al respecto mencionan: “yo ya le dije que no me hiciera eso por favor, se lo dije así normal, educadamente, no le iba a gritar ni nada”, “yo siento como que si no se habla no se entiende ninguno”.

Es conveniente recalcar el hecho que la comunicación va de la mano con habilidades esenciales como la expresión de sentimientos, ideas, opiniones, solicitudes, hacer preguntas con libertad y sin temor de recibir algún tipo de coerción por esto. Además, implica reciprocidad en un proceso de escucha y retroalimentación; la escucha permite conocer los puntos de vista, intereses, sentimientos y posiciones de la otra persona, por lo cual hay que saber escuchar para comprender. También implica comprensión. Es primordial entender que la comunicación, por medio de la escucha y la expresión, permite que las personas se comprendan para poder resolver los conflictos de forma pacífica. Además, juega un rol importante el uso del lenguaje, que puede ser constructivo o destructivo; este corresponde a una de las principales formas en que las personas se comprenden y van construyendo la realidad, al mismo tiempo

que son aspectos ligados al respeto y el reconocimiento de las personas implicadas.

El perdón: Además, hacen referencia a pedir perdón en conflictos familiares. La actitud hacia el perdón es de gran importancia, puesto que implica un reconocimiento de las acciones cometidas o no, una decisión personal y un reconocimiento del otro; además, es esencial en la construcción de una cultura de paz y lograr una convivencia pacífica. También es parte inherente a la reconciliación, como una forma de resolver conflictos, que permite un encuentro entre las personas para entenderse. La reconciliación promueve convivencia pacífica, pero, además, ambos elementos se basan en el diálogo como componente base de la comunicación.

La mediación: Expresan que pueden buscar ayuda de terceras personas (mediación) cuando enfrentan un determinado conflicto, especialmente cuando se dan situaciones entre pares. Hacen alusión al contexto del centro educativo y consideran importante acudir a la orientadora de este para que medie cuando tienen problemas con estudiantes, aunque tienden a utilizar expresiones como “para que ella hablara con la muchacha”, “ella me dijo que iba a hablar con la otra muchacha” (refiriéndose a la orientadora). En este caso, quien está como mediadora es más intermediaria de la comunicación, aunque el proceso de mediación es importante y una forma de resolver conflictos, al parecer es más para evitar hablar con la persona directamente vinculada en la situación, pues la orientadora funge más como emisaria que como mediadora. Lo anterior se ejemplifica de la siguiente forma: “yo solo vine y hablé con la orientadora por aparte y ella me dijo que iba a hablar con ella y con la mamá”, “me puedo llegar a arrepentir o hacer más grande el problema entonces preferí hablar con la orientadora”, “yo

iba a hablar con la mamá o lo que fuera necesario porque ya me tenía mala”.

En otros casos, es para que la orientadora llame a las madres, padres o las personas encargadas y arreglen el problema. En situaciones distintas, el estudiantado refiere que lo hace porque les da mucha cólera y prefieren que alguien más les ayude a resolver el problema y no hacerlo más grande; en este sentido, muestran que requieren controlar de una mejor forma las emociones y tener alternativas para comunicarse de forma directa con las personas involucradas en el conflicto.

Conviene mencionar que la mediación es un método para resolver los conflictos que implica la cooperación entre las partes y la búsqueda de acuerdos. El rol de la tercera persona es ayudar a que las partes logren un acuerdo, pero es fundamental reconocerlo como método que ayude a mejorar el proceso y no como una excusa para encubrirse en terceras personas y no hacer frente a determinadas situaciones.

La práctica de la paciencia: La otra actitud se refiere a la paciencia como una práctica que puede generar una serie de acciones, como pensar bien las cosas antes de tomar decisiones o cierto actuar, ser pacientes con otras personas y aceptar que hay diferencias. Cabe recalcar el hecho de que consideran que la paciencia implica tomar tiempo para pensar y no ser personas impulsivas que desestiman las consecuencias de sus actos.

Estas actitudes hacia la solución de conflictos de forma pacífica se enmarcan en una concepción de paz orientada hacia una mejor convivencia, en la cual la comunicación es un elemento fundamental para la comprensión, la expresión de afectividad humana y constituye parte de la libertad de expresión.

Visión negativa acerca del conflicto: Es también notable que las actitudes hacia los conflictos, en general, son negativas,

pues perciben que los conflictos son causa principalmente de violencia, específicamente la física y la verbal; además, son causa de odio, enfrentamientos y falta de diálogo. En este caso, se enfocan en una visión tradicional que reconoce el conflicto como negativo, asociado a la violencia y a sus consecuencias, lo que trae consigo una necesidad inminente de evitarlo, pero en realidad el conflicto no siempre tiene que generar violencia.

El conflicto puede tender a ser destructivo, pero también puede ser constructivo y generar aprendizajes, puede ser una fuente de desarrollo de habilidades dependiendo de las actitudes hacia este, los conocimientos, habilidades y forma de abordarlo. Para Lederach (1990), el conflicto es necesario para la vida en sociedad, “una sociedad, una comunidad, una congregación, o una familia sin conflicto es una entidad exenta de diversidad y capacidad para crecer” (p. 137). Pese a esta visión negativa del conflicto y su asociación con resultados que generan violencia, reconocen la presencia de este en las interacciones y en sus contextos cotidianos, lo cual es uno de los componentes esenciales en su resolución debido a que, según Fisas (1998), aproximarse a este para modificarlo implica antes que todo reconocerlo.

En general, las actitudes hacia la paz, por parte del estudiantado, en relación con los conflictos que viven de forma directa o indirecta, giran en torno a una serie de elementos en el contexto familiar, comunitario, de relaciones entre pares y en la institución educativa. También vale la pena mencionar que las actitudes hacia la paz reflejan la búsqueda de soluciones pacíficas por medio del diálogo y la práctica de valores como el respeto, formas de comunicación asertiva que permitan las expresiones de sentimientos y emociones, así como su

manejo adecuado, además de métodos que posibiliten su abordaje como la reconciliación y la mediación.

Conclusiones

Es importante recalcar que impera una visión negativa de los conflictos y la juventud participante no los reconocen como parte de las interacciones humanas, ni como oportunidad de desarrollo o aprendizaje. Lo anterior conlleva a la necesidad de evitarlos. Lo cual quiere decir que no se visibiliza el conflicto como parte de las dinámicas de las relaciones entre los seres humanos, que permite explicar las relaciones interpersonales, intragrupalas e intergrupales.

Ambos grupos relacionan el conflicto con la ausencia de paz y con la presencia de violencia. Lo anterior responde a la visión clásica del conflicto como situación nociva y negativa en las interacciones humanas y en la sociedad, por lo que le confieren consecuencias asociadas a la violencia, así como emociones y sentimientos negativos. Esta asociación entre violencia y conflicto se relaciona también con la visión de este como contraposición a la paz, necesario de evitar y solucionar para lograr relaciones pacíficas. Se puede pensar que la visión negativa que tienen acerca del conflicto impide una visión más amplia de métodos no violentos, o es la ausencia de aprendizaje y desarrollo de habilidades al respecto, o quizás es un aspecto cultural en el que prevalece la noción de conflicto con una solución ganar-perder, en la que es necesario defenderse y ganarle al oponente.

La visión de conflicto como problemas que se deben evadir y solucionar implica un proceso de transformación de actitudes que no es fácil de desarrollar y que no depende solo de la

juventud, por eso debe ser un proceso integral que implique a los diversos actores comunitarios.

Es relevante destacar que la noción del conflicto, en su acepción terminológica, parece ser un concepto más académico que no suele utilizar el grupo de jóvenes; en este sentido, la juventud alude a este como problemas, pleitos y discusiones, mientras que conflicto se refiere más al armado entre grupos o Estados.

Las propuestas hacia la paz se basan en darle especial atención a la comunicación como proceso fundamental para resolver los conflictos de forma pacífica. Se asocia con el diálogo, el respeto a las opiniones y con recibir un trato digno sin agresiones verbales en el momento de manejar situaciones, donde las personas se escuchen y tengan posibilidades de expresarse. Esta es una comunicación que debe basarse en el respeto y el reconocimiento mutuo entre las partes para tener la libertad y confianza de expresarse y llegar a acuerdos.

La referencia especial a la comunicación se vincula con su visión de cómo esta, cuando no es asertiva, implica ausencia de paz en la familia y en otros contextos. Así, la comunicación es un elemento esencial en las relaciones dialógicas que dan pie a manejar los conflictos de formas no violentas y que, además, obedece a la socialización y a los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo formal y no formal. Es decir, si para resolver conflictos de forma pacífica se requiere, entre otros aspectos, de una comunicación asertiva, se puede pensar en propuestas culturales en las que se aborden temáticas y permitan generar reflexiones críticas acerca de las formas en que se están resolviendo los conflictos, que permita sensibilizar a la juventud de sus propias estructuras mentales, muchas veces condicionadas por el entorno, y que construyen esas actitudes visibles en acciones.

Además, mencionan elementos importantes de la reconciliación como pedir perdón, buscar mediación y dialogar, lo cual es trascendental para la paz debido a que la reconciliación permite el contacto entre las personas y un acercamiento para una convivencia más pacífica.

En general, las actitudes y opiniones de la juventud con respecto a la forma en que tratan de resolver los conflictos se encuentran supeditadas a situaciones y contextos específicos y a las formas en que las otras partes vinculadas responden.

Es importante rescatar la educación para el conflicto como parte de la educación para la paz. Esta debe enfocarse en ir más allá de evitarlo o solucionarlo como objetivo principal, porque sería solo un propósito instrumental de la educación. Se requiere una propuesta más amplia que implique el conocimiento, análisis y prácticas de técnicas, así como el desarrollo de habilidades para transformar los conflictos, y trascender hacia el fomento de actitudes, además de sensibilizar a la población adolescente acerca de las diversas situaciones conflictivas en sus realidades y formas de actuar que se presentan ante estos.

Aparte de aprender metodologías para resolver un conflicto, es necesario profundizar en este, sus causas, las formas de abordarlo, cuestionarlo y considerarlo como un cúmulo de aprendizajes para desarrollar capacidades, transformarlos de forma pacífica y mejorar la convivencia.

Las propuestas en que las personas adolescentes resuelven conflictos permiten generar nuevas formas de trabajo con jóvenes acerca de las diversas perspectivas del conflicto y las formas pacíficas para su abordaje, lo cual implica un desarrollo de un proceso educativo que permita vivenciar prácticas, expresar sentimientos, emociones, pensamientos, develar críticamente

las causas y formas de abordar el conflicto en la cotidianidad para un aprendizaje significativo.

Son necesarios procesos educativos en los cuales el conflicto no sea visto como peligroso ni violento en sí mismo, sino que existen las posibilidades de generar alternativas que motiven a la solución y manejo de los mismos de otras formas no confrontativas y menos violentas, las cuales permitan una mirada más positiva hacia otras dinámicas que impliquen la creatividad, el pensamiento crítico, alternativas pacíficas, el desarrollo de habilidades comunicativas y de escucha, así como la expresión de sentimientos, ideas claras, formas de ver la realidad y diversos saberes que permitan la comprensión. Es así como la educación para la paz se relaciona no solo con la forma en que se resuelven y manejan los conflictos, sino también con la participación de jóvenes y la escucha de voces, muchas veces silenciadas o ignoradas.

Referencias

- Asamblea General de Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz* [A/RES/53/243]. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Báez, J., y Tudela, P. de. (2012). *Investigación cualitativa* (2.ª edición). Alfaomega.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-III. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300093&lng=es&tlng=es
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Universidad Autónoma

- de Barcelona; UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, T, y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, (45). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485>
- Grasa, R. (1994). La resolución de conflictos. En F. Limpens (Ed.), *CD juegos cooperativos*. Edhuca.
- Gutiérrez, R. (2009). *Análisis y resolución de conflictos sociales. Manual guía para la formación de formadores*. Universidad para la Paz; CMIP.
- Harris, I., y Lee, M. (2013). *Peace Education*. McFarland & Company.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª edición). McGraw Hill.
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista de Historia de Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58) 13-52. <https://doi.org/10.29101/crcs.voi58.1091>

- Lederach, J. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Revista de Educación en Derechos Humanos*, II, 136-157.
- Martín, V. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En C. Coca, E. García, V. Martín y C. Ramírez (Coords.), *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos* (pp. 241-256). Síntesis.
- Martínez, V., Comins, M. y París, A. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revistas de Ciencias Sociales*, 16, 91-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10512244005>
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa* [Documento de trabajo No. 10-1998]. http://anuarsaker.files.wordpress.com/2010/05/naturaleza_inv_cualitativa.pdf
- Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos. Teoría y práctica*. Peter Lang Publishing. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58808.pdf>
- Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B., y Sánchez, S. (2005). Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía. En *Colección Monográfica EIRENE*, 20. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2004). La Paz. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 20-42). Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~gijapaz/Manual/manual.htm>
- Muñoz, F. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Instituto de Paz y conflictos; Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/Imperfecta.pdf>
- Pascual, A. (2013). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. En G. Tosi, M. de N. Zenaide, M. A. M. Rodino y M. B. Fernández, *Cultura y*

educación en derechos humanos en América Latina. Joao Pessoa-Paraíba; Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba.

Ruiz, I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª edición). Universidad de Deusto.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

Sharp, G., y Roberts, A. (2011). *Sharp's Dictionary of Power and Struggle: Language of Civil Resistance in Conflicts*. Oxford University Press.

Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas* 31(2), 179-187. <https://doi.org/10.15517/rce.v31i2.12730>

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Adriana Gutiérrez Díaz es licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Internacional, maestra en Investigación Educativa y doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente es Profesora Investigadora de Tiempo Completo en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU) de la UAEM. Exbecaria del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2012-2018) del CONAHCYT, y del programa de intercambio México-Francia para la enseñanza de idiomas (SEP, 2009-2010). Ha sido profesora en programas de licenciatura y posgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales. Realizó una estancia de investigación CIIDU de la UAEM de 2022 a 2024, con el proyecto titulado: *Formación integral en la universidad, una vía para la construcción de una cultura de paz*, en el marco del programa de Estancias Posdoctorales por México del CONAHCYT. Desarrolla la línea de investigación sobre dispositivos de formación y cultura de paz. Pertenece a la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior, A.C. Su última publicación se titula *Formación integral y cultura de paz, características y capacidades necesarias para su formación: la mirada de los docentes universitarios* (2024). ORCID: 0000-0002-3179-681X.

Asael Reyes Colorado es licenciado en Pedagogía con mención honorífica (Colegio de Morelos), maestro en Enseñanza Superior (Colegio de Morelos) y maestro en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior por el Centro de Investigación

Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación son: conocimiento y cuidado de sí en los modelos educativos, y modelos formativos de ciudadanía en la educación superior. ORCID: 0009-0006-4692-434X.

Augusto David Beltrán Poot es doctor en Periodismo en el contexto actual por la Universidad de Sevilla, maestro en Investigación Educativa y licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Se desempeña como Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCYT, miembro de la Red Alfamed y de la comunidad virtual de aprendizaje de la investigación cualitativa. Sus principales líneas de investigación son: cultura de paz y educomunicación. Cuenta con la publicación de capítulos de libro y artículos. Su última publicación lleva por título *Percepciones sobre racismos en las universidades: Experiencias de los laboratorios de Paz*. ORCID: 0000-0001-6166-7077.

Aurea Rojas Mendoza es doctora en Educación, maestra en Investigación Educativa y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Se desempeña como Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (UAEM). Sus líneas de investigación comprenden: trayectorias y procesos de formación; y ética, cuidado de sí y actores educativos. Es integrante del cuerpo académico consolidado Organizaciones y Procesos en Formación y Educación, además de miembro de la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior. Su última publicación se

denomina *Expectativas laborales, capitales y prácticas profesionales en una Universidad Pública Estatal* (2024). ORCID: 0009-0008-5591-624X.

Blas González Alba es diplomado en Educación Musical y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga (UMA), licenciado en Antropología Social y Cultural por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y doctor en Ciencias de la Educación por la UMA. Se desempeña como profesor ayudante doctor del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UMA. Desde el año 2014 es miembro activo del grupo de investigación HUM-619: Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa (ProCIE) de la UMA; integrante del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación y coordinador de Prácticas del Grado en Educación Primaria de la UMA, además de ser miembro de la red de investigación REUNID. Autor y coautor de publicaciones en las que, haciendo uso de metodologías cualitativas, se adentran en el ámbito de la atención a la diversidad, la resiliencia y la educación. En los últimos años ha participado el proyecto de I+D+i de carácter nacional “Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria” y en el proyecto denominado “Conocimiento knowmádico y prácticas pedagógicas disruptivas: narrativas comunitarias emergentes en Educación Secundaria”. De estos proyectos han surgido publicaciones de libros y artículos, entre los que destacamos el artículo titulado “Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas. Sobre la pedagogía disruptiva”, publicado en la revista *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. ORCID: 0000-0002-4769-6522.

Cony Brunhilde Saenger Pedrero es doctora en Estudios de Sociedad Latinoamericanas (U. París III- La Sorbona), doctora en Educación (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM), máster europeo en Educación, Formación y Puesta a Distancia (París II. Panthéon-Assaz); especialista en Didáctica del Francés (U. Stendhal-Grenoble III) y licenciada en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional Autónoma de México). Es Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la UAEM. Actualmente es Encargada del Despacho de la Dirección del Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CII DU). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, de la Asociación Mexicana de Educación Superior, de la Academia de Ciencias Sociales y Humanas del Estado de Morelos y del cuerpo académico Organizaciones y Procesos de Formación y Educación (Consolidado-SEP-PRO-DEP), cuyas líneas de generación y aplicación del conocimiento son: emergencia, uso y circulación del conocimiento vinculado con la sociedad, y formación sociomoral, valores y diversidad. Sus publicaciones son resultado de diversos proyectos de investigación e intercambio académico con investigadores nacionales e internacionales. ORCID: 0000-0001-9555-1726.

Cristian Miguel Sosa Molina es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Anahuac Mayab, maestro en Investigación Educativa y licenciado en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Se desempeña como profesor en el Centro Educativo José Dolores Rodríguez Tamayo y profesor de base en educación primaria. Es miembro del Colegio de Licenciados en Educación de Yucatán. Sus principales

líneas de investigación son cultura de paz y educación primaria. Cuenta con publicación de capítulos de libro y artículos. Su última publicación lleva por título *Percepciones sobre racismos en las universidades: Experiencias de los laboratorios de paz*. ORCID: 0000-0001-6166-7077.

Elisa Lugo Villaseñor es doctora en Educación, maestra en Administración y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la UAEM. Cuenta con distinción del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I, (CONAHCYT) y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHM), de la Sociedad Española Pedagógica (SEP), de la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior (AMEES) y de la Red Currículum México. Sus publicaciones versan sobre reformas educativas, modelos curriculares y temas transversales en educación superior. Cuenta con libros coordinados, capítulos de libro y artículos de revista. ORCID: 0000-0002-6298-4565.

Eloísa Rodríguez Vázquez es doctora en Educación, maestra en Investigación Educativa y licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es profesora investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario, además de exbecaria del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2007-2014) del CONAHCYT; integrante del cuerpo académico consolidado Organizaciones y Procesos en Formación y Educación, integrante

de la Academia Nacional de Educadores Ambientales, la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior y la Red Iberoamericana de Medio Ambiente. Sus principales líneas de investigación son políticas educativas y la dimensión ambiental, así como la organización institucional y sus procesos de gestión mediante el análisis reconstructivo a partir de la teoría fundamentada. Cuenta con la publicación de capítulos de libro y artículos. Su última publicación lleva por título *Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana*. ORCID: 0009-0009-5042-9634.

Evelyn Cerdas Agüero es doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, y máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz por la Universidad Nacional, Costa Rica. Es docente, investigadora y extensionista de tiempo completo en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Universidad Nacional, Costa Rica. Actualmente es editora en jefe y directora de la *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* del IDELA, coordinadora del proyecto de extensión Comunidades Educativas que Construyen Paz, docente en la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz y de la Maestría en Estudios Latinoamericanos en el IDELA, Universidad Nacional. Sus principales líneas de investigación y trabajo de extensión son la educación para la paz y los derechos humanos, las metodologías lúdicas y participativas, los derechos humanos y la investigación para la paz. Cuenta con la publicación de capítulos de libro, guías didácticas y artículos científicos. Su última publicación lleva por título *Representaciones sociales acerca de la paz de adolescentes estudiantes de un colegio público*. ORCID: 0000-0003-1214-6982.

Francisco Jiménez Bautista es maestro, geógrafo y antropólogo, doctor en Humanidades por la Universidad de Almería, España; profesor titular de Antropología Social; fundador e investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos y secretario del Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, España. Sus líneas de investigación son: teoría e historia de la paz y los conflictos; antropología ecológica, urbana y vulnerabilidad; y, conflictos culturales, migraciones y racismo. Entre sus múltiples artículos y libros destacan: *Juventud y racismo* (1997), *Las gentes del área metropolitana de Granada. Relaciones, percepciones y conflictos* (2004), *Hablemos de paz* (2007), *Saber pacífico: la paz neutra* (2009), *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz* (2011), *Antropología ecológica* (2016) y *Gestión de conflictos* (2019). ORCID: 0000-0001-8827-2913.

Gerardo Pérez Viramontes es doctor por la Universidad de Granada en el Programa Paz, Conflictos y Democracia, maestro en Educación y Procesos Cognoscitivos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor numerario del ITESO donde trabajó de 1985 a 2019, espacio en el que continúa desempeñándose como docente en la Maestría en Derechos Humanos y Paz. Actualmente colabora en el grupo paz local de la Asociación Española de Investigación para la Paz, en el Centro de Estudios para la Paz del Instituto de Justicia Alternativa del Estado de Jalisco, donde se dedica al estudio de las conflictividades territoriales, y es integrante de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Paz Imperfecta. La última de sus publicaciones lleva por título *Cultura de Paz: una construcción colectiva y permanente* (2024). ORCID: 0000-0003-4642-6667.

María Teresa Yurén Camarena es doctora y maestra en Filosofía (Universidad Nacional Autónoma de México) y licenciada en Filosofía (Universidad Iberoamericana). Investigadora nacional emérita (SNII CONAHCYT, exp. 15777), Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (Universidad Autónoma del Estado de Morelos). Sus líneas de investigación son: ética, política y diversidad en educación y formación, y dispositivos y procesos de formación hetero y autoformativos. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos, y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Su última publicación se titula *Reflexiones sobre la violencia en contextos universitarios: educación no formal mediada por el arte* (2024). ORCID: 0000-0002-5905-7146.

Nayely Melina Reyes Mendoza es doctora en Ciencias Sociales, maestra en Investigación Educativa y licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es coordinadora de Planeación y Proyectos en la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán; miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONACYT; además de integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Asociación de Pedagogía Social, de la Asociación Mexicana para el Estudio de la Educación Superior y de la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina. Sus principales líneas de investigación son políticas educativas y procesos de formación, así como cultura de paz y educación intercultural. Cuenta con la publicación de libros, capítulos de libro y artículos. Su última publicación lleva por

título *Percepciones sobre racismos en las universidades: Experiencias de los laboratorios de Paz*. ORCID: 0000-0001-6166-7077.

Pablo Cortés González es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (UMA). Miembro del grupo de investigación consolidado ProCIE y de la comisión permanente del IFE.UMA (Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación). Tiene más de un centenar de artículos y capítulos de libro sobre identidad profesional docente, nuevas ecologías del aprendizaje, investigación narrativa y resiliencia. Ha coordinado el proyecto I+D Conocimiento Knomádico en contextos pedagógicos emergentes: cartografiando prácticas comunitarias innovadoras en educación secundaria, financiado por la Junta de Andalucía con fondos FEDER, del que se han obtenido diferentes materiales de divulgación y difusión científica. Actualmente es el coordinador del proyecto con fondos del Plan Propio de la UMA titulado Metodologías multisensoriales para la educación inclusiva del alumnado sordo. Su última publicación lleva por título *Nomadic knowledge in emerging pedagogical contexts: ethnographic experience in two secondary schools in Málaga, Spain*. ORCID: 0000-0002-9604-044X.

*Retos de la educación ante la construcción de
una cultura de paz: miradas interdisciplinarias*
de Elisa Lugo Villaseñor, Adriana
Gutiérrez Díaz y Eloísa Rodríguez Vázquez
(coordinadoras)
se terminó en diciembre de 2024.

Esta obra corresponde a un trabajo de colaboración entre investigadores de diversas instituciones que pretenden contribuir al análisis crítico sobre los retos y tendencias que enfrenta la educación, como ente formador de las futuras generaciones.

Ante la actual crisis social y ambiental, que genera contextos de incertidumbre e inestabilidad, los trabajos incluidos en esta compilación proponen, desde diversas miradas interdisciplinarias, el uso de la mediación y el diálogo para mejorar la convivencia y resolver los conflictos.

Este libro se divide en dos partes: la primera brinda al lector un análisis político, teórico y epistemológico en torno a la cultura de paz; y la segunda presenta el estudio de casos, de manera teórica-conceptual, con temas asociados a la cultura de paz, como derechos humanos, desarrollo sostenible, participación ciudadana, prevención y resolución de conflictos, entre otros.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS