

SANDRA GARCÍA PÉREZ  
MARIBEL DOMÍNGUEZ BASURTO  
ITZEL NATALIA LENDECHY VELÁZQUEZ  
COORDINADORAS

# CULTURA PARA LA PAZ Y BIENESTAR







## CULTURA PARA LA PAZ Y BIENESTAR

COMITÉ ACADÉMICO NACIONAL

Mauricio Beuchot  
Universidad Nacional Autónoma de México

Stefano Santasilia  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Cintia C. Robles Luján  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Eduardo González Di Pierro  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Jacob Buganza  
Universidad Veracruzana

Ángel Xolocotzi Yáñez  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

COMITÉ ACADÉMICO INTERNACIONAL

Urbano Ferrer  
Universidad de Murcia, España

Walter Redmond  
Universidad de Austin, EE. UU.

Mariano Crespo  
Universidad de Navarra, España

Inés Riego de Moine  
Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Juan Manuel Burgos  
Universidad Villanueva, España

José Lasaga  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

# CULTURA PARA LA PAZ Y BIENESTAR

SANDRA GARCÍA PÉREZ  
MARIBEL DOMÍNGUEZ BASURTO  
ITZEL NATALIA LENDECHY VELÁZQUEZ

COORDINADORAS

Primera edición 2024

Sandra García Pérez, Maribel Domínguez Basurto, Itzel Natalia Lendechy Velázquez (Coordinadoras). *Cultura para la Paz y Bienestar*, México: LAMBDA, 2024.  
218 pp. 23 x 15 cm – (Serie: Estudios para la Paz)

ISBN: 978-607-8986-05-7 (Versión impresa)

© LAMBDA Editorial

© Sandra García Pérez, Maribel Domínguez Basurto, Itzel Natalia Lendechy Velázquez  
(Coordinadoras)

LAMBDA Editorial  
Av. Pirineos 250, int. 102  
Santa Cruz Atoyac  
Alcaldía Benito Juárez  
03310 Ciudad de México  
Tel. 5636453422  
contacto@lambdaeditorial.com  
www.lambdaeditorial.com

Esta publicación fue financiada con recurso institucional del fondo de Consolidación para Cuerpos Académicos 2023, de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana, gestionada y autorizada al UV-CA-238 “Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación en la Sociedad del Conocimiento”.

Todos los derechos reservados. Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio, sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

México 2024

Hecho e impreso en México – *Printed and made in Mexico*

## CONTENIDO

PRÓLOGO .....	9
CULTURA PARA LA PAZ COMO INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA .....	11
<i>Sandra García Pérez</i>	
<i>Jeshua Morales Alonso</i>	
BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SALUD COLECTIVA: REFLEXIONES DESDE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR .....	31
<i>José Arturo Herrera Melo</i>	
“TODA LA TRIBU”: LA FAMILIA COMO ESPACIO FUNDANTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ. UNA VISIÓN HUMANISTA COMPLEJA .....	51
<i>Juan Martín López-Calva</i>	
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA .....	71
<i>Carlos Alonso Pulido Ocampo</i>	
CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA CULTURA PARA LA PAZ Y EL BIENESTAR SOCIAL .....	89
<i>Aura Guadalupe Valenzuela Orozco</i>	
<i>Aurelio Vázquez Ramos</i>	



ANTES QUE ALGO... ¡HABLEMOS DE CULTURA! .....	113
<i>Juan Manuel Ortiz García</i>	
LEER CONTANDO: SEMBRANDO CULTURA DE PAZ. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA NIVEL SUPERIOR .....	129
<i>Gloria del Jesús Hernández Marín</i>	
CULTURA DE PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EL CASO DE LA UV .....	139
<i>Elizabeth Salazar Ayala</i>	
<i>María Elena Pensado Fernández</i>	
LA IDEA DE CULTURA DE PAZ Y SU FUNDAMENTO ÉTICO .....	161
<i>Víctor González Osorno</i>	
LA TUTORÍA EN ATENCIÓN DEL <i>CYBERBULLYING</i> EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	183
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
<i>Susana García Aguilar</i>	
SEMBLANZAS .....	209

## PRÓLOGO

El objetivo del presente trabajo colaborativo se da en tres sentidos: en primer lugar permite analizar el sentido que tiene la cultura para la Paz y el bienestar, en el marco de la formación docente; en segundo lugar, conocer propuestas innovadoras sobre el proyecto de una cultura para la Paz y el bienestar social, al tener como foco central la formación docente y, en tercer lugar, establecer criterios viables para el desarrollo de una cultura para la Paz y el bienestar. Sus aportaciones giran en torno a un posicionamiento académico, crítico y desde la antropología filosófica.

En sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), específicamente el ODS 16 que se refiere a *Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas*. Lo anterior, se dimensiona en el marco de la comunidad universitaria, que es donde surge la inquietud de aproximarse al trato y conocimiento sobre la temática en mención; por tratarse de un tema importante para la vida humana, inmersa en un mundo globalizado, interconectado y complejo.

En ese sentido, el presente texto académico permite una aproximación a la variedad de marcos conceptuales que sirven de referencia para orientar acciones y propuestas que impacten en los diferentes ámbitos de la realidad social, incluyendo la educativa. Los autores pretenden explorar alternativas en este libro colectivo, convencidos de que la vida universitaria y por ende, la función docente, son fundamentales para la construcción de una cultura para la Paz y el bienestar.

Con el firme propósito de contribuir a erradicar la exclusión y la violencia a la vida en general. En ese sentido, se piensa que el espacio universitario puede hacer que la realidad social cambie de dirección al generar ambientes de aprendizaje y de fomento de una cultura que

luche contra la barbarie y se encamine cada vez con más fuerza en la promoción de un mundo justo, empático y respetuoso de la diversidad.

Así, con esta obra se espera contribuir al proyecto de una cultura para la Paz, tema de relevancia y necesario para coexistir en sociedad desde el ámbito en el que todo ser humano se encuentra inmerso.

LAS COORDINADORAS

# CULTURA PARA LA PAZ COMO INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

SANDRA GARCÍA PÉREZ  
JESHUA MORALES ALONSO  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN:

¿Podrá existir en nuestro planeta un contexto social que nos garantice sentirnos en armonía, tener seguridad, contar con estabilidad; emocional, espiritual, social, económica, familiar? ¿Será que los profetas, filósofos, científicos, entre otros pensadores que se han ocupado del conocimiento sobre la naturaleza humana, han encontrado alguna respuesta? Desde una perspectiva filosófica educativa aquí se aborda el tema de *cultura para la paz*. Es importante su tratamiento, su concientización y difusión, dado que es preocupante la ola de violencia e intranquilidad que se vive actualmente en diversos contextos del orbe. En consecuencia, se recurre al ámbito educativo por ser un eje que transversaliza la formación de todo sujeto. Por lo que el objetivo de este comunicado es asumir que toda práctica docente debe innovar en formas, instrumentos, acciones que lleven a fortalecer una cultura para la paz. El método utilizado para la realización de éste capítulo es el herméutico a partir de un análisis reflexivo e interpretativo sustentado en algunos autores clásicos y contemporáneos.

## PALABRAS CLAVE:

Cultura, paz, práctica educativa, educación, circunstancia.

## ABSTRACT:

Could there be on our planet a social context that guarantees us to feel in harmony, to have security, to have stability; emotional, spiritual, social, economic, familiar? Could it be that the prophets, philosophers, scientists, among other thinkers who have dealt with the knowledge about human nature, have found some answer? From an educational philosophical perspective, the theme of culture for peace is addressed here. It is important its treatment, its awareness and dissemination, given that the wave of violence and unrest that is currently experienced in various contexts of the world is a cause for concern. Consequently, the educational field

is used as an axis that transversalizes the formation of every subject. Therefore, the objective of this communication is to assume that every teaching practice must innovate in forms, instruments and actions that lead to the strengthening of a culture for peace. The method used for the realization of this chapter is the hermetic one from a reflexive and interpretative analysis based on some classic and contemporary authors.

KEYWORDS:

Culture, peace, educational practice, education, circumstance.

## INTRODUCCIÓN

Y dijo Caín a su hermano Abel: Salgamos al campo. Y  
aconteció que estando ellos en el campo, Caín se le-  
vantó contra su hermano Abel, y lo mató.

*Génesis*

En un primer momento, este texto tiene la intención de posicionar el tema de la cultura de paz en el marco de la *realidad radical*, inherente a la vida humana. Esto es, se aborda desde la perspectiva de la antropología filosófica y científica, pues se parte del supuesto de que todo ser humano busca el sentido de la vida a través de diferentes estados: de felicidad, de armonía, de placer, de espiritualidad, de paz, entre otros ideales excelsos. No obstante, cuando se tiene a los dioses como referente, el ser humano se da cuenta de su imperfección, a la cual le ha colocado diferentes rótulos como “enfermedad”, “vicios”, “trastornos personales”, “pecados”, entre otros. Por lo tanto, algunos posicionamientos desde los cuales puede ser estudiada esta categoría de *cultura de paz* pueden ser: teológicos, éticos, científicos, psicológicos, sociales, antropológicos y culturales, dependiendo de la perspectiva y el contexto.

En un segundo momento, este texto ofrece al lector transitar por el análisis sobre el caso que aquí se trabaja, en el entendido de que sin paz la vida humana es un drama que fatiga el sosiego y bloquea el sentido. Aun en el caso de que se fuera epistemológicamente escéptico, las conceptualizaciones derivadas de esta postura nos llevan a la posibilidad de pensar que la paz es una utopía, un ideal, algo abstracto e inalcanzable. En ese sentido, se podría justificar su importancia y estudio desde un

posicionamiento metafísico. Por otro lado, el reclamo de contar con una *cultura de paz* se deriva actualmente de las manifestaciones que se dan dentro de un contexto concreto, observable y verificable. Por ello podemos conocerla, sentirla, observarla y hasta medirla recurriendo a las cifras de las demandas que se realizan sobre estas prerrogativas –por cierto, ya normadas y establecidas en los derechos humanos– dirigidas a la defensa de la dignidad humana; lo cual implica justicia, respeto a la libertad, derecho a la vida e inclusión, derecho a la igualdad de oportunidades, entre otras que versan sobre el resguardo de los derechos universales.

Lo antes mencionado lleva a la necesidad de contar con un ambiente que propicie la mencionada *cultura de paz* en todos los niveles de la vida: individual, cultural, social e internacional. Por esta razón, en un tercer momento se invita al lector a conocer la importancia de llevar este tratamiento a las aulas a través de la educación, vista esta última también como un derecho humano que se sustenta en principios de igualdad y que llega –posiblemente de manera diferente– a todas partes del mundo y a diferentes niveles. Conviene subrayar que nuestra propuesta no se refiere al abordaje aislado sobre valores, filosofía de la educación, civismo, ética, o cualquier otro contenido plasmado en los programas de estudio se concretizan en asignaturas o experiencias educativas. La expectativa que aquí se tiene es la de recuperar la esencia humana desde un alcance individual y colectivo, pues se parte de la premisa de que los miembros de una cultura no pueden permanecer pasivos, ni definidos ante sus circunstancias. Es decir, no pueden descender o mantenerse en escalas determinadas, pues son portadores y funcionarios de voluntad individual y comunal; dicho en otras palabras, es una responsabilidad colectiva y parte fundamental del ser humano. Recuperando la idea del filósofo y matemático alemán Edmund Husserl, se puede afirmar que un rasgo importante del ser humano es la capacidad de autoconciencia, de autoexamen (*inspectio sui*), que funda la capacidad de tomar una postura reflexiva respecto de uno mismo, de los otros y de la vida en general.

Bajo estas deducciones de experiencias reales, normativas y teóricas, este texto está dirigido a recuperar los principios de la *cultura de paz*, los cuales lleven de manera disruptiva a innovar toda la práctica educativa,

es decir, a cambios sustanciales en los conflictos de violencia y discriminación actuales.

#### EN BÚSQUEDA DE UNA CULTURA DE PAZ, LA CIRCUNSTANCIA COMO REALIDAD RADICAL

Se parte de que ser humano es concebido como el resultado de los hechos y de los cambios sociales, culturales, de valores e influencias globales que afectan su *circunstancia*, inmersa entre lo ético y lo práctico. Según José Martín, el pensamiento moderno desde sus orígenes reforzó la idea de una *dialéctica occidental*; y según José Ortega y Gasset, el pensamiento es la lucha entre el *logos* y el *pathos*. La primera se sustenta en la razón —en lo objetivo—, y la segunda en la pasión, la emoción, el sentimiento —lo subjetivo—. Ambas manifestaciones son el correlato de la propia vida humana y aquí se recuperan como *perspectivas* a tener en cuenta, ya que es a partir de ellas que ocurren eventos propios a cada individuo, cultura o sociedad, pues las vivencias —dijera Miguel de Unamuno— son *la carne de las cosas*. En este sentido, la vivencia se diferencia del hecho, pues ella denuncia el objeto o la cosa solamente en tanto se aparece y es vivida en un acto de conciencia, y es gracias a esa toma de conciencia que ahora algunos escritores nos acercamos a dar sentido a todas esas vivencias que pasan a ser hechos. De este modo, la vivencia implica una doble valencia genitiva, pues es a la vez vivencia de algo y vivencia de alguien, por lo que ambas son la circunstancia del tema que aquí nos ocupa y que permite proponer acciones que lleven al reconocimiento y al respeto de la dignidad humana. Dicho de otro modo, la circunstancia en la que se vive lleva a concientizar sobre lo emergente que es propiciar el fortalecimiento de una cultura de paz. Aquí “concientizar” se entiende en el sentido que apunta Paulo Freire:

En el momento en que la conciencia reflexiva se instaura en el proceso de la hominización, el hombre hace algo más: no sólo conoce, sino sabe que conoce. Esto le da un carácter activo a su conciencia y hace que esta conciencia jamás sea un receptáculo al cual llevar, sino un despegue permanente, constante, hacia la realidad en que se constituye, reflexionando sobre la propia constitución, que hace capaz al hombre de conocer y reconocer el conocimiento existente (Paulo Freire, citado por Torres, 1980, p. 66).

Es insoslayable, por tanto, contar en todo momento con una *conciencia reflexiva* que lleve a un posicionamiento crítico para poder recuperar las vivencias y los hechos que se han suscitado en las últimas décadas. No se omite que se ha venido trabajando en aquellas realidades que resultan nocivas a la vida misma y que piden en todo momento cultivar la paz entre los habitantes en circunstancia de vulnerabilidad. Sin embargo, dicha *circunstancia* se encuentra constituida por problemas que en cada momento se hacen presentes, ya sea a través de vivencias propias o ajenas, y que nos hace sentir frágiles ante su impacto en la vida de la especie humana y en la vida en general. En ese sentido, aquí cabe preguntarse cuál es la circunstancia que nos preocupa y debe ocuparnos como universitarios, en vista de que nadie puede escapar a sus circunstancias porque ellas se identifican en cierta manera con su ser. De esto se deriva la frase que resume el pensamiento de Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia”; pero también su casi olvidado complemento: “Y si no la salvo a ella, no me salvo yo”. Dicho de otra manera, el sujeto que conoce es el sujeto que vive, que *está en circunstancia*.

Por consiguiente, repararemos sucintamente en la circunstancia que se vive a nivel internacional y que permea de forma directa a unos más que a otros: el aumento de la violencia por grupos armados y guerras por intereses de poder. Dos de estos casos son los que se viven en Oriente Medio entre Israel y Palestina, y entre Rusia y Ucrania, los cuales perpetúan una cultura de destrucción acompañada de violencia. A pesar de que se vean como algo “retirado” y que no nos afecta porque “permanecemos al otro lado del mundo”, realmente estamos intrínsecamente relacionados con estos sucesos. Aunado a ello se pueden percibir otras circunstancias como el racismo, la discriminación, el crimen organizado, la trata de blancas, el narcotráfico, la migración, y ni se diga de la violencia a nuestra madre natura, que violentan la cultura de paz y que, de acuerdo con Aguirre:

El siglo XX ha sido el periodo más fiero en el daño que los seres humanos nos hemos propiciado unos a otros en conflictos bélicos como las guerras genocidas y otros fenómenos emergentes como exilios, ciudades en escombros a causa de bombardeos, limpiezas étnicas, explosiones nucleares, campos de exterminio, desapariciones forzadas, migraciones masivas entre otros (Aguirre, 2015, p. 119).



En teoría existen organismos internacionales encargados de promover esta cultura de paz, siendo la ONU uno de los más conocidos y reguladores de políticas públicas para el bienestar, la cual proclama en sus preceptos:

Promover sociedades pacíficas e inclusivas, brindar acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles. Las personas en todo el mundo deberían estar libres del miedo a todas las formas de violencia y sentirse seguras en sus vidas, independientemente de su origen étnico, fe u orientación sexual (ONU, 2023).

Como se puede leer en la cita anterior, se describe la visión que se tiene para la sociedad con cultura de paz. Sin embargo, dista en demasía lo que en la letra se propone.

Para poder continuar con el tema en cuestión, se abrirá un paréntesis para discernir qué se puede comprender por una cultura de paz. El primero de los dos términos, “cultura”, se define como “ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (Taylor, 1971, p. 3). Teniendo presente esto, se entiende que la cultura está estrictamente relacionada con los cambios sociales, los pensamientos y la ética de las personas que viven en determinado grupo social. Igualmente, la cultura se comparte dependiendo del lugar geográfico en el que se convive y los vínculos que se dan en común acuerdo, convirtiéndose en relaciones intersubjetivas y normadas (pautas de comportamiento que se manifiestan en sus formas de vivir y convivir).

Todos los humanos somos por naturaleza sociales y, por lo tanto, estamos inmersos en el mundo de la cultura que nosotros mismos vamos conformando y estructurando. Por ello, es preciso hacer énfasis en qué ideas, principios y fines se orienta una determinada cultura. Es decir, si estos principios, fines y valores se sustentan en hacer la guerra, nos convertiremos en guerreros y víctimas. Si nuestro principio es el empoderamiento sobre las vidas, incluyendo los recursos naturales, nos convertiremos en explotadores y esclavizadores de recursos naturales y de las vidas de los hombres (en sentido genérico). Pero si nuestros principios y valores son el respeto a la vida y la creación de espacios de

bienestar, nuestra cultura nos guiará a horizontes de valor hacia la vida humana y hacia la naturaleza –vista esta como parte de la misma vida–, y a establecer, a través de la justicia, espacios de paz, armonía, amor, respeto al prójimo, diversidad e inclusión, como deberes generosos hacia los demás. Esto se puede constatar en la idea de Buganza:

Los deberes hacia los demás descansan sobre la natural sociabilidad del hombre [...] cuando se violan estos vínculos, la sociedad se deforma y quebranta. De la amistad se derivan dos clases de deberes: no ofender a nadie y auxiliar en la medida de las propias posibilidades a los demás generosamente [...]. Por lo que los pedagogos, los tutores, los padres, etcétera, deben cumplir sobremanera este precepto (Buganza, 2023, p. 57).

Si bien es cierto los que aquí escribimos somos pedagogos, esta intención rebasa esta noble vocación que sirve de acompañamiento a cualquier enseñanza, disciplina o ciencia y que se manifiesta en la enseñanza de cualquier cultura en el mundo. Y es que existen múltiples manifestaciones en los grupos que conforman una determinada sociedad o comunidad: expresiones artísticas, formas de producción, rasgos y comportamientos. Todo ello depende, pues, de su *ethos*, es decir, de su identidad. Aquí encontramos un acercamiento con el lado ético que deriva en el de la praxis. Entre las normas de los derechos universales, humanos y demás, las éticas aplicadas, a diferencia de la deontología, promueven la participación de expertos, servidores públicos y la ciudadanía en general, no solo con el objetivo de elaborar códigos de ética y sanciones, sino también para proponer también soluciones más justas y plurales que retomen el conocimiento alcanzado en relación con los valores y la ciencia (Quijada, 2019, p. 9).

## CULTURA DE PAZ

El reconocimiento de la diversidad significa  
el reconocimiento de lo humano.  
Picotti, 2006

En días pasados se le preguntó a un filósofo que cuenta con un alto reconocimiento y galardonado en las humanidades en Europa lo siguiente: ¿Quiénes se interesarán en lo que escribimos?, ¿qué efecto tendrán estas

líneas en el lector? Estos cuestionamientos surgen al estimar la cantidad existente de producción escrita, física y virtual sobre el tema en cuestión, y al observar a un sinnúmero de académicos de diversas universidades en el mundo que se preocupan y se ocupan de divulgar a un público conocedor del tema por medio de ferias del libro, foros académicos, congresos internacionales, entre otros recintos educativos y académicos. Así mismo, gran parte de estos textos se sustenta en tratados en pro de los derechos humanos, así como en tratados de ética, de moral, de normas, y de políticas de diversa índole a nivel internacional, nacional y local. Por lo tanto, el problema no es por falta de información, divulgación o de “buenas intenciones”, pues esta preocupación data de décadas atrás. Un ejemplo de ello lo encontramos en los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad (UNESCO, 1966).

Por consiguiente, hace más de medio siglo se han establecido principios que premean a todo el orbe, como lo es el respeto a la dignidad personal, a la diversidad y a los derechos de cada cultura como patrimonio de la humanidad. Sin embargo, los hechos nos cuentan otra historia, una en la que se ven violentados los derechos de las personas, culturas, sociedades o países que defienden legítimamente su soberanía. Se violentan sus formas de pensar, su ideología, su religión, su partido o personaje político, sus recursos naturales, entre otras violaciones a derechos de toda índole. Esto se manifiesta día a día y es un problema que afecta directa o indirectamente a todos como habitantes del mismo planeta, pues nos unen características propias de la esencia humana, cohabitamos un mismo mundo y coexistimos como individuos, cultura y sociedad.

La sociedad y la cultura, por una parte, y el individuo y la personalidad, por otra, no son entidades diferenciadas tajantemente, aunque intentamos analizar sus relaciones entre sí como fenómenos distintos, sino que cada uno representa una faceta de la vida humana; cada uno se

relaciona y depende del otro. En otras palabras, constituyen diferentes focos conceptuales para explorar la naturaleza de la acción humana. Los individuos no pueden subsistir fuera de una cultura y una sociedad, y ésta última adquiere realidad sólo en la personalidad y conducta de los individuos (Chinoy, 1969, p. 78). En consecuencia, y de acuerdo con Chinoy, lo que le pase al “otro/a” individuo, cultura, sociedad o país tiene repercusiones globales. Tórnense como ejemplo las injusticias a través de la historia, donde naciones enteras –de izquierda o de derecha– han tenido que someterse a decisiones de mayorías y/o a acuerdos de algunos países que se han aliado para tener el poder, legitimando así las atrocidades que les cometen, desquebrajando sus formas de vida y de cultura, y haciéndolos dependientes económica, política y socialmente a través de “ayudas humanitarias”.

Para ilustrar brevemente un evento y sus alcances internacionales, recordemos la Guerra Fría, esto es, la política puesta en marcha por Estados Unidos a partir del Plan Marshall. Este plan surgió bajo la premisa de ayudar a los países que quedaron en ruinas justo después de las dos guerras mundiales, ayudas “generosas” pero sumamente interesadas porque se tradujeron en persuadir al “beneficiario” para que no aceptara relación alguna con los opositores (países de izquierda). Así mismo, el préstamo sirvió para comprar al mismo prestador un sinnúmero de productos industriales bajo el supuesto de que se necesitaba de tecnología para modernizarse y producir, pero en realidad esto sirvió para pagar lo que importaron al que les prestó. De este modo, comenzó a gestarse sigilosamente el fenómeno de la deuda externa, la dependencia internacional que hoy día se ha establecido con mayor impacto a partir del fenómeno de la globalización, llamado también “mundialización”, “aldea global” o, para el caso de la educación “internacionalización”. Esto dio inicio, a nivel mundial, al llamado “Estado benefactor” sustentado en los principios y la doctrina del capitalismo, que desde ese entonces propuso una economía mixta y de libre comercio (mejor conocido en nuestro país como TLC).

A diferencia de esta propuesta, la entonces llamada Unión Soviética estableció un modelo de no privatización o de propiedad pública, y una economía descentralizada. Esto último se refiere a no depender de préstamos, deudas, criterios e indicadores que cumplir, implícitos en las políticas derivadas del Plan Marshall (por medio del Banco Mundial o del

Fondo Monetario Internacional) dentro de una sociedad sin clases. Así mismo, aquellos países que se resistieron a integrarse a las imposiciones sociopolíticas, pasaron por conflictos interinos creados en su mayoría por la Agencia Central de Inteligencia (CIA), como es el caso de Chile en tiempos de Salvador Allende, posteriormente Argentina, Oriente Medio, entre otros muchos, hasta llegar a los conflictos actuales. Pareciera que la estrategia que le ha resultado a este plan es causar caos, desestabilidad económica y psicológica, hambre y, en general, conflictos sociales, para así entrar al “rescate”.

Aunado a ello, el clero también ha tenido su participación política, justificando su intromisión bajo el lema de que su posicionamiento se legitima por considerarse “una guerra santa” o, como lo que vivieron los italianos con el Papa Pío XII para conseguir votos a favor, “el que no está con Dios, está contra él”, excomulgando a todo aquel que no votara a su favor. Es pertinente aclarar que aquí nos referimos al clero como una institución con poder sobre las conciencias humanas y no a la fe en Dios, pues son dos alcances completamente diferentes que aquí no se tratarán.

Hoy habitar en el mundo es vivir de manera relacional con conciencia de mundialización, y en una política con dimensiones globales (geopolítica). Es vivir en medio de dos grandes proyectos muy marcados: el de la dominación por aquello que se llama “imperio” y el ansia de liberación de eso que todavía llamamos “pueblo”. Es vivir en un continuo conflicto entre norte y sur, entre fuerza y derecho, entre libertad y sumisión. Es vivir, finalmente, entre dos proyectos reales de civilización en donde no se puede ser neutral (Piñón, 2019, p. 10), proyectos que han llevado a países y a culturas enteras a entrar en crisis económica y de supervivencia; esto ha provocado la migración a la que cada día se suman y en el intento de lograr el anhelado “sueño americano”, al coste de dejar su vida en el intento. Al respecto Stephe Hasam ya hace 23 años atrás dijo: “Crecen los movimientos masivos de migrantes que cruzan las fronteras del *Apartheid* para convertirse en tripulación de barcos de la muerte, desechable porque no existe” (Hasam, 2000, p. 15). Aquí la cuestión es: ¿Qué están haciendo hoy día las organizaciones como la ONU o la UNESCO?

Pues la historia se sigue escribiendo con sangre, fuego y terror. En estos momentos, se están violentando derechos a nivel nacional, por

ejemplo, de Palestina y Ucrania; culturas cuyas decisiones internas, formas de vida, valores, preferencias e idiosincrasia también se les debe respetar. Dentro de este escenario y al estimar al mundo actual, pareciera que la racionalidad imperante en el fenómeno de la globalización cada vez desdibuja paulatinamente la esencia de cada cultura, de cada sociedad, de cada país.

Con la actual globalización hemos asistido a la “Modernización” de unas fuerzas productivas que no han podido ofrecernos sino un *continuum* galileano y no han sabido adaptarse a los problemas auténticamente humanos [...]. Las antiguas mediaciones culturales han desaparecido o han sido secularizadas con una “cultura” de mera y desnuda empiricidad donde se han erigido como único paradigma el utilitarismo o el hedonismo más recalcitrante (Piñón, 2019, p. 35).

La cita anterior nos permite vislumbrar algunas características que hoy día imperan en la mayoría de las culturas. El problema aquí es que esos “paradigmas” enseñan al hombre a pautas y patrones de comportamiento centrados en lo material, en el querer tener siempre más y más, en el poder, en el dinero, en propiedades, etc., sin importar a costa de qué o de quiénes; al parecer la ética de cada cultura se ha embrollado por el “canto de las sirenas del egoísmo e individualismo”. Es válido expresar que la ética al pasar del tiempo va tomando nuevas concepciones, pero hay que añadir que siempre ha estado dirigida a la búsqueda del bien a partir de principios o normas que guían la conducta humana y que permiten establecer buenas relaciones con el otro. Aunado a ello, y de acuerdo con García, “la cultura es concebida como la instancia a partir de la cual se pueden tramitar ideales. Porque son estos ideales los que le imprimen autenticidad a la vida humana” (García, 2019, p. 161).

Es de este modo que, planteado de modo lacónico, se ha dado una contextualización general sobre cultura. A continuación, se intentará responder qué se comprende por “paz” dentro del binomio de *cultura de paz*. Esta palabra tiene su origen en el latín *pax* que se interpreta como “tranquilidad”, “sosiego” o “quietud”, en el sentido positivo y contrario a intranquilidad, desasociado o inquietud. Sin embargo, es necesario mencionar que al finalizar la Primera Guerra Mundial, en 1919, se firmó el primer acuerdo de paz –*Absentia Belli*– por más de 50

países, mejor conocido como el Tratado de Versalles. Sin embargo, en sintonía con Fisas:

El enfoque de contraposición a la paz no ha de buscarse en la guerra, sino en la violencia, de manera que cualquier definición de lo que entendamos por paz signifique o implique una ausencia, una disminución de todo tipo de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural, o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz por tanto sería la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural (Fisas, 1998, p. 19).

La cita anterior hace énfasis en diferentes dimensiones de la paz: del individuo, de la cultura y de la naturaleza. Esta tríada permite comprender que la vida en general tiene valor desde un principio ontológico, es decir, desde la estructura del ser y, por ende, de la vida humana, y no solamente en lo físico, sino también en lo mental (psicológico), y espiritual, concebidas estas últimas como parte de la esencia del hombre. De manera que hablar de paz conlleva a reconocer la necesidad de considerarla como acciones en pro de la condición humana y de la vida en general en cualquier parte del orbe. Desde la perspectiva de Jiménez, y en sintonía con Fisas:

La paz positiva directa consistía en bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y el ‘Otro’; dirigida a todas las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad. El amor es el compendio de todo ello: una unión de cuerpos, mentes y espíritus (Jiménez, 2021, p. 17).

En los diferentes estudios y publicaciones sobre “la paz” –conceptualmente hablando– podemos encontrar una diversidad de interpretaciones recurrentes e importantes. La mayoría de ellas se deriva de la política, de la metafísica, de la lógica y de la ética, y, por consiguiente, se hace preciso mencionar que su estudio implica un posicionamiento filosófico-antropológico, político y social, pues el hombre se manifiesta como ente social con principios y valores que norman su actuar. La antropología filosófica, entonces, permite hacer cuestionamientos y reflexiones como “¿qué es el hombre?”, “¿cuál es su destino?”, “¿cómo deben procurarse esas relaciones empáticas con el prójimo –el otro– y con su entorno?”. Ante esto último, la filósofa Edith Stein habla de las actitudes que asumimos con respecto a los otros, las cuales deben estar

fijadas en el respeto, la confianza, el amor y la gratitud, mismas que funcionan como un vínculo unificador central entre la especie humana (véase Sánchez, 2021). Estas actitudes propician contextos libres de violencia, de injusticias, de exclusión y de desinterés en lo que le pueda suceder al otro. Es decir, la paz tiene que ver

con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias y nuestra capacidad y habilidad para transformar conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz” (Fisas, 1998, p. 349).

En ese sentido, y de acuerdo con la idea de Fisas, la paz consiste en avanzar hacia la mejora de la condición humana en todos los sentidos, desde cualquier esfera y desde cualquier rincón del planeta, y, dadas las condiciones actuales por las que transita actualmente el mundo, solo podrá ser una realidad a partir de la suma de esfuerzos de todos. Esta acción debe ser abierta y generalizada, y no solo exclusiva de quienes se dedican a hacer investigaciones sobre la paz y sobre los conflictos bélicos, o de quienes dictan la normatividad, sino para toda la humanidad. En ese sentido, es pertinente recuperar una idea de enseñanza del jurista y filósofo escolástico Santo Tomás de Aquino, quien postuló que “nada debe distraer el bienestar humano. Ni el crecimiento económico, ni el poder político, ni la estabilidad de ciertos órdenes internacionales” (Tomás de Aquino, citado por Jalife-Rahme, 2000, p. 340). Pareciera que ya desde hace aproximadamente 800 años atrás los pensadores profetizaban sobre escenarios que predominarían en el futuro. Hoy podemos constatar su sigilosa instauración como “estados totalitarios”, los cuales controlan legalmente las decisiones sobre la vida y el destino de los pueblos y las culturas en lo económico, en lo político y en lo social, a través de normas y políticas que se adaptan y que permiten el sometimiento y el poder sobre pueblos como actualmente sucede en Ucrania y en Palestina.

Por consiguiente, se insiste en hacer conciencia sobre la importancia que tiene abordar el tema de la paz en la formación de futuros ciudadanos. De ahí que ahora se perfile este tema hacia la educación para la paz. Recordemos que esta categoría tiene su episteme en la pedagogía social



con Paul Natorp como su precursor, y uno de sus objetivos es promover –a través de la educación formal y/o sistemática no escolarizada– el desarrollo social a partir de las relaciones entre los grupos que co-habitan en contextos complejos y/o vulnerables. Todo esto con la intención de mejorar la vida comunitaria e intercultural por medio de propuestas pedagógico-educativas que reconozcan la igualdad para integrarse de forma libre y justa a cualquier grupo social en el que impere la cooperación y solidaridad. Sin embargo, esto puede encontrarse en los postulados de algunos pensadores clásicos, como los presocráticos, Sócrates y Platón, entre otros que demostraron vocación por la educación social. Los griegos educaban a los ciudadanos nacidos libres a partir de discursos o de debates sobre política, y de enseñanzas sobre la razón y las formas de pensar y ser. Estas enseñanzas se realizaban en la plaza pública, también conocida como *ágora*, y posteriormente también en la casa y la academia, considerados como los espacios pedagógicos más estimables. Es así como, teniendo presente que la educación siempre ha estado dirigida a socializar, la práctica educativa se socializa y recupera la riqueza cultural y los principios con los que cuentan los habitantes de una determinada región. Actualmente esto último pareciera estar en riesgo, pues tal y como lo plantean algunos autores expertos en el tema de “modernidad”, “el peligro sería que esa visión universal que nos ofrece precisamente la globalización impidiera ver lo local, lo periférico, y quedara una globalidad sumamente abstracta, apartada de una realidad donde los hombres viven, se mueven, sufren, sueñan” (Piñón, 2019, p. 31).

Lo anterior lleva a tocar el tema de la inclusión dentro de los espacios sociales, culturales e interculturales, en los que el ideal es que todos puedan ser destinatarios y partícipes de una cultura de paz sin discriminación alguna, ya sea por su raza, su religión, su lugar de origen o sus preferencias sexuales. Por consiguiente, y a manera de síntesis, el ser y el hacer deben partir del interés de todos los actores involucrados en una determinada sociedad y –para el tema que nos ocupa– sobre todo de aquellos mayormente vulnerables con el fin de que puedan adaptarse de manera justa a los cambios propiciados por corporaciones multinacionales dentro de un mundo globalizado. Nadie puede vivir al margen de su influencia, que trastoca directa e indirectamente a toda la humanidad.

## INNOVAR DESDE LA EDUCACIÓN PARA GENERAR UNA CULTURA DE PAZ

Hablar de innovación nos remite primeramente a hablar sucintamente sobre su episteme, para posteriormente enmarcar a esta en el ámbito de la educación, la cual tiene la función de fomentar una cultura de paz. En consecuencia, se tiene referencia de que dicho concepto es acuñado en 1911 por el economista Joseph A. Schumpeter, y es a mediados del siglo pasado cuando cobra importancia en el ámbito socioeconómico junto a los procesos de industrialización, modernización y competitividad. En este sentido, las tecnologías son la pieza clave en su implementación. Sin embargo, es pertinente aclarar que la innovación no solo se refiere en su totalidad a la utilización e invento de las tecnologías, en tanto que “la tecnología por sí misma no es la solución a nuestras necesidades educativas, la toma de conciencia nos permitirá colocar la tecnología de la información (y todas las demás tecnologías) como un elemento fundamental, pero no como un fin en sí mismo” (ANUIES, 2003, p. 134).

Es necesario también hacer la aclaración de que innovación no es invención ni descubrimiento. La innovación es un proceso que impacta directamente en el ámbito empresarial, el financiero y, por ende, el comercial, hasta trasladarse socialmente al campo de la educación. Este fenómeno tiene su base en el *Manual de Oslo*, publicado por primera vez en 1992 y organizado por la Unión Europea, cuya principal función es la creación de directrices para la recogida y el análisis de información relativa a innovación. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene injerencia en este manual y uno de sus preceptos es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Según esta misma organización, la segunda edición del *Manual de Oslo* aparece en 1997 con la actualización del marco inicial en cuanto a conceptos, definiciones y metodología, integrando la experiencia adquirida a partir de los resultados que arrojan las encuestas sobre el proceso de innovación, así como un amplio abanico de sectores. “La innovación puede estar presente en cualquier sector de la economía, incluyendo los servicios públicos tales como la salud y la educación” (OECD, 2007).

Actualmente, el término “innovación” se considera polisémico por conllevar un sinnúmero de acciones como proyectos con impacto social o

con impacto económico, en ciencia, en tecnología y un largo etc. Entre estas acciones se halla incluida la educación, por ser concebida esta última como un proceso socialmente interrelacionado. De acuerdo con Javier Echeverría “para que algo sea innovación hay otros requisitos, aparte de la novedad: difusión, uso, valoración y apropiación mental como mínimo” (2017, p. 35). Por otro lado, plantea que “innovación” contiene un *pluralismo epistémico*, ya que existen diversas innovaciones: tecnológicas, empresariales, sociales, culturales, las cuales crean valor al generar y difundir algo nuevo en determinados sistemas y entornos.

Es aquí donde se propone innovar desde la educación para generar una cultura de paz. Bajo la concepción de que cultura (del latín *colere*) implica cultivar, cuidado, abonar, cosechar y para este caso, lo mejor de lo humano, es posible que el lector pueda pensar que esta idea de *cultura* ha cambiado de significado. Sin embargo, su impulso sigue siendo el mismo: de la educación –ya sea esta última formal o informal, institucionalizada o no institucionalizada, pública o privada– depende sembrar una cultura de paz en cualquier contexto. La pregunta es “¿cómo?”. Al ser este un tema multideterminado, se delimitará este texto a propuestas plausibles con diferentes alcances dentro del ámbito educativo.

En primer lugar, se propone incluir en la formación de formadores valores éticos, que a su vez sean promovidos para su aprehensión y concientización por parte del estudiantado, pues los valores a los que aquí se hacen referencia no sólo son cosas deseables, sino que también son algo objetivo que se desvincula de acciones afectivas o sentimentales. En este sentido, los valores establecen normas para la conducta y pautas de comportamiento en un contexto real, derivado de distintas morales que son aprobadas por diferentes grupos, comunidades, culturas o sociedades.

En segundo lugar, se propone la difusión y la divulgación a manera de “educar” –a través de los medios de comunicación que hoy día son un sinfín– a los que tienen acceso a especialistas y a la población en general. Desde principios del siglo pasado los medios han existido, como la radio desde 1918 y la televisión desde 1945, y han distribuido información oficial o verdadera sobre lo que acontece a diario en toda la orbe. Joan Ferrés (1994) sostiene que estos medios han suplantado todos los esquemas que nos acercaban a la realidad del mundo y reflexiona sobre la forma en que los *mass media* han logrado “educar”

a generaciones completas y se han podido establecer como nodrizas en la formación del ser humano. Así mismo, hoy día existen infinidad de redes sociales que son efectivas para transmitir mensajes de manera global. Con esto último hacemos referencia a la educación informal, que tiene su marco social en ese deber ser que ya existe en la norma, en las leyes y en los preceptos de los derechos humanos, pero sobre todo en una ética de lo posible en que las acciones han de cumplirse de forma natural y empática. En este sentido, y de acuerdo con Sánchez, “la empatía reiterada se encuentra en la educación. Primero, porque el fenómeno educativo es posible [...] a partir de la intersubjetividad. En la educación, las personas se encuentran, se influyen y determinan unas a otras” (2021, p. 127).

Es de este modo como la educación, en sus diferentes modalidades y niveles, debe persuadir de manera empática a la trasmisión de valores y acciones éticas para que se moldeen principios de cultura de paz. Los resultados que se logren paulatinamente serán parte de un proceso con impacto en cualquier lugar de este planeta. Pero esta intención depende de voluntades y actividades interesadas de los habitantes de las diferentes sociedades, con consciencia e interés antropológico-político, donde participen los gobiernos micros y macros (alcaldías, estados, corporaciones nacionales e internacionales) en los cuales debe predominar un fin último: respetar y hacer respetar los valores éticos locales y universales.

## REFLEXIONES FINALES

En el intento de responder la cuestión que guía este texto: “¿podrá existir en nuestro planeta un contexto social que nos garantice sentirnos en armonía, tener seguridad, y contar con estabilidad emocional, espiritual, social, económica y familiar?”, se puede decir que es difícil. Como se ha visto en el desarrollo del presente texto, el ser humano por naturaleza reacciona para sobrevivir y colocarse en las mejores situaciones del momento, aniquilando, subordinando o sometiendo al opositor o a aquel que le sea una “amenaza” para sus planes o proyectos individuales o de un pequeño grupo de particulares. Al parecer, este individualismo y este egocentrismo son algunas de las consecuencias del no mirar al otro como parte y complemento de la vida, y más bien cada cual solo ve y vive para sí mismo. De esta circunstancia han surgido infinidad de

propuestas éticas para normar, organizar y legitimar las pautas de comportamiento y de convivio entre comunidades, sociedades y culturas.

Aunque existen y han existido diferentes leyes, estas se incumplen o se violan día a día, lo cual permite faltarle el respeto a la vida y a la libertad, entre otros derechos humanos universales. Es aquí donde se manifiesta el abuso del poder disfrazado la mayoría de las veces de “buenas intenciones”, como ya se mencionó en el desarrollo de este capítulo. Es de este modo como, al violentar la norma y al no haber justicia, libertad o un trato igualitario e incluyente para todos los seres humanos, se generan revueltas, manifestaciones de inconformidad y olas de violencia e intranquilidad que se recrudecen en cada amanecer de los mayormente vulnerables. En este tenor, se recurre a la educación en busca de auxilio, pues se la valora como un fenómeno sociocultural de derecho y carácter universal, y como el motor del desarrollo social en toda la orbe que forma ciudadanos libres y responsables, y que razonan y están conscientes de los problemas políticos, éticos y económicos de su entorno. Por lo tanto, la educación es un eje que transversaliza los quehaceres y la formación de todo sujeto en casi todo el mundo.

En cuanto al objetivo de este texto, se logra al constatar que en toda educación existe adquisición de habilidades, valores, creencias y hábitos que llevan a la mejora continua de toda comunidad, sociedad o cultura. En ese sentido, la práctica docente o cualquier tipo de enseñanza debe asumir la educación como propiciadora para crear innovaciones que orienten hacia una cultura de paz, como parte de una *realidad radical*.

## REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2015). *Filosofía Ante la Furia Global. Reflexiones de lo imposible de la Cara a la Violencia Contemporánea*. [https://www.researchgate.net/publication/286088212\\_Filosofia\\_ante\\_la\\_furia\\_contemporanea\\_con\\_Notas\\_al\\_pie](https://www.researchgate.net/publication/286088212_Filosofia_ante_la_furia_contemporanea_con_Notas_al_pie)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior (ANUIES). (2003). *Documento estratégico para La Innovación en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- BBVA. (12 ene 2024). ¿Qué tipos de diversidad existen? Toca tender puentes para avanzar. Recuperado de <https://www.bbva.com/>

- es/sostenibilidad/existen-muchos-tipos-de-diversidad-toca-tender-puentes-para-avanzar/
- Buganza, J. (2023). *El pensamiento de algunos filósofos mexicanos*, México: Torres Asociados.
- Echeverría, J. (2017). El arte de innovar. Naturalezas, lenguajes, sociedades. Safekat, S. L.
- Hasam, A. (2000). La Globalización de la guerra global. Ponencia de la facultad de Filosofía, Universidad Veracruzana.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/ UNESCO.
- García, S. (2019). *Procesos de la ética a partir de los valores y sus concepciones dadas a partir de un momento histórico dialéctico. Procesos curriculares*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Jalife-Rahme, A. (2000). *El lado oscuro de la globalización*. México: CADMO & EUROPA.
- Jiménez, F. (2021). Paz positiva versus Paz imperfecta: El poder de la verdad. *Revista de Cultura de paz*, 5, 7–33.
- OECD. (2007). *Oslo Manual: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*, 3ª edición. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/manual-de-oslo\\_9789264065659-es](https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/manual-de-oslo_9789264065659-es)
- ONU. (2023). Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas (Objetivos de desarrollo sostenible). Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Piñón, F. (2019). *Ética y modernidad en la era de la tecnociencia*. México: Orfila Valentini.
- Quijada, K. Y. (2019). Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista Colombiana de Educación*, 76, Article 76. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7494>
- Sánchez, R. (2021). *Educación, persona y empatía*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Torres, C. A. (1980). *Paulo Freire. Educación y concientización*. Salamanca: Sígueme.

Taylor, E. B. (1971). *Primitive culture: Researches Into the Development of Mythology. Philosophy, Religion, Art and Custom*. Ed.J. Murray, University Michigan.

# BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SALUD COLECTIVA: REFLEXIONES DESDE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

JOSÉ ARTURO HERRERA MELO  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN:

Este capítulo pone en evidencia que la dimensión psicológica y la dimensión social de la persona se configuran mutuamente y que según sea la consistencia y compatibilidad entre ambas dimensiones se incrementará la posibilidad de experimentar bienestar en un sentido generalizado. Para lograr la consistencia y compatibilidad mencionadas se propone la noción de *salud colectiva* como una estrategia heurística capaz de ampliar los campos de investigación sobre el bienestar psicológico hacia factores sociales, económicos, políticos, ideológicos y educativos que puedan estar relacionados con la salud de las personas. Se presenta esta modalidad de salud y su promoción desde la vida cotidiana escolar como una visión y praxis crítica respecto de la salud pública, la cual generalmente está asociada a la medicalización, la individuación y la burocracia; y que, por esto mismo, difícilmente se podría enfocar en el cuidado personal y colectivo desde un punto de vista preventivo y educativo.

## PALABRAS CLAVE:

Bienestar psicológico, persona, vida cotidiana escolar, salud colectiva.

## ABSTRACT:

This chapter shows that the psychological dimension and the social dimension of the person are mutually configured and that, depending on the consistency and compatibility between both dimensions, the possibility of experiencing well-being in a generalized sense will increase. To achieve the mentioned consistency and compatibility, the notion of *collective health* is proposed as a heuristic strategy capable of broadening the fields of research on psychological well-being towards social, economic, political, ideological and educational factors that may be related to people's health. This modality of health and its promotion from everyday school life is presented as a critical vision and praxis with respect to public health, which is generally associated with medicalization, individuation, and bureaucracy;



and which, for this very reason, could hardly be focused on personal and collective care from a preventive and educational point of view.

KEYWORDS:

Psychological well-being, person, everyday school life, collective health.

## LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA Y SOCIAL DE LA PERSONA

De acuerdo con Heller (1975), la vida cotidiana es el conjunto de actividades particulares que las personas realizan de un modo ocasional o reiterado, como podría ser vestirse, caminar, comer, dormir, cocinar, limpiar, hablar o expresar emociones. Según esto, la persona ejecutará tales acciones reproduciendo una cultura, una época histórica, una profesión o un estrato social, pues siempre tendrá la capacidad de apropiarse de los arquetipos normativos circundantes y de reconocer o entender todo aquello que se encuentre a su alrededor: objetos espaciotemporales, energía fisicoquímica, materia inerte, seres vivos, lenguajes y clases de saberes. Heller considera que las personas nacen en un mundo preexistente, uno que ya define de modo explícito, y a veces implícito, normas sociales, morales, políticas o jurídicas predeterminadas que variarán según la región, la época o el estrato social al que se pertenezca. Dicho en forma breve, la estructura de la vida cotidiana se cimentará gracias a la organización de un mundo parcialmente constituido.

Para Heller, pese a que algunas personas comparten la misma cultura y efectúan actividades similares dentro de una sociedad política determinada, ninguna actividad será idéntica, puesto que a cada conducta o comportamiento se le imprimirá un sello particular. Por ejemplo, todos los seres humanos necesitan dormir, pero ninguno dormirá en circunstancias idénticas ni por el mismo período de tiempo; también necesitan comer, sin embargo, no comerán la misma cantidad de alimentos ni tampoco los nutrientes se absorberán de modo idéntico en cada organismo. En este sentido, se debe aclarar que la particularidad de la persona será el eje principal de su vida cotidiana. En definitiva, cada persona desarrollará la capacidad de supervivencia y perfeccionamiento según sus posibilidades de ajuste a diversas condiciones ecológicas y socioambientales, y según el nivel de pericia que posea para combinar proactivamente sus experiencias, conocimientos y aptitudes.

A pesar de la potencia teórica del concepto “vida cotidiana” de Heller, hay que señalar que esta autora lo define únicamente como un conjunto de actividades *sui generis* entre las cuales sería muy difícil establecer niveles de complejidad y relevancia. Por ello, resultará necesario realizar una clasificación de dicho conjunto considerando que las actividades particulares poseen distintos niveles de funcionalidad y ejecución.

Para este fin, habrá que sostener que las actividades cotidianas podrían clasificarse en: 1) hábitos estereotipados, 2) hábitos estereotipados reflexivos y 3) eventos trascendentales.

1. Los *hábitos estereotipados* serán conjuntos de rutinas o conductas repetitivas ejecutadas por la persona de manera irreflexiva; por ejemplo, caminar por áreas conocidas, manipular objetos cotidianos, asearse diariamente o ejercitarse con ayuda de aparatos en un gimnasio.
2. En cambio, los *hábitos estereotipados reflexivos*, aun cuando cumplen la función de representar conductas o comportamientos recurrentes como los ya mencionados, requerirán de un mínimo de reflexividad y análisis para llevarse a cabo. Por ejemplo, caminar por un barrio considerado “peligroso” coloca a la persona en un contexto desafiante en el que debe prestar una atención minuciosa a todos los fenómenos que ocurren a su alrededor y permanecer constantemente en alerta. Del mismo modo, al comer en un país distinto al de su origen, se enfrentará a una variedad de texturas y sabores nuevos, lo cual requerirá de adaptación y la posibilidad de aprender a utilizar diferentes técnicas en la mesa. Regularmente, estos hábitos se generan debido a los cambios drásticos que ocurren en el entorno inmediato de las personas, por lo que estas tendrán que emplear cierto nivel de reflexividad para adecuarse a nuevas pautas contextuales.
3. Ahora, cuando hablamos de *eventos trascendentales*, nos referimos a aquellos momentos de transición que entrelazan los procesos de sociabilidad, la importancia social de una determinada acción, el contexto cultural y los proyectos de vida individuales. Estos eventos suelen estar regulados por diversas instancias, como la religión, las leyes, las costumbres e, incluso, los estados emocionales intensos. Algunos ejemplos de esta clase de eventos

serían el matrimonio, el divorcio, la independencia de la familia nuclear, la obtención de un título universitario, la liquidación de una gran deuda, la finalización de un proyecto profesional o el logro de una meta personal.

Hay que tomar en cuenta que, desde la propuesta psicológica del Operacionalismo Materialista Contextual (OMC), tanto los hábitos –sean estos estereotipados o reflexivos– como los eventos trascendentales, serán vivenciados por una persona y no por un sujeto ni por un individuo, pues la persona, a diferencia del sujeto que se encuentra sometido en mayor grado a diversas estructuras, experimentará grados de libertad más amplios y no estará completamente determinada por su entorno. Y a diferencia del individuo, que se define como indivisible e invariable, la persona se concebirá como una estructura compuesta por diferentes partes y no como una constituida de forma homogénea y atemporal. Desde esta perspectiva psicológica, la persona se transformará según vaya combinando distintos recursos para consumir múltiples propósitos a lo largo de su vida según los distintos campos comportamentales (Herrera Melo; Universidad San Buenaventura Cali, 2021).

En este contexto, habrá que decir, “a vuelo de pájaro”, para el OMC un campo comportamental será un contexto formal demarcado temporal y espacialmente por un conjunto de objetos, eventos, expresiones lingüísticas y clases de normas que configurarán un tipo muy específico de organización morfosintáctica que definirá las conductas, comportamientos u operaciones que resultarán propicias o pertinentes para satisfacer determinados criterios de adecuación, logro, ajuste o éxito al interior de cada clase de campo. Para el OMC existen ocho campos comportamentales.

1. *Laboral*. Dentro de este campo comportamental, la especialización será la norma principal para ofrecer bienes y servicios con el objetivo de recibir una remuneración acorde a la posición jerárquica en una estructura de producción y al valor que el producto o servicio tenga en el mercado.
2. *Escolar*. En este campo, lo fundamental será seguir las operaciones establecidas en un currículo específico, ya sea formal, real u

- oculto, con el fin de lograr una promoción ascendente dentro del sistema educativo y obtener un grado académico.
3. *Filial*. En este campo, el enfoque consistirá en promover el afecto, la generosidad, el agradecimiento y la compatibilidad en términos de interacción, convivencia y estilos de vida entre las personas que forman parte de un mismo grupo moral.
  4. *Ocioso*. En este campo, se busca generar satisfacción inmediata a través de operaciones autotélicas. Esto se logrará al flexibilizar normas, crear situaciones placenteras a nivel sensorial y coordinar elementos que generen un alivio del estrés relacionado con las responsabilidades diarias.
  5. *Proactivo*. En este campo, la prioridad será establecer un conjunto de operaciones autoimpuestas que implican reconocer y superar los estándares de rendimiento individual en alguna actividad particular.
  6. *Mercantil*. En este campo, la clave radicará en la capacidad para seleccionar o intercambiar productos, bienes o servicios de manera provechosa según los recursos disponibles y los objetivos perseguidos.
  7. *Supervivencial*. En este campo, lo más importante será el cuidado y la preservación de la integridad del cuerpo, así como la protección de los recursos disponibles.
  8. *Virtual*. Finalmente, en este campo, el criterio para la emisión de contenido en este campo se basará en lograr presentaciones sintéticas, atractivas sensorialmente, de fácil reproducción y capaces de vincular de forma masiva a individuos a través de afinidades emocionales, volitivas y cognitivas.

Para el OMC toda persona poseerá también una biografía, utilizará además ciertos recursos, siempre se encontrará en una determinada etapa del ciclo vital y casi siempre poseerá un proyecto de vida que irá ajustándose según ciertas determinaciones situacionales. Todas las personas, en mayor o menor medida, dispondrán de recursos y los principales serán:

- a. *económicos*, bien sea dinero, bienes materiales o propiedades;
- b. *sociales*, como amistades, familiares o grupos de apoyo;
- c. *afectivos*, tales como la resiliencia, la templanza o la fortaleza;

- d. *cognitivos*, particularmente la memoria, los contenidos del aprendizaje o el lenguaje;
- e. *simbólicos*, tal es el caso de los valores morales, políticos, religiosos o artísticos; y
- f. *biológicos*, como la edad, la salud o el sexo.

La combinación efectiva de dichos recursos, en situaciones concretas, le permitirá a la persona superar dificultades o progresar y, en algunos casos, simplemente adaptarse a los requerimientos del contexto.

Se debe añadir que cada etapa del ciclo vital involucrará diferentes problemáticas biopsicosociales y la persona saldrá mejor librada de ellas en la medida en que logre combinar los recursos que le permitan satisfacer las condiciones necesarias en cada una de las etapas de su vida y en los distintos campos comportamentales. Así, en las sociedades modernas contemporáneas la condición indispensable en la etapa *prenatal*, que va de la concepción al nacimiento, será la de tener una excelente nutrición y familiarización con estímulos ambientales; en la *niñez*, que va del nacimiento a los 11 años, desarrollar motricidad, fuerza muscular y lenguaje; en la *adolescencia*, que va de los 11 a los 20 años, impulsar la autonomía; en la *adultez*, que va de los 20 a los 65 años, perfeccionar las cualidades; y en la *senectud*, que va de los 65 años en adelante, consumir proyectos vitales y disfrutar lo conseguido a lo largo de la vida. Finalmente, habrá que decir que el proyecto de vida de la persona estará coordinado en una época histórica, una sociedad política, una estructura socioeconómica y un lenguaje nacional. Todas estas variables influirán en la vida cotidiana y la toma de decisiones de la persona, es decir, definirán cuál es el sentido de su vida, cuáles serán los valores que valdrá la pena defender y, sobre todo, cuáles serán las conductas, los comportamientos o las operaciones que tendrá sentido reproducir en el día a día.

Llegados a este punto, conviene enfatizar que, aunque todas las actividades particulares ejecutadas en la vida cotidiana son transmitidas a las personas inicialmente por su familia, es altamente probable que las instituciones educativas o los grupos de pares impongan valores distintos a los inculcados en el grupo moral de partida. Además, habría que añadir también que las personas podrían ser fácilmente influenciadas por otros referentes como la ciencia, el arte, la política, la religión, los medios de

comunicación, el sentido común o la filosofía. Lo anterior significa que, casi siempre, la vida cotidiana será un espacio de lucha, confrontación o polémica en donde las instituciones más poderosas en turno buscarán imponer estereotipos, formas culturales, patrones conductuales o actividades particulares a las personas, incluso, a condición de que dichos arquetipos normativos desvanezcan a los preexistentes y se establezcan como formas regulativas hegemónicas de los distintos sentidos de vida.

Sobre la relación entre influencias ambientales y actividades particulares habría que señalar que, según Skinner (1963), el pensamiento se situará en el mismo campo ontológico que la actividad corpórea. Esto significa que las conductas derivadas de estímulos recibidos del entorno serán procesadas por la persona a escala psicológica desde sus estados privados, para luego ser reproducidas corporalmente a través de manifestaciones conductuales objetivas. Con esto se quiere aseverar que en la vida cotidiana no se reproducirán hábitos ni se manifestarán comportamientos desligados unos de otros sin un origen aparente, sino que cada una de estas formas particulares de accionar estará influenciada por un contexto que cuenta con relaciones de coordinación y complementariedad entre todos sus elementos. Dicho de otro modo, las actividades particulares de la persona tendrán su origen en estimulaciones sensoriales que luego serán analizadas y sintetizadas en actividades privadas autológicas, esto es, en el ámbito psicológico, para luego manifestarse a través de verbalizaciones, conductas, comportamientos u operaciones, es decir, en actividades de carácter social.

Respecto de la organización de la vida cotidiana en los recientes estilos de vida, valdría la pena destacar que, en las últimas dos décadas, se ha evidenciado un sistemático debilitamiento de las instituciones sociales tradicionales: la familia, el estado, la iglesia y la escuela. Y, en contraste, se ha comprobado un increíble fortalecimiento de instituciones sociales emergentes tales como las redes sociales, las televisoras internacionales, las plataformas de streaming y los grupos de autoayuda. En la época actual la mayoría de los jóvenes aprenden y reproducen algunos de los contenidos que se encuentran en YouTube, Televisa, Twitch, Netflix, Tik Tok, Facebook, Instagram o Twitter, pero no los que revisan en clases, charlas científicas, conversaciones con especialistas o encuentros religiosos.

Este debilitamiento de las instituciones tradicionales tendrá que ver, por un lado, con su incapacidad adaptativa y, por otro, con las transformaciones tecnológico-económicas del último siglo que han propiciado nuevas formas de circulación de la información y de configuración de la vida en general. Habrá que decir de un modo contundente que las instituciones tradicionales, últimamente, no han enseñado a las personas a obtener recursos económicos, sociales, simbólicos, biológicos, afectivos y cognitivos que resulten necesarios para solucionar conflictos cotidianos inherentes a cada una de las etapas del ciclo vital y de los campos comportamentales. En este contexto, será fácil comprender por qué cuando las personas se enfrentan a situaciones de difícil salida, como lo podría ser una crisis amorosa, financiera o identitaria, es más frecuente que acudan, en busca de soluciones, a las instituciones emergentes que a las tradicionales. Un claro ejemplo de esta tendencia es la increíble cantidad de tutoriales que hay en YouTube sobre prácticamente cualquier cosa: “¿Cómo salir de una crisis amorosa?”, “¿Cómo bajar de peso?”, “¿Cómo incrementar tus finanzas?”, “¿Cómo ser feliz?”, entre otros. Lo verdaderamente problemático de estas propensiones resolutivas es que ponen en evidencia que las instituciones tradicionales no están a la altura de las exigencias de las personas en su vida cotidiana y que, cuando intentan estarlo, no brindan respuestas que permitan a las personas lidiar con sus problemáticos contextos.

A estas alturas del capítulo e interpretando las tesis básicas del Materialismo Filosófico de Gustavo Bueno (1972), habrá que recalcar que la vida cotidiana no es otra cosa más que la interrelación continua y recurrente entre personas, objetos, fenómenos, normas e instituciones. En otras palabras, en la vida cotidiana se organizan los componentes del entorno alrededor de cada persona para delimitar su campo de pensamiento y acción, y así configurar sus estados disposicionales. Lo dicho hasta aquí supone que para ser “conscientes” de la propia conducta habrá que entender que, mayoritariamente, esta será un producto contextual o situacional. Por ello, en el presente trabajo se criticará la habitual creencia de que la voluntad es la que regirá totalmente los diversos ámbitos de la vida cotidiana y no la pertenencia a una cultura, sociedad, nación, religión, época, ubicación geográfica, etapa del ciclo vital o escala socioeconómica, como lo propone el OMC.

Luego de caracterizar a la vida cotidiana como se ha venido haciendo hasta ahora, se afirmará que la dimensión social y la dimensión psicológica de la persona se interrelacionan a lo largo de la vida de un modo continuo y muchas veces difícilmente identificable. Justamente, tratando de no caer en ningún reduccionismo cientificista, se examinarán estas dos dimensiones desde un criterio transdisciplinar que incorpore reflexiones de índole psicológica, sociológica y filosófica. En concreto, no se sostendrá que éstas dos dimensiones sean opuestas, más bien se asumirá que se van intercalando de modos variados según determinadas situaciones de la vida. Para comprender mejor la relación entre persona y sociedad habrá que anunciar que este par de conceptos encajará perfectamente con lo que Gustavo Bueno (1978) denominó como “conceptos conjugados”. Para este autor, los conceptos conjugados son pares de conceptos dialécticos, un tanto diferenciados los unos de los otros, que se caracterizan por tener una historia sistemática similar. Según él, este dúo de conceptos, a pesar de poseer características que parecerían distanciarse, cuando se les esquematiza mediante conexiones diaméricas (conexiones dadas a la misma escala holótica), que descomponen a los términos en partes y extra partes, es posible visualizar la relación conectiva entre cada uno de los elementos de ambos conceptos. Es decir, los dos comparten algunos principios o fundamentos del mismo campo semántico y pragmático, se originan en épocas y culturas análogas, además de que comparten ubicación en el espacio-tiempo. Para que esto quede más claro, algunos ejemplos de conceptos conjugados son conocimiento-acción, punto-recta, espacio-tiempo, filogenia-ontogenia, bien-mal y, por su puesto, dimensión psicológica-dimensión social de la persona.

De ahí que independientemente de que la mayoría de las disciplinas académicas presenten a la dimensión psicológica y a la dimensión social de la persona como diferentes, opuestas o subordinadas una respecto de la otra, lo cierto es que ambas tienen su origen en una cultura, comparten un tiempo y espacio específico, y lo que ocurra en una tarde o temprano terminará impactando a la otra. Todo esto parece confirmar que entre la dimensión social y psicológica de la persona existe una interrelación secuencial cíclica, la cual únicamente será posible gracias a los estados intermedios de cada una de las acciones de las personas: estímulos, pensamientos y movimientos corporales intencionales. En



definitiva, no será pertinente comprometerse con la tesis según la cual la dimensión social y psicológica de la persona son conceptos contrarios, opuestos, binarios, contradictorios, semejantes, equiparables o subordinados. Primeramente, porque retomando las ideas de Skinner, en la dimensión social de la persona surgirán los diferentes estímulos o reforzamientos del entorno; y, recuperando las ideas de Heller, las respuestas a dichos estímulos particulares irán configurando su estructura social. Por todo esto, transformar a la persona será, de algún modo, transformar también a la sociedad y, recíprocamente, modificar a la sociedad será, en cierta medida, también modificar a la persona.

#### LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PERSONAL

Si partimos del hecho de que la dimensión social y la dimensión psicológica de la persona son conceptos conjugados, es importante mencionar que, por ejemplo, en las sociedades modernas contemporáneas, el consumo de sustancias adictivas es cada vez mayor. Según la CNN, en Estados Unidos, entre marzo de 2020 y marzo de 2021, las muertes por sobredosis han aumentado un 29,6% (Langmaid, 2021). Evidentemente este hecho tan grave no es fortuito, pues la mayoría de los contenidos que se muestran en medios de comunicación masivos, plataformas de streaming o en la industria cinematográfica estadounidense, incitan a las personas a consumir cientos de productos nocivos para la salud, como alcohol, drogas o el cigarrillo, sólo por placer o relevancia social. Estudios estadísticos recientes muestran que “las industrias del sector audiovisual, amparándose en la excusa de la libertad creativa y la grandeza artística, vierten sobre nuestros hijos, día tras día, una avalancha de estereotipos favorables al consumo de tabaco” (Desmurget, 2019, p. 321), y revelan que “en el año 2018, el 70% de las películas no recomendadas para menores de diecisiete años no acompañados de un adulto contenían escenas en las que aparecían actores fumando, con una media de 42 apariciones de tabaco por película” (Desmurget, 2019, p. 322). Existe una sólida evidencia que sugiere que la gran mayoría de las principales industrias cinematográficas, motivadas por sus despiadadas estrategias de mercadeo y búsqueda de beneficios económicos, promueven y glorifican estos productos con el objetivo de impulsar conductas de consumo perjudiciales para el bienestar individual.

Así, una vez introducida la noción de conceptos conjugados y caracterizada la idea de persona desde el punto de vista del OMC, habrá que advertir que alcanzar el bienestar psicológico en una determinada sociedad política requerirá de:

- a. reconocer la estructura normativa al interior de cada campo comportamental,
- b. definir las conductas, los comportamientos o las operaciones que, en todos los casos, salvaguarden la integridad física-personal,
- c. transitar saludablemente por todas las etapas del ciclo vital y por los campos comportamentales que se encuentren aperturados según la etapa de vida en que se encuentre la persona,
- d. combinar recursos disponibles para resolver problemáticas específicas y
- e. tener al progreso como idea regulativa personal y no dejar de alcanzarlo aun cuando las circunstancias parezcan adversas.

El bienestar psicológico se entiende aquí como una condición o disposición que puede estar presente en cualquier momento de la vida. Al igual que la fragilidad de un vidrio se encuentra latente aunque no esté roto, o la fortaleza del acero persista incluso sin haber sido cortado, la idea de bienestar psicológico se vuelve más evidente en situaciones que resulten adversas, inhabituales o particularmente problemáticas. Es en estos momentos donde el bienestar psicológico se hace más perceptible y tiene la capacidad de manifestarse en diferentes campos comportamentales. Ahora, habrá que apuntar que, como es fácil de advertir, muchas veces la organización de la sociedad no permitirá a la persona gozar de bienestar psicológico y es por ello que ésta deberá estar siempre informada sobre aquellas interacciones con el entorno que inhiban o favorezcan su dimensión psicológica.

En este escenario, resultará primordial subrayar la influencia del contexto social en la configuración de la dimensión psicológica de las personas. Por ejemplo, en el caso de alguien con escasos recursos económicos, la falta de acceso a servicios públicos o de salud, un salario que cubra las necesidades básicas, una alimentación nutritiva, una vivienda segura y estudios de nivel superior, puede generar altos niveles de ansiedad, depresión, angustia o irritabilidad. Asimismo, existe una

alta probabilidad de que esta persona sea propensa a desarrollar adicciones, tenga baja autoestima o presente algún trastorno psicológico. En el caso de las clases medias, si alguien utiliza mucho las redes sociales y ve constantemente la vida aparentemente perfecta y lujosa de otros, puede sentir malestar psicológico al estar sometido a una comparación social ascendente. Esto ocurre porque tiende a comparar su propia vida con los logros y atributos que ve en los demás, lo que disminuye su satisfacción personal y la apreciación de su propia realidad. Al estar expuesto a imágenes idealizadas y filtradas en las redes sociales, también puede experimentar sentimientos de insuficiencia, envidia y baja autoestima al notar la brecha entre su vida y los estándares exageradamente altos de los demás. Esta comparación constante podría provocar el desarrollo de trastornos como la depresión, la ansiedad y la dismorfia corporal. Finalmente, las clases altas podrían experimentar estrés, ansiedad o depresión debido a la presión social a la que están sometidas para mantener su estatus y posición privilegiada. Estas personas suelen vivir bajo la expectativa de mantener un nivel de vida lujoso, ser exitosas en sus carreras y mantener una imagen de notoriedad y perfección en todas las áreas de su vida. Además, las clases altas suelen estar expuestas a un entorno competitivo en el que se comparan constantemente con sus pares. Esto puede generar sentimientos de inferioridad, inseguridad y baja autoestima si sienten que no están a la altura de los logros y reconocimientos de los demás.

Según Pérez et al. (2018), las personas pertenecientes a sociedades modernas, digitales y capitalistas tienden a ser más retraídas, narcisistas e hiperreflexivas y, más aún, evidenciarán un deseo irracional por tener y conservar una imagen “perfecta” de sí mismos. Dichos autores, consideran que mientras más tiempo pasen las personas en redes sociales, más abundará la comparación, la depresión y la soledad. En este contexto, no deberá extrañarnos que vivenciar la pandemia por Covid-19 nos haya forzado a estar más tiempo conectados en redes sociales y éstas, a su vez, nos orillaran a estar más susceptibles de experimentar malestares psicológicos. Asimismo, se debe añadir que la inserción paulatina a una época digital y globalizada ha complejizado excesivamente la vida cotidiana de las personas, pues hay demasiados elementos conjugados incluso en cortos intervalos de tiempo que dificultan toda idea de consistencia y bienestar, como los segundos de diferencia que hay entre

visualizar una publicación de Facebook u otra. Todos estos elementos, incomprensibles para la mayoría de la población, problematizan día tras día a la persona y ésta, casi siempre carente de un conjunto de referentes científicos y humanísticos y de una racionalidad panorámica que le permitan discernir la conformación y el funcionamiento de su mundo, simplemente cae rendida, en palabras de Skinner, a las contingencias culturales de reforzamiento.

Por tal motivo, para que la persona pueda alcanzar niveles elevados de bienestar psicológico en su vida cotidiana, será imprescindible propiciar espacios de formación científica y humanística que aborden las relaciones existentes entre contextos sociales, estilos de vida, problemas psicológicos, conductas nocivas y bienestar psicológico, dentro y fuera de las instituciones tradicionales o emergentes, es decir, en colonias, municipios, entidades federativas, casas de cultura, asociaciones civiles y, sobre todo, en escuelas. Dichos espacios deberán ser organizados por profesionales de las ciencias de la salud y las humanidades con el fin de garantizar que diversos grupos de personas puedan reconocer cómo se estructura su vida cotidiana: en qué época histórica se encuentran, cuáles han sido los sistemas de creencias que han regulado su vida, cómo incide la pertenencia a una clase social en su bienestar, cómo lograr la movilidad social o cómo reconocer aquellos estímulos que los predisponen a reproducir conductas nocivas a escala personal o social.

En este momento del trabajo, es fundamental comprender la vida cotidiana escolar como el espacio perfecto para promover el bienestar psicológico y la salud colectiva. Se considera que este contexto temporal y espacial, específico del campo comportamental escolar, será el lugar ideal para filtrar ideas y prácticas que vayan más allá del conocimiento disciplinar que se enseña en cada nivel educativo. Estas ideas y prácticas, al nutrirse del saber científico, artístico y humanístico albergado en los recintos educativos, podrían colaborar significativamente para que las personas avancen progresivamente hacia la consecución de su bienestar y salud. Esto implica la coordinación de estudiantes, profesores, gobiernos, padres de familia y sociedad civil en la difícil tarea de sentar las bases formativas e institucionales para garantizar la subsistencia, continuidad y reproducibilidad de las condiciones socialmente deseables para configurar una vida buena al interior de cada sociedad política. Y es que, a diferencia de la vida cotidiana en su sentido más ge-

neral, la vida cotidiana escolar es un espacio delimitado que ofrece mayor posibilidad normativa, esto es, mayor posibilidad de modelar conductas, comportamientos, operaciones y estados dispositionales cognitivos y afectivos tendientes al bienestar psicológico y la salud a través de distintas clases de normas.

Sin duda, la vida cotidiana considerada en su sentido más general provoca un sinnúmero de conflictos entre individuos, instituciones, entornos y proyectos. No obstante, en la vida cotidiana escolar, estos conflictos podrían ser más fácilmente disueltos gracias a los marcos normativos estructurales proporcionados por las instituciones educativas a través de sus horarios, reglamentos, planes y programas de estudio, idearios, espacios escolares o políticas internas. En este sentido, los directivos y profesores tendrán la capacidad de gestionar el bienestar con el fin de abordar, suavizar y, en algunos casos, disolver los conflictos de manera eficiente, pacífica e integral. De esta manera, la vida cotidiana escolar se convertirá en una muestra, reflejo parcial o analogía de los conflictos que podrían surgir, a mayor escala, fuera del ámbito escolar. Sin embargo, a través de una gestión adecuada, estos conflictos podrían ser resueltos de manera positiva al interior de las instituciones educativas, creando así entornos más pacíficos y constructivos y, por esto mismo, promotores del aprendizaje, el bienestar psicológico y la salud colectiva.

A este respecto Bazdresch Parada (2009) afirmará que las personas poseen motivos, deseos e impulsos que pueden generar conflictos o dilemas en la vida cotidiana, los cuales exigirán decisiones precisas para resolverse. Por ello, considera que la “formación” o “educación” se referirá, en sentido estricto, a la “tarea personal” de reconocer la existencia subjetiva de dichos motivos, deseos e impulsos, pero sobre todo a la capacidad de entender cómo éstos influirán en nosotros y qué papel juegan en nuestras decisiones frente a los conflictos que enfrentamos. Para este autor la verdadera “formación” implicará considerar las relaciones entre la realidad subjetiva y los elementos objetivos externos, incluyendo a otras personas. Según él, la formación estará estrechamente relacionada con cómo interpretamos las repercusiones personales y sociales de nuestras decisiones para abordar conflictos y dilemas, y cómo asumimos la responsabilidad de esas decisiones y sus consecuencias. De ahí que considere indudable que las relaciones pedagógicas de calidad

influyan positivamente en las relaciones sociales. Considera que si en la escuela se generan relaciones interpersonales tensas, conflictivas o violentas, es necesario abordarlas en primer lugar a través de medidas correctivas basadas en una pedagogía de la mediación, para posteriormente brindar un asesoramiento y apoyo emocional tanto al estudiante como a su familia. Todo esto con el objetivo de restaurar en el entorno escolar aquello que parece estar ausente en los comportamientos sociales de los alumnos, tanto dentro como fuera del ámbito institucional. Desde el punto de vista de este autor, esta carencia se atribuye a los efectos psicosociales que los actores educativos experimentan debido a las tensiones presentes en la familia y en una sociedad compleja que también se caracteriza por ser violenta y enfrentar crisis recurrentes.

Para Bazdresch Parada (2009), la vida cotidiana escolar podría ser proyectada como el espacio configuracional prototípico para resolver diversos conflictos de índole personal y social a partir de dos vías. En primer término, entendiéndola como un espacio reglamentado que incluye aspectos como el horario establecido, el silencio necesario para escuchar al profesor, la obediencia ante las tareas y las normas de disciplina, así como los comportamientos específicos que se esperan de cada individuo involucrado en la escuela. Sin embargo, en medio de esta disciplina, surgirán, ocasionalmente, manifestaciones del carácter de cada persona, ya sea alumno o profesor, que escapan a toda clase de prescripción. Estos momentos brindarán así a los educadores la oportunidad de intervenir y enseñar a los estudiantes cómo controlar y manejar adecuadamente estas manifestaciones, permitiéndoles también conocer mejor su propio carácter: estos momentos vivenciales podrían emplearse como desencadenantes o escenarios potenciales para fomentar el desarrollo mencionado. En segundo término, la vida cotidiana escolar podría ser proyectada como un espacio de formación específica y reglamentada que permita instruir a los alumnos de diversas maneras en cómo han de proceder para tratar con los sucesos que su carácter subjetivo les provoca. Aquí se les haría saber las normas acerca de lo que es correcto y de lo que no, de los buenos criterios para decidir y de las formas aceptadas para practicar y comportarse en el mundo externo a la escuela.

Como nos podemos dar cuenta, la vida cotidiana escolar representa un espacio de formación personal privilegiado debido a que ahí se

consume una especie de recorte de la complejidad social y, al mismo tiempo, se ejecuta un control parcial de buena parte de las dificultades con las que lidian las personas en su día a día. La virtud de este excepcional espacio social consiste en que no está sometido a los mismos niveles de incertidumbre, ambigüedad y riesgo al que habitualmente están sometidas las actividades particulares fuera de las escuelas. Esta peculiar condición de la vida cotidiana escolar posibilita que todos los actores sociales involucrados en ella puedan procurar nuevas formas de construcción de su condición personal; una condición que, por ser configurada al interior de las fronteras educativas, por definición no podrá estar sometida a los mismos vicios y atropellos a los que podría estar sometida al fraguarse totalmente fuera de ella. Por el contrario, la formación personal que podría proyectarse desde la vida cotidiana escolar se encaminará, siempre y cuando los sistemas educativos cumplan sus funciones sustantivas, al cuidado de la integridad corporal, al correcto desenlace de los conflictos personales e interpersonales y a los tránsitos saludables entre etapas de la vida y campos comportamentales. En una palabra, el espacio de formación personal configurado desde las escuelas tendrá una tendencia inercial al bienestar psicológico y, éste al expresarse dentro y fuera de los espacios escolares, contribuirá también a la promoción de la salud colectiva.

La principal razón de esta propuesta es ayudar a que las personas que se encuentren dentro de los espacios escolares sean capaces de discernir de manera racional, paramétrica y contextual qué estímulos, reforzamientos, recursos, pautas normativas o modelos culturales están recibiendo del entorno, para que así, cuando sea posible, puedan escogerlos, combinarlos, reproducirlos o transformarlos en forma de hábitos que les permitan obtener bienestar físico y psicológico a corto, mediano y largo plazo. Por esta razón, se está parcialmente de acuerdo con que la dimensión social puede influir determinadamente en la dimensión psicológica de la persona, pero, aun así, la persona que ponga en ejercicio la racionalidad antes mencionada tendrá más probabilidades de identificar aquello que le sea más conveniente y de reproducirlo desde sus propias características anatómicas, fisiológicas, operatorias, psicológicas, cognitivas y sociales en los entornos en los que se desenvuelve. Esta forma de enfocar los asuntos aquí tratados parte de la intuición básica de advertir que muchas veces las personas no se dan cuenta de que gran

parte de sus malestares psicológicos provienen mayoritariamente de su ineffectividad operatoria dentro de una estructura social compleja. La persona moderna contemporánea promedio piensa que su comportamiento generalmente es apropiado, que sus actividades particulares son incontrovertiblemente auténticas, libres y moralmente correctas. De hecho, la mayoría no acude a orientación psicológica o médica cuando se siente “bien”, sino sólo cuando su malestar ya es muy grave. Por ello, resaltamos la relevancia de la vida cotidiana escolar como espacio de formación personal donde se fomente la prevención de malestares físicos y problemas psicológicos.

En este contexto, se debe promover la construcción de sociedades más estables con principios morales sólidos que puedan disolver conflictos sociales y personales. El Estado y las instituciones educativas deben evitar exponer a las personas a estímulos que puedan fomentar prácticas contradictorias, desajustadas y nocivas para su bienestar psicológico o su salud. Por este motivo, en este enfoque se incorpora la idea de *salud colectiva* que contempla la salud desde una perspectiva diferente a la dominante, la cual se centra en la medicalización, el mercantilismo, la individualización y la enfermedad. En su lugar, se propone una mirada crítica y reflexiva que nos permita investigar las causas ambientales y sociales de los problemas de salud, así como encontrar formas de prevenirlos. Además, se busca promover acciones que generen el mayor bienestar posible en las personas. Por tanto, la *salud colectiva* tendrá que entenderse como una noción más práctica, estratégica y social que científica (Merino, 2020). La pauta para la constitución de la *salud colectiva* es el surgimiento de la salud pública alternativa, pues ésta establece que las personas, de manera individual o colectiva, condicionan sus propios estados de salud desde los hábitos que practican en la vida cotidiana, sentando las bases para el surgimiento de la medicina comunitaria y la medicina preventiva (Liborio, 2013). De manera semejante, la medicina preventiva, según Liborio, es un conjunto de nociones y técnicas que analizan los procesos sociales y psicosociales del comportamiento humano para la implementación de patrones racionales de salud.

Como resultado de lo planteado en este capítulo, surgen las siguientes propuestas para mejorar el diseño de políticas públicas e intervenciones educativas que promuevan el bienestar psicológico y la salud colectiva en la vida cotidiana escolar:



1. Se propone destinar recursos económicos federales, estatales y municipales a cuerpos académicos, institutos de investigación de ciencias de la salud y humanidades, así como a las propias escuelas. Estos recursos se utilizarían para labores de investigación y promoción de la salud colectiva, el bienestar psicológico y la medicina preventiva.
2. Se sugiere que la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública determinen que las actividades de promoción para la prevención de problemas psicológicos y problemas de salud se realicen a través de seminarios, cursos y talleres periódicos. El objetivo es que la población escolar tenga acceso a información fidedigna sobre cómo prevenir el malestar psicológico y cuidar su salud.
3. Se sostiene que es importante promover eventos académicos en las escuelas de diferentes estados, municipios y colonias del país, en los que especialistas en temas médicos, psicológicos, filosóficos y antropológicos realicen foros sobre la formación de hábitos saludables. Estos eventos estarán orientados a promover la medicina preventiva, la salud colectiva y el bienestar psicológico.
4. Se recomienda capacitar a directivos, profesores, padres de familia y miembros de la sociedad civil sobre la influencia que tienen sus decisiones en el bienestar y la salud. Aquí se les proporcionaría información y herramientas para que comprendan cómo sus elecciones dentro y fuera del entorno educativo pueden configurar las ideas de bienestar y salud.

## REFLEXIONES FINALES

Las dimensiones social y psicológica de la persona se condensan en su vida cotidiana y a su vez pertenecen al mismo campo sintáctico, semántico y pragmático. En tanto conceptos conjugados, irán en todo momento intercalando sus categorías, representaciones, símbolos, esquemas organizativos, valores y conceptos. Por ello, cuando una persona tome alguna decisión en su vida cotidiana, se corre el riesgo de que esta conducta funcione como modelo para que otro grupo de individuos, si llegan a reproducirla, forjen las condiciones para que esta primera

decisión se convierta en un nuevo arquetipo normativo. De ahí que resulte imprescindible reconocer la estrecha relación entre las acciones individuales y los comportamientos colectivos a la hora de promover el bienestar psicológico y la salud colectiva.

Es fundamental comprender cómo nuestras decisiones y acciones personales interactúan con las normas y comportamientos de la sociedad en general. Solo al ser conscientes de esta interconexión podemos crear entornos que fomenten el bienestar y la salud. Por su parte, la vida cotidiana escolar se puede considerar como un tipo de “laboratorio del mundo”, donde existe la oportunidad de investigar e intervenir de manera más reflexiva y ética que en la vida diaria fuera del ámbito escolar. Esta condición privilegiada de la vida cotidiana escolar plantea un desafío a sus actores, ya que a través de ella pueden analizar y evaluar los vicios o virtudes que sería beneficioso fomentar o eliminar en la sociedad, con el objetivo de que sus miembros puedan alcanzar los más altos niveles de bienestar posibles.

En estas condiciones, habrá que finalizar este capítulo diciendo que la vida cotidiana es el espacio personal y social ideal para impulsar transformaciones en la vida de las personas y las sociedades. Será, pues, en la vida cotidiana en donde las determinantes del pasado puedan rectificarse y los proyectos hacia el futuro puedan consolidarse. Dicho en clave filosófica, la vida cotidiana es el espacio natural de la dialéctica entre el acto y la potencia, es el espacio en donde ocurren los saltos cualitativos entre determinados estados de cosas. Por todo esto es muy importante que las personas y los gobiernos hagan suya la imperiosa necesidad de revisar, permanentemente, los modos en que se toman las decisiones en el día a día, pues de no estar al tanto de cómo la concurrencia y continuidad de los actos pueden afectar el bienestar psicológico y deteriorar la salud de las personas no se podrán diseñar políticas públicas tendientes al perfeccionamiento de las sociedades. Para concluir, habrá que decir que situaciones que dificultaron la supervivencia o el progreso, como la pandemia, pusieron de manifiesto lo importante que es capitalizar los recursos para salir de las crisis. Además, tanto la salud colectiva como el bienestar psicológico son cualidades que deben tallarse con delicadeza histórica y con un alto grado de planificación. Se espera que estas líneas hayan servido como incentivo para dinamizar las reflexiones sobre los asuntos tratados.

## REFERENCIAS

- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: Un caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 49–71.
- Bueno, G. (1972). *Ensayos materialistas*. Madrid: Taurus.
- Bueno, G. (1978). *Conceptos conjugados*. El Basilisco. Revista de materialismo filosófico. <https://www.filosofia.org/rev/bas/bas10109.htm>
- Desmurget, M. (2019). *La fábrica de cretinos digitales*. Barcelona: Península.
- Heller, Á. (1975). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Herrera Melo, J. A. (2018). *Filosofía de la ciencia y psicología*. El Cato-blepas. <https://nodo.org/ec/2018/n184p03.htm>
- Langmaid, V. (2021, octubre 13). Estados Unidos alcanza cifra récord de muertes por sobredosis de drogas. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/10/13/estados-unidos-record-mas-96-000-muertes-sobredosis-drogas-periodo-12-meses-cdc-trax/>
- Liborio, M. M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva? *Revista Médica de Rosario*, 79, 136–141.
- Merino, C. (2020). *Salud colectiva desde el sur*. Santiago: RIL Editoriales.
- Pérez, M., Sánchez, J. C., & Cabañas, E. (2018). *La vida real en tiempos de la felicidad: Crítica de la psicología (y de la ideología) positiva*. Madrid: Alianza.
- Skinner, B. F. (1963). Behaviorism at Fifty. *Science*, 140(3570), 951–958. <https://doi.org/10.1126/science.140.3570.951>
- Universidad de San Buenaventura Cali (Director). (2021, octubre 26). *Semana Taller “Saberes desde lo social” Primer Encuentro Internacional*. <https://www.youtube.com/watch?v=WgLoAm4hXSM>

# “TODA LA TRIBU”: LA FAMILIA COMO ESPACIO FUNDANTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ. UNA VISIÓN HUMANISTA COMPLEJA

JUAN MARTÍN LÓPEZ-CALVA  
UPAEP, Universidad  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana

## RESUMEN:

El mundo y México viven tiempos en los que la violencia ha trascendido los niveles de eventos particulares y ha permeado las estructuras que organizan y rigen la convivencia social penetrando en el sistema económico y en el poder político para garantizar su sistemática regeneración y consolidación. Además de estos dos niveles, se ha construido también una cultura de la violencia que ha modificado los significados y valores que determinan el modo de vida de nuestras sociedades, lo cual resulta aún más difícil de revertir. Este trabajo presenta un análisis del fenómeno de la violencia desde la perspectiva de lo que llamamos humanismo complejo, constructo derivado de los planteamientos teóricos de Edgar Morin y Bernard Lonergan y del llamado triángulo de la violencia de Galtung, centrándose en el nivel cultural. A partir de este análisis se hace una reflexión acerca de la relevancia central de la familia como un eslabón fundamental en la formación de individuos que se inserten de manera crítica y propositiva en la sociedad y contribuyan a construir una cultura de paz que combata esta situación hegemónica de la violencia. Porque para educar a un niño se necesita de toda la tribu y la familia es un componente fundamental de esta compleja red corresponsable de la formación de los ciudadanos del futuro.

## PALABRAS CLAVE:

Violencia, cultura de paz, bien humano, educación, familia.

## ABSTRACT:

The world and Mexico are living at the moment a complex reality in which violence has transcended the levels of particular events and has permeated the structures that organize and govern social coexistence, penetrating the economic system

and political power to guarantee its systematic regeneration and consolidation. In addition to these two levels, a culture of violence has also been built that has modified the meanings and values that determine the way of life of our societies, which is even more difficult to reverse. This work presents an analysis of the phenomenon of violence from the perspective of what we call complex humanism, a construct derived from the theoretical approaches of Edgar Morin and Bernard Lonergan and the so-called Galtung triangle of violence, focusing on the cultural level. Based on this analysis, a reflection is made about the central relevance of the family as a fundamental link in the formation of individuals who insert themselves critically and purposefully into society and contribute to building a culture of peace that combats this hegemonic situation of violence. Because to educate a child it takes the entire tribe and the family is a fundamental component of this complex network co-responsible for the formation of the citizens of the future.

KEYWORDS:

Violence, culture of peace, human good, education, family.

Para educar a un niño se necesita de toda la tribu.  
Proverbio africano

## INTRODUCCIÓN

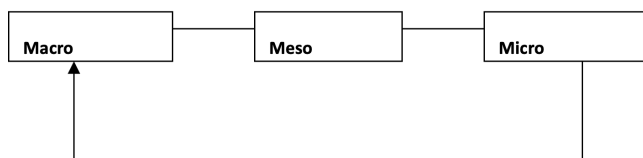
Se viven tiempos violentos en México y en el mundo. La crisis global agudizada por la pandemia y el confinamiento que produjo han potenciado lo que Morin (2020) llama el riesgo de regresión belicista, que estamos viendo en Siria, Líbano, la invasión rusa a Ucrania y la guerra entre Israel y Hamás que están dejando saldos sangrientos, provocando la muerte y la necesidad de migrar de muchos inocentes: niños, ancianos, mujeres y hombres que no tienen ninguna participación en los bandos en conflicto.

Además de estos conflictos a gran escala, se encuentra la crisis provocada por la expansión y el poder transnacional de los cárteles de la droga y las bandas de delincuencia organizada en general que han ido diversificando sus campos de acción hacia el secuestro, el cobro de piso, el control de la producción y comercialización de productos agrícolas, el tráfico de personas y de órganos, etc., con la consecuente incidencia en la inseguridad de la ciudadanía que se encuentra en estado de vulnerabilidad creciente.

La escalada de la violencia ha ido permeando también el nivel micro –aunque este nivel alimenta los otros dos ya mencionados– y también estamos siendo testigos de un fenómeno de creciente violencia intrafamiliar o doméstica (Pérez Contreras, 1999), de una violencia escolar manifestada en el llamado *bullying* y en su versión digital el *cyberbullying* (Sánchez Castañeda, 2018), y de los crecientes feminicidios y homicidios entre ciudadanos que, si bien no participan en esas redes, están imbuidos en ese mundo en que los problemas se solucionan a través de la agresión verbal, psicológica y física del adversario o, simplemente, de quien piensa o vive de forma distinta o pertenece a otra raza o nacionalidad.

Estos fenómenos de violencia en los niveles macro, meso y micro se encuentran inseparablemente ligados en un bucle en el que cada nivel se ve influido e influye en los demás niveles, de forma retroactiva y recursiva (Morin, Roger y Mota, 2006). De manera que no se puede pensar en una causalidad lineal que vaya de lo micro a lo macro o de lo macro a lo micro sino en un complejo tejido de interdependencias entre todos los niveles, que hace mucho más complicado su abordaje y su reversión (ver Figura 1).

Figura 1. *El bucle de los ámbitos de la violencia*



Este bucle ha ido creando toda una cultura de la violencia, es decir, desde la definición lonerganeana de cultura: en todo un conjunto de significados y valores que determinan formas de vivir (Lonergan, 2017). Esta cultura violenta se expresa según el mismo autor a través de distintos vehículos o soportes de significación que son: la intersubjetividad o el clima intersubjetivo, el lenguaje, los símbolos, el arte y las personas (Lonergan, 2006).

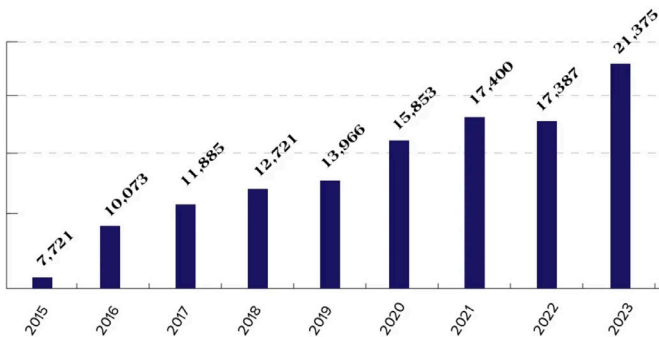
En efecto, tanto en el nivel macro de las guerras como en este nivel meso del crimen organizado, se han ido construyendo narrativas, símbolos, ambientes, arte y cambios en las visiones personales que derivaron en la construcción de una verdadera cultura de la violencia. Para contribuir a la reversión de esta cultura de la violencia y a la construcción de una verdadera cultura de paz resulta indispensable ir transformando ese conjunto de significados y valores que determinan las formas en que

las sociedades viven hoy, a través del cambio radical de los soportes que comunican estos significados y valores que son los ya señalados en este párrafo. Estos esfuerzos requieren de la corresponsabilidad de todos y, dado que la transformación cultural no es algo que pueda darse en el corto plazo, de acciones que apunten hacia la educación de las nuevas generaciones en una cultura diferente basada en la paz, para poder aspirar a modos de vida distintos también orientados desde y hacia la paz.

En esta educación está implicada toda la tribu, como dice el proverbio africano, es decir, toda la sociedad. Sin embargo, hay dos espacios que por su naturaleza son los que más pueden incidir en esta transformación cultural. Estos espacios son: la escuela y la familia. El presente trabajo se enfoca en la reflexión sobre el papel fundante que tienen las familias en la formación de una cultura de paz a través de la educación de las nuevas generaciones.

En efecto, las familias son un factor fundamental en que pueden incidir en la transformación de la cultura actual de la violencia y la muerte por una cultura de paz y de vida digna para todos. Sin embargo, para lograrlo, se requiere una transformación profunda de las personas, la organización y la cultura familiar puesto que, como ya se ha mencionado, las familias son también víctimas y causantes de la violencia, como lo muestra la gráfica sobre denuncias de violencia intrafamiliar en México hasta el año 2023 (ver Figura 2).

Figura 2. *Denuncias por violencia familiar en México*



Nota: El número de casos corresponde solo a los meses de enero del 2015 al 2023

Fuente: Secretariado Ejecutivo del Sistema de Seguridad Pública.

Esta reflexión de carácter teórico se sustenta en una visión humanista compleja que articula centralmente el pensamiento complejo propuesto por Morin (2001, 2005, 2006) y la filosofía humanista desarrollada por Lonergan (2006, 2008, 2017). Aunque estos autores aportan la mirada central desde la que se analiza este tema, se recurre también a los planteamientos de Galtung (1990 y 1999) sobre la violencia, y a la visión ecológica de la violencia y de la paz (Chávez, et. al., 2014).

### I. UNA VISIÓN HUMANISTA COMPLEJA PARA COMPRENDER LA VIOLENCIA

Como se mencionó en la introducción, el fenómeno de la violencia no es simple ni puede comprenderse analizando una sola dimensión. No se trata solamente de un problema entre personas individuales que recurren a la agresión para tratar de resolver los conflictos que se les van presentando en la interacción con otros. Ciertamente, como lo hemos señalado, ese nivel micro existe e incide en los otros dos niveles de la escala, pero la violencia se ha constituido ya en una cultura. Por ello, se requieren abordajes más comprensivos para entender este fenómeno y tratar de encontrar las posibles estrategias para enfrentarlo y construir una contra-cultura de paz que reduzca al mínimo la cultura dominante que ve, en la violación de los derechos del otro, el camino para realizar el proyecto de vida propio, ya sea personal, familiar, comunitario, social o planetario (Morin, 2001).

El abordaje comprensivo y sistémico desde el que plantearemos este análisis se denomina “humanista complejo”. En primer lugar, se trata de un enfoque humanista porque parte de la dignidad inalienable de cada ser humano como un principio básico y no negociable para construir una convivencia social armónica y pacífica. No puede haber paz si se excluye a determinadas personas o grupos sociales de la convivencia y el desarrollo social y global. No puede haber paz si en nombre de un supuesto progreso –que se concibe solamente como crecimiento económico– se les niegan sus derechos humanos fundamentales a determinados sectores de la sociedad o habitantes de regiones completas del mundo.

Cabe aquí la distinción que hace Galtung (1999) entre paz negativa y paz positiva. La paz negativa es el mantenimiento de cierto



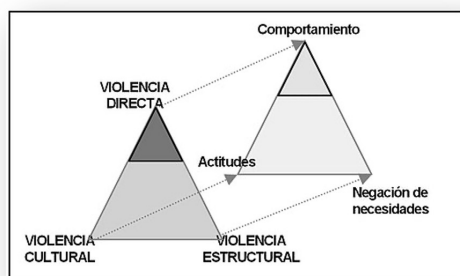
orden social en el que no existan conflictos o agresiones, pero esto es solamente una paz negativa que puede lograrse por vías autoritarias o despóticas, imponiendo represivamente un respeto a las leyes o normas que benefician a minorías privilegiadas, pero descartan y excluyen de la humanidad (Antelme, citado por Morin, 2003) a las mayorías oprimidas por el sistema.

La paz positiva, en cambio, es el fruto de la creación y establecimiento de condiciones y formas de convivencia armónica entre los distintos grupos sociales a partir de una relación de igualdad en dignidad y oportunidades, y de respeto irrestricto a los derechos humanos de todos. Esta visión de paz positiva, que es la auténtica meta de una cultura de paz, requiere de un sistema democrático en el que se fomente y valore la participación de todos de forma igualitaria independientemente de su nivel socioeconómico, su raza, creencias o formas de vida. Para ello, se requiere una idea de justicia que no se base en el ajusticiamiento de las mayorías, sino en el continuo proceso de ajustar lo que está desajustado en la sociedad (Ellacuría, citado en Senent de Frutos, 2011).

En segundo lugar, esta perspectiva de aproximación al problema de la violencia se llama compleja –humanismo complejo– porque ve al ser humano como una entidad constituida de un tejido heterogéneo, pero inseparablemente unido de componentes de muchos tipos (Morin, 2001) que lo hacen una entidad ego-eco-psico-socio-organizada (Morin, 2003). Desde esta perspectiva del ser humano individual como entidad compleja y de las sociedades humanas como entidades de tercer orden (Morin, 2001), también complejas, es mucho más efectivo y pertinente el análisis de la violencia y de la construcción de paz.

Para comprender la violencia desde esta perspectiva, resulta muy útil, siguiendo con Galtung (1990) su muy conocido triángulo de la violencia (ver Figura 3).

Figura 3. *El triángulo de Galtung sobre la violencia*



Fuente: Tomado de Colaboradores de Wikipedia. (2023). *Triángulo de la violencia*. En Wikipedia, la enciclopedia libre. [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tri%C3%A1ngulo\\_de\\_la\\_violencia&oldid=156271603](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tri%C3%A1ngulo_de_la_violencia&oldid=156271603).

Como puede verse en la Figura 3, existen tres niveles de violencia según el autor: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. La primera consiste en comportamientos concretos, visibles y palpables en los que se produce la agresión de una persona, grupo o nación a otra. La segunda tiene que ver con estructuras que van reproduciendo los hechos de violencia directa porque de forma legal o institucional niegan los derechos de ciertas personas o grupos de manera sistemática y recurrente. Y la tercera tiene que ver directamente con la cultura de la violencia y Galtung (1999) la refiere a actitudes, aunque aquí hemos propuesto la visión más amplia propuesta por Lonergan (2017) que plantea el conjunto de significados y valores (las actitudes son la manifestación visible de los valores) que van determinando ciertas formas de vida.

Desde esta perspectiva, el triángulo es como un iceberg en el que la parte visible es la de la violencia directa, y la violencia estructural y la cultural quedan ocultas muchas veces a los ojos de las personas. Sin embargo, hay una relación también recursiva y retroactiva entre estos tres niveles de violencia, de manera que la violencia directa es muchas veces producto de la violencia estructural y se perpetúa por la normalización que se da en la violencia cultural. Galtung afirma que esta figura no es estática sino que se puede ver cambiando de lugar las aristas:

Quando el triángulo se coloca con la base en el lado que une la violencia estructural con la directa, la violencia cultural queda como legitimadora

de ambas. Si el triángulo se yergue sobre el vértice de la *violencia directa*, la imagen obtenida refleja las fuentes estructurales y culturales de dicha violencia. Por supuesto, el triángulo continúa siempre inscrito en un círculo vicioso de fuerza, autoridad, dominio y poder, pero la imagen producida es diferente, y en sus seis posiciones la visión que refleja y los efectos que produce son diferentes (Galtung, s/f, p. 154).

A partir de esta cita se puede ver que este triángulo y el análisis dinámico que hace su autor de él son un instrumento muy pertinente para analizar la violencia como un tema complejo, dinámico, cambiante y multidimensional, con muchos factores interdependientes que lo definen y lo van reproduciendo. Resulta fundamental, si se quiere construir una cultura de paz, tomar en cuenta los factores directos y estructurales que están incidiendo en la regeneración de esta cultura para poder contrarrestarla.

## 2. LA CULTURA DE PAZ COMO COMPONENTE DE LA ESTRUCTURA DEL BIEN HUMANO

Una estructura invariante del bien humano es algo que puede hallarse en cualquier sociedad humana. Sin embargo, al presentar esta estructura invariante, debemos hablar no sólo acerca del bien humano sino también acerca del mal, porque el bien humano no está separado del mal, sino en tensión con él. Mucho de nuestro esfuerzo por el bien es luchar contra el mal.  
Lonergan, 2017, p. 22

El filósofo canadiense Bernard Lonergan (1904-1984) propone en una conferencia sobre el bien humano como objeto (compilada en un libro cuyo título original era *Topics in Education* y publicada en español como *Filosofía de la educación* (2008)) que existe una estructura invariante del bien humano y que, así como la violencia, es una noción compleja. Esta estructura, dice Lonergan en la misma conferencia, está presente – como estructura con diferente contenido – en todas las sociedades. Esta estructura del bien humano está ligada al mal, porque se trata de un elemento en tensión dialéctica: el bien humano nunca está separado del mal, está siempre en contraposición y a veces en frágil equilibrio con el

mal. De la misma forma, la violencia está en tensión con la paz en todos sus ámbitos y niveles.

La estructura invariante del bien humano tiene tres niveles, cada uno con un par entre bien y mal en tensión. El primer nivel es el de los bienes particulares frente a los males particulares. El bien particular, dice Lonergan, es en lo que uno piensa cuando habla del bien. Se trata de todos aquellos elementos que satisfacen cualquier necesidad humana auténtica. No solamente los bienes materiales que satisfacen las necesidades de alimentación, salud, vestido, habitación, etc., sino también aquellos bienes que satisfacen necesidades socioemocionales, lúdicas, espirituales, etc. Y así como hay bienes particulares, también hay males particulares, cosas que dañan o hacen que las necesidades auténticas de humanización no se satisfagan. También pueden ser carencias o excesos de bienes materiales, eventos traumáticos, abandono o indiferencia en lo socioemocional, carencia de experiencias de juego y diversión, falta de desarrollo espiritual del signo que sea, etc. En el caso de la díada violencia-paz, la paz positiva o al menos la negativa sería un bien particular necesario para sentirse seguro en la vida y los actos violentos serían males particulares que dañan a algunas personas.

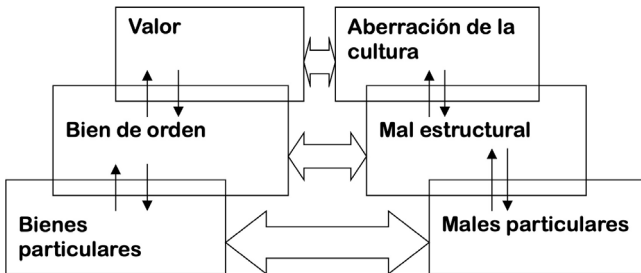
El segundo nivel de la estructura invariante del bien humano está constituido por la dialógica entre bien de orden y mal estructural. Los seres humanos no necesitan solamente los bienes particulares una vez sino de forma sistemática durante toda la vida. Para que la gente tenga alimentación adecuada, servicios de salud accesibles, educación equitativa de calidad, espacios lúdicos al alcance, oportunidades de desarrollo espiritual, se requieren organizaciones, sistemas, leyes, instituciones, políticas, programas y actividades que sucedan recurrentemente para que todo ello llegue de forma recurrente a todos los miembros de una sociedad. Lo opuesto al bien de orden es el mal estructural, que es precisamente un mal de orden, una mala organización social en la que los recursos, las leyes y su aplicación, la alimentación, la salud, lo lúdico, etc., se concentra en pocas manos y llega solamente en migajas a las grandes mayorías de la sociedad. En el caso de la dialéctica entre violencia y paz, el bien de orden sería un estado de derecho operante que cuente con instituciones que operen con justicia, que no permitan la impunidad cuando suceda la violencia y que el sistema garantice la paz general, volviendo la violencia solamente una serie mínima de hechos

aislados. El mal estructural sería en cambio una sociedad desorganizada en la que las leyes y su aplicación, sus instituciones, políticas, operación, etc., protejan a los violentos y regeneren la violencia, alimentando la violencia estructural.

Finalmente, el tercer nivel de la estructura invariante del bien humano está formado por el valor terminal en contra de la distorsión de la cultura. El valor terminal es la capacidad de una sociedad para preguntarse continuamente si los bienes particulares son auténticos bienes y si el bien de orden establecido es auténticamente un bien de orden que promueve la equidad, la justicia y la paz, mirando e impulsando lo que es realmente bueno y rechazando lo que es negativo, promoviendo la paz y rechazando la violencia. Lo contrario es la distorsión cultural, en la que toda la sociedad cae en la ceguera ante el bien y considera como bueno lo que en realidad deshumaniza, normalizando las conductas negativas o destructivas del tejido social y de la dignidad humana. En una época de distorsión cultural, lo deshumanizante no solamente no se rechaza sino que se mira como un ideal a alcanzar y se exalta en la música, el lenguaje, los medios, el arte, los símbolos, etc. Es el caso de la violencia cultural en la que muchos tienen como modelos a seguir a los líderes violentos y autoritarios, y aspiran a incorporarse a la delincuencia organizada o ven como loable el modo de proceder machista y agresivo contra las mujeres, etc.

Se propone en la Figura 4 un esquema de la estructura invariante del bien humano ahora expuesta.

Figura 4. *La estructura invariante del bien humano como objeto*

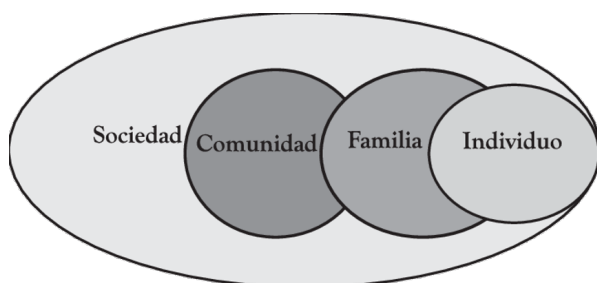


Fuente: Elaboración propia, publicada por primera vez en López-Calva, 2009, p. 50.

### 3. LA FAMILIA COMO NÚCLEO FUNDANTE DE UN CULTURA DE PAZ

Otra mirada compleja del fenómeno de la violencia es la mirada desde los núcleos o sectores donde se produce y reproduce. Aquí utilizaremos la visión planteada en el Modelo Ecológico para comprender la violencia (Bronfenbrenner trabajado por Chávez et al., 2014) en su artículo *Violencia psicosocial en el noreste de México: Repercusiones en la salud mental* que se presenta en la Figura 5.

Figura 5. *Modelo ecológico de la violencia de Bronfenbrenner.*



Fuente: Tomado de Chávez Martínez, M., Petrzalová Mazacová, J., Zapata Salazar, J., Hernández Valerio, M., & Rodríguez Herrera, M. (2015). *Violencia Psicosocial En El Noreste De México: Repercusiones En La Salud Mental. Psicogente*, 18(33), p. 13.

Como se aprecia en la Figura 5, el modelo contempla los distintos ámbitos donde se produce y regenera la violencia que son: el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad. Resulta relevante, para los fines de este análisis, hacer notar que la familia aparece como el elemento mediador entre el individuo, la comunidad y la sociedad, con lo que puede resaltarse su enorme relevancia.

La familia es el primer modelo de convivencia que tiene un individuo humano desde su nacimiento y durante los primeros años de su vida, que son los que marcan sus modelos fundamentales de relación con el mundo y con los demás seres humanos.

En la familia se enseñan valores que van formando y fortaleciendo la identidad de los hijos frente a otros grupos sociales, lo que garantiza en gran medida, una convivencia sana en todos sus procesos de socialización (Bolaños y Stuart, 2019, p. 143).

Como señala esta cita, es en la familia donde se enseñan los valores que forman la identidad de los individuos frente a sus congéneres diversos. Esta formación de valores, si es sana, puede sentar las bases para una buena convivencia en todos los demás procesos de socialización, incluyendo el de la escuela, que es un complemento esencial en el nivel como institución social que educa formalmente a los futuros ciudadanos.

Es tan falsa la afirmación de que la familia es la que educa y la escuela solamente enseña o instruye en los conocimientos de las distintas disciplinas del pensamiento humano, como pretender delegar como familias la tarea de educar a la escuela, pensándola como responsable exclusiva de esta labor formativa. Resulta indispensable ver la imbricación de ambos espacios junto con otros espacios sociales como los grupos de amigos, los medios y las redes sociales, los espacios de recreación extraescolar y extrahogar, etc., como núcleos donde se forma una visión constructiva o destructiva de la relación con los demás.

Una buena convivencia y socialización depende de una buena composición familiar, la cual debe tener argumentos sólidos y bases de formación para influenciar positivamente a sus hijos cuando se relacionan con otras personas y establecen procesos de socialización (Bolaños y Stuart, 2019, p. 141).

Los mismos autores señalan por ello la enorme responsabilidad que tiene la familia en la conformación de buenos hábitos y habilidades de socialización en los niños. Como señala la cita anterior, no solamente se trata de que la familia esté conformada por buenas personas que sean pacíficas, sino que también resulta esencial que haya una buena composición y estructura familiar para influir positivamente en los hijos cuando se van relacionando con otras personas y establecen procesos de socialización. Lo anterior incluye el espacio de socialización por excelencia para los niños y adolescentes que es la escuela, de forma que una buena convivencia familiar preparará niños y adolescentes capaces de aportar a una buena convivencia escolar.

Para lograrlo resulta también muy importante la corresponsabilidad y la visión compartida entre familia y escuela. Resulta imposible construir una cultura de paz en la sociedad si en el proceso educativo de los futuros ciudadanos se vive una especie de guerra –con paz negativa o incluso con violencia simbólica, verbal o hasta física– entre la familia y la escuela, entre los padres y los profesores o directivos de las instituciones

donde sus hijos se están formando. El modelo de convivencia entre la familia y la escuela o, más concretamente, entre los actores familiares y los actores escolares repercutirá, necesariamente en la visión y la actitud que tengan los hijos hacia la posibilidad de convivir de forma pacífica o de forma pasiva o activamente agresiva y violenta.

La convivencia escolar depende en gran medida de la forma en cómo la comunidad educativa hace cumplir de manera efectiva y bien orientada las normas para lograr el objetivo de convivir con armonía, respeto y tolerancia entre todos los integrantes que intervienen en el quehacer educativo. Por esto, es necesario, ante todo, reconocer y conocer el entorno familiar y social de los niños y niñas en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de socialización para lograr entender y ayudar a mejorar la convivencia escolar (Bolaños y Stuart, 2019, p. 141).

Por su parte, la escuela debe también promover una convivencia escolar pacífica y democrática y para lograrlo necesita acercarse a los alumnos, padres y madres para conocer el contexto familiar y social de los niños y niñas. Esto les permitirá brindar un mejor trabajo para entender y mejorar la convivencia escolar.

Como puede verse, la construcción de una cultura de paz, vista en clave de futuro, pasa por la educación humanista integral de los futuros ciudadanos y para lograrlo se requiere establecer una sana convivencia y desarrollar los comportamientos, las dinámicas estructurales, y los significados y valores que conlleven a una forma de vida armónica y dialógica. Este logro solamente puede darse si se fundan las bases en la familia y se trabaja en una dinámica de corresponsabilidad y co-inspiración entre las familias y los entornos escolares.

La familia es un modelo a seguir para el niño, le enseña acerca de la vida, la disciplina, la actitud y la conducta, que son pilares del carácter del individuo. Estos aspectos son factores muy influyentes en el aprendizaje de la conducta agresiva. Flores Millán (2011) refiere que está demostrado que el tipo de disciplina que una familia aplica al niño, será el responsable por su conducta agresiva. En relación con esto, la imitación es el mecanismo de aprendizaje más frecuente en los niños y sienta las bases del aprendizaje futuro (Bajo et al., 2011; Hinojosa y Vázquez, 2018, p. 3).



Si la familia es la mediadora entre los futuros ciudadanos, la comunidad y la sociedad, y la escuela es una institución corresponsable en la formación de una cultura de paz, es muy relevante la formación familiar para conocer las formas adecuadas de enseñar a los niños acerca de la vida, la disciplina, la actitud y la conducta como señalan Hinojosa y Vázquez. Resulta de primera importancia conocer lo que afirman los estudios citados por ellas respecto a que el tipo de disciplina que se impone en las familias es determinante para desarrollar o no conductas violentas y agresivas en los niños.

Esto es lo que Fierro y Carbajal (2003) denominan, comportamiento normativo –refiriéndose a los docentes, pero creemos que extensivo a los padres–, es decir, el tipo de normas que se aplican para regular y poner límites a la conducta de los niños y si las normas refieren a valores universales o son meramente arbitrarias, además de si se aplican de forma equitativa o son aplicadas discrecionalmente. Las mismas autoras señalan otros dos elementos en lo que denominan la oferta valoral del docente: el clima afectivo y la forma de tratar los contenidos. Hay que insistir en que el estudio de estas investigadoras se refiere a la actividad docente, pero al menos el clima afectivo además del comportamiento normativo, son extensibles al ámbito familiar. También depende del clima afectivo de la familia –si es de aceptación y amor o de rigor, autoritarismo y rechazo– el desarrollo de las habilidades de socialización y convivencia de los niños. También depende de este clima si desarrollan una cultura de paz o una de violencia.

En síntesis, la familia es el núcleo fundante de la formación de una cultura violenta o una cultura de paz en las futuras generaciones. Si seguimos cultivando familias violentas, lo que obtendremos será niños y jóvenes violentos, incapaces de entender la relevancia de la paz para vivir en sociedades plenamente humanas.

#### 4. FAMILIA Y CULTURA DE PAZ DESDE LA ESTRUCTURA INVARIANTE DEL BIEN HUMANO

Se ha presentado aquí la estructura invariante del bien humano en términos generales y con relación a la propuesta del triángulo de Galtung respecto a los tres niveles de la violencia: directa, estructural y cultural. Ahora bien, ¿cómo construir una cultura de paz desde la familia,

analizando al núcleo familiar desde la estructura invariante del bien humano?

Resulta evidente que la violencia que se vive en la sociedad es producto y a la vez productora de la violencia que se experimenta al interior de las familias. Los miembros de una familia violenta, normalmente tenderán a aprender que esa es la dinámica normal de convivencia con los otros y reproducirán esta conducta violenta en su papel como estudiantes, profesionistas o ciudadanos. De la misma forma y en sentido inverso, la violencia que se vive en la estructura social y en la cultura que predomina en el entorno familiar, es muchas veces causante de la violencia que se reproduce al interior de la familia, porque se está absorbiendo del ambiente a través de lo que pasa en las calles y de lo que consignan los medios de comunicación o las redes sociales.

Normalmente se mira a la violencia intrafamiliar –causada y causante de violencia social en buena medida– solamente desde la punta del iceberg que señala el triángulo de Galtung, es decir, desde la violencia directa que es observable en hechos y acciones cotidianas que vulneran la dignidad física o psicológica de la pareja o de los hijos, o de los padres en el caso de hijos violentos. Pero habría que mirar la violencia en toda su complejidad y analizar qué elementos de la estructura familiar, de su organización, sus reglas de convivencia, sus normas y sanciones, están produciendo estos hechos concretos de violencia directa al interior de la familia, que luego puede ser llevada al ámbito escolar, laboral, social y ciudadano. Por otra parte, cada familia tendría que analizar también qué significados y valores asumidos como comunidad de referencia están determinando formas de convivencia violenta, es decir, una cultura de violencia latente o manifiesta; psicológica, simbólica, verbal o en su dinámica cotidiana.

Desde la estructura invariante del bien humano es posible revertir esas formas de violencia familiar si en cada familia sus miembros trabajan por evitar conductas de violencia directa en el clima intersubjetivo, en el lenguaje que utilizan en la vida diaria, en los símbolos que evocan sentimientos, en la forma de ser personal para que se vuelva significado personificado de paz y no de agresión (Lonergan, 2006, p. 76).

En el segundo nivel de la estructura, es posible que en un diálogo y reflexión grupal, toda la familia y sobre todo los padres que son los responsables primeros de la educación de los hijos, se planteen nue-

vas formas de estructuración de las rutinas cotidianas –esquemas de recurrencia de operaciones, según Lonergan–, nuevas normas, límites y sanciones, nuevas formas de aplicar más justamente dichas sanciones y no de manera arbitraria respondiendo a estados de ánimo pasajeros o a preferencias personales.

Finalmente, en el tercer nivel, es también viable que la familia llegue a nuevos acuerdos sobre significados y valores a promover y vivir dentro de la interacción en el hogar, para dejar de normalizar lenguajes, chistes, castigos, formas de relación tóxicas que regeneran una cultura de la violencia y generar una cultura familiar renovada, que esté basada en el diálogo y la resolución pacífica de conflictos y en expresiones de afecto y amor en lugar de manifestaciones que dañen la autoestima, el autoconcepto y la autovaloración de los distintos miembros de la familia.

## CONCLUSIONES

Este trabajo ha presentado el contexto de cultura de la violencia en que vive hoy México y el mundo, en sus tres niveles: macro –guerras entre países, maltrato a los migrantes–, meso –violencia del crimen organizado– y micro –feminicidios, violencia intrafamiliar, violencia escolar– para justificar la relevancia y actualidad del tema de construcción de una cultura de paz.

Después de presentar este panorama general, se ha enfocado el texto al nivel micro y al rol de la familia en la construcción de una cultura de paz, desde una visión ecológica de la violencia y también de la paz, donde la familia es la institución o comunidad mediadora entre la persona, la comunidad y la sociedad. En esta mirada se ha resaltado la importancia fundamental de una alianza entre la familia como primera mediadora, y la escuela, como institución social formadora de ciudadanía para lograr construir una nueva cultura de paz.

Se han presentado, además, dos esquemas de análisis: el triángulo de Galtung (1990, 1999) y la estructura invariante del bien humano (2008) como elementos que ayudan a comprender, el primero, la complejidad de la violencia y, el segundo, la visión humanista compleja que puede revertir la violencia y construir la paz en la sociedad. En ambos esquemas se resalta un nivel directo o particular, un nivel estructural o sistémico y un nivel cultural como componentes inseparables que hay

que trabajar si se quiere reconstruir el tejido social mirando hacia el futuro, a través de la formación de los futuros ciudadanos que necesita México y el mundo.

Finalmente, se ha presentado de forma general una estrategia humanista compleja para regenerar la cultura de la violencia y construir una cultura de paz desde el ámbito familiar, mediante la revisión de las conductas particulares y las manifestaciones de violencia directa, el análisis y transformación de la estructura familiar y sus normas y sanciones de convivencia para construir condiciones sistémicas de paz y, por último, la regeneración de los significados y valores que determinan la forma de vivir de la familia para convertirla en una forma de vida derivada de una cultura de paz.

El gran cambio de vía de la dinámica familiar –parafraseando a Morin (2020)– es un paso urgente si queremos pensar en un futuro mejor en el que se puedan dar las condiciones particulares y estructurales para construir una cultura de paz y permitir que se viva en una sociedad en la que no se excluya a nadie de la humanidad (Antelme, citado por Morin, 2003) y se pueda vivir en armonía a partir de la siempre frágil, pero posible construcción de una convivencia en la que se resuelvan los conflictos a través del diálogo, la comprensión y la fraternidad y no desde la ley del más fuerte.

Para lograr la cultura de paz, es necesario educar a las futuras generaciones de ciudadanos y, para educarlas, hace falta toda la tribu. La familia es el gran eslabón entre cada niño y niña y la tribu comunitaria, social y planetaria pacífica en y para la que hay que formarlos.

## REFERENCIAS

- Bolaños, D., y Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Chávez Martínez, M., Petrzalová Mazacová, J., Zapata Salazar, J., Hernández Valerio, M., & Rodríguez Herrera, M. (2015). Violencia Psicosocial En El Noreste De México: Repercusiones En La Salud Mental. *Psicogente*, 18(33), 11–21.

- Colaboradores de Wikipedia. (2023). Triángulo de la violencia. En Wikipedia, la enciclopedia libre. [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tri%C3%A1ngulo\\_de\\_la\\_violencia&oldid=156271603](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Tri%C3%A1ngulo_de_la_violencia&oldid=156271603)
- Fierro, C; Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 22, febrero-julio, 2003, pp. 3-11 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147–168. (El artículo revisa los conceptos formulados hace años por el mismo en el artículo del mismo título publicado en el *Journal of Peace Research*, Aug 1990, Vol 27 n°3 291-305, con una traducción autorizada en la que se han suprimido las referencias).
- Galtung, J. (1999). Tras la Violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución: Afrontando Los Efectos Visibles e Invisibles de la Guerra y la Violencia. Bakeaz, *Centro Documentación Estudios para la Paz*, 6 de Red Gernika.
- Hinojosa, M. & Vazquez, R. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Revista Justicia, Barranquilla*: Editorial Mejoras-Universidad Simón Bolívar, Vol. 24, No. 34, pp. 405-455. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2901>
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología* (4a. ed.). Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (2a. ed.). Salamanca/México: Sígueme/Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. (2008). *Filosofía de la educación*. (2ª. ed.). Universidad Iberoamericana.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. (Tres tomos). Editorial México: Gernika.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2005). *El Método VI. Ética*. Brasil: Sulina.
- Morin, E., E. Roger y R. Motta. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
- Pérez Contreras, M. de M. (1999). La violencia intrafamiliar. Boletín Mexicano De Derecho Comparado, 1(95). <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.1999.95.3595>
- Sánchez-Castañeda, A. (coord.). (2018). Acoso Escolar y Cyberbullying Retos, Prevención y Sensibilización. UNAM. Defensoría de los derechos universitarios. *Los Derechos Universitarios en el siglo XXI, Núm. 7*. <https://www.defensoria.unam.mx/web/publicaciones/CIBERBULLYING.pdf>
- Senent de Frutos, J. A. (2011). El ajuste o desajuste de las prácticas normativas de Ignacio Ellacuría. Hacia una nueva dimensión de lo normativo. *AFD*, 2011 (XXVII), pp. 247-279. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3649632.pdf>



# LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

CARLOS ALONSO PULIDO OCAMPO  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN:

El documento presenta el reporte de intervención pedagógica que define la importancia de la orientación educativa para la toma de decisión vocacional en cuatro momentos: proceso vocacional, información profesiográfica, formación para ingreso a educación superior y seguimiento de egresados. La intervención se realizó en la Escuela de Bachilleres Constitución 1917 Mixta de la ciudad de Xalapa, Veracruz por medio de una entrevista educativa y una psicometría, con el objetivo de conocer el efecto de la orientación para identificar habilidades, gustos y aptitudes de los estudiantes de Cuarto Semestre. Esto último, a su vez, asegura que los estudiantes identifiquen, se informen y se responsabilicen de sus habilidades con miras a la satisfacción y felicidad profesional, generando con ello una cultura de la paz desde la decisión profesional.

## PALABRAS CLAVE:

Orientación, entrevista, psicometría, decisión vocacional.

## ABSTRACT:

The document presents the report of a pedagogical intervention that defines the importance of educational guidance for vocational decision making in four moments: vocational process, professional information, training for entrance to higher education and follow-up of graduates. The intervention was carried out at the Escuela de Bachilleres Constitución 1917 Mixta in the city of Xalapa, Veracruz by means of an educational interview and psychometrics, with the objective of knowing the effect of guidance to identify abilities, tastes, and aptitudes of fourth semester students. The latter, in turn, ensures that students identify, inform themselves and take responsibility for their skills with a view to professional satisfaction and happiness, thus generating a culture of peace from the professional decision.

## KEYWORDS:

Orientation, interview, psychometrics, vocational decision.



## INTRODUCCIÓN

En primer lugar, el planteamiento metodológico del campo de acción de la Orientación Educativa, psicopedagógico y profesional, integra una visión teórica del actuar como un elemento genérico y un espacio de intervención en la Escuela de Bachilleres Constitución 1917 Mixta ubicada en la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Esto brinda a los estudiantes la posibilidad de trabajar a un ritmo que permita cumplir con las actividades y, al mismo tiempo, los ayuda a que puedan desempeñar sus responsabilidades, esto es, trabajar o dedicar tiempo a las situaciones de cada uno. Para lograr esto, la institución utiliza la plataforma Moodle a la que los alumnos acceden de manera virtual durante la semana; asimismo, cuenta con profesores capacitados para cumplir con las asignaciones que cada materia requiere; y, finalmente, aun cuando se tiene una asignatura de Orientación Educativa, el cuerpo directivo considera necesario apuntalar el proceso de orientación mediante un proyecto que acompañe a los estudiantes desde el Cuarto Semestre hasta el primer año de ingreso a la universidad.

De esta forma, se sostiene que es importante determinar los resultados desde un posicionamiento pedagógico, así como las estrategias adecuadas para la formación de los pedagogos con miras a la revitalización de la orientación en el marco educativo, como la incorporación de las tecnologías, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, y un proceso de evaluación que asegure aprendizajes con significado y aplicación.

Esta investigación pone en perspectiva la importancia de la Orientación Educativa aplicada desde la transdisciplinariedad. En esta aplicación, el modelo humanista y psicométrico puede llegar a dialogar y a coincidir desde alguna de sus aristas, ya sea para regular y promover la actualización de los programas de estudio en la Educación Media Superior, o para profundizar en ellos. De este modo, los profesionales que tienen la formación y un alto sentido de responsabilidad incursionarían en la orientación y en la intervención para transformar contextos e innovar en procedimientos y estrategias.

## I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO-REFLEXIVO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación educativa cuenta con un espacio propio de intervención que se ha disociado del acto profesional. La razón de esto es que el actuar de profesionales vinculados a la educación sin formación específica ha generado efectos negativos, lo que ha llevado a la reorientación del accionar del acompañamiento ético y profesional definido por la Orientación Educativa. Por eso, es prioritario reconocer los límites del actuar profesional en el marco de la Orientación Educativa y atender el accionar desde dos grandes campos, el psicopedagógico y el profesional, los cuales cobijan la acción tutorial, los apoyos a los procesos de enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad, la convivencia escolar, la toma de decisiones vocacionales, la profesiografía, y el eros pedagógico para la felicidad profesional y el actuar laboral.

Sin fin de generar un debate, es necesario concebir la Orientación Educativa como campo que requiere un actuar metodológico objetivo y claro, y no sólo como disciplina, porque va más allá de un cúmulo de conocimientos y traspasa los límites de la pedagogía y la psicología, hacia espacios relacionados con la sociología, la economía, la filosofía y la historia (Flores Pacheco, 2013). Ante tal situación, las exigencias socioeducativas requieren de una visión compleja del proceso propio de la orientación, pues la situación actual en el marco de la formación está limitada. Esto quiere decir que es posible identificar una diversidad de profesiones en las que los estudiantes no deberían estar realmente, ni siquiera las que a partir de un proceso de orientación vocacional permiten incorporarse al trayecto formativo superior (Vilera, 2020). Esta situación requiere de una reflexión sobre la acción, tal como lo expresa Freire en su concepto de “praxis”.

El campo de la Orientación Educativa puede observarse desde su construcción histórica, partiendo de la Psicometría –una aplicación pragmática y práctica–, para continuar con la definición de un cúmulo de conceptos teóricos que dieron fundamento, y concluir con una visión objetiva, puntual y de intervención desde una estrategia de acompañamiento en las escuelas de diferentes niveles. Así, el campo de la Orientación Educativa permite tener un panorama y un debate obligado para su construcción permanente y continua (Gadotti, 2021).

Desde la tabla se ubican dos grandes proyectos en esta institución, la tutoría y la Orientación. Ahora se dialogará y se pondrá en perspectiva solo el de Orientación Educativa para la toma de decisiones vocacionales, pues se considera que es una visión compleja que debe destacarse para consolidar la formación integral de los estudiantes. Es importante especificar que no se pretende generar un diálogo que contaste el modelo humanista con el psicométrico con posturas radicales y totalmente contrarias. Ante el hecho de la descomposición del proceso de Orientación Educativa, es prudente considerar la transdisciplina. Esta última debe entenderse como la transferencia de métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina, para la organización de los conocimientos, a otra, introduciéndolos sobre la base de una justificación que pretende siempre una ampliación de los descubrimientos posibles o la fundamentación de estos, lo cual da sentido a una práctica objetiva e intencionada (Fierro et al., 2000).

## II. ANÁLISIS DE LOS CAMPOS DE ACCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Es importante para determinar el campo de acción considerar lo que Repetto (2009) expresa en el marco del nacimiento de la Orientación Educativa, a saber, que tiene sus antecedentes en el empirismo, doctrina filosófica del s. XIX que considera que todo conocimiento se fundamenta en los hechos. Bajo su influencia, todas las disciplinas pretenden adquirir carácter científico aplicando una metodología experimental. A finales del s. XIX la psicología experimental comienza a desarrollar las técnicas estadísticas y psicométricas que se aplicarán también a la psicología escolar. Finalmente, la llamada “corriente de la salud mental” supone un paso decisivo en la apertura del tratamiento de las disfunciones emocionales, tradicionalmente objeto de la psiquiatría, a otros profesionales, psicólogos y orientadores.

### A) CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

El campo psicopedagógico de la Orientación Educativa determina la intervención a partir de lo escolar, lo psicológico, lo personal y social.

Además, cobija aspectos centrales desde elementos emergentes que son aterrizados por el actuar profesional, hasta la acción tutorial, los apoyos a los procesos de enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad, y la convivencia escolar. Este último campo tiene que ser considerado como delimitación y espacio de actuación entre agentes que intentan definirlo, visualizando su construcción permanente y adaptación a las transformaciones sociales.

Por tanto, la Orientación Educativa desde lo psicopedagógico debe vincularse y definirse como un espacio de intervención dirigido a la creación de culturas institucionales, proyectos y prácticas inclusivas, tanto curriculares como de enseñanza, realizadas por un equipo de profesionales interdisciplinario y dirigidas a la totalidad de los estudiantes en el espacio escolar. Se trata de un trabajo intersectorial que prioriza y revaloriza la creación de vínculos y grupos que propicien o refuercen relaciones de colaboración y convivencia democrática entre los agentes educativos, así como entre la comunidad, desde una perspectiva de derechos humanos y con una fuerte impronta territorial (Barletta, 2020).

#### B) CAMPO PROFESIONAL

El campo profesional de la Orientación Educativa está determinado por la toma de decisiones desde lo profesiográfico y lo vocacional. Esto tiene miras al desarrollo de la satisfacción en el campo laboral, donde el modelo psicométrico juega un rol central para diagnosticar procesos vocacionales a partir de la aplicación de test, cuyo propósito es identificar aptitudes, intereses, habilidades y gustos desde lo personal y lo social, que aporten a la entrevista educativa para determinar la alineación y un certero diagnóstico vocacional.

Es importante determinar la importancia y la necesidad de visualizar y trabajar en los desafíos a los que nos enfrentamos como profesionales de la educación y de la Orientación Educativa para disminuir acciones de desánimo y frustración en los estudiantes. Esto es así, ya que bajo una toma de decisión errada los estudiantes se incorporan a carreras que son abandonadas durante los primeros semestres o que, en el peor de los casos, viven con desinterés, avanzan sin sentido y, en suma, consolidan el logro de una profesión que no les será significativa. Ulteriormente, al incorporarse en el campo laboral, el desempeño profesional quizá

sea motivo de frustración, de crisis y de una posible corrupción de sus responsabilidades y acciones (Flores Pacheco, 2013).

### III. FORMACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El profesional de la Orientación Educativa y Social debe ubicar el espacio como intervención bajo procedimientos determinados por la metodología, en la que la visión integral respecto de la inclusión y la diversidad permita acompañamientos en el proceso educativos de manera objetiva. Es necesario promover la reflexión como un elemento *crítico* y *creativo*. Por un lado, ha de ser *crítico* desde los campos, en tanto que se cuestiona y busca comprobar lo supuestamente natural e inocente de un proceso o situación. Por otro lado, ha de ser *creativo* desde la intervención, que dé pie a usar nuevas interpretaciones y nuevos procedimientos de desempeño, y que modele y regule el hacer y actuar para los otros. En definitiva, se busca una reflexión sobre el efecto actual de la práctica pedagógica en la Orientación Educativa, con el propósito de cuestionarla, analizarla y emplearla como factor de mejoramiento profesional.

La orientación exige una formación permanente, por su riqueza y complejidad, así como por el desarrollo propio de las disciplinas que le aportan conocimientos teóricos y metodológicos (Psicología, Sociología y Filosofía). Sólo con una formación permanente con la reflexión y el análisis como ejes de la práctica profesional, es posible aspirar a una transformación en el ejercicio de la Orientación Educativa.

Por tanto, la Orientación Educativa representa un espacio para trabajar en la percepción de los profesionales de la pedagogía ante el compromiso social que se ve trastocado por alteraciones de actitudes y vivencias. Actualmente, el desafío de fomentar la transformación de los orientadores en profesionales –y, con ello, la modificación sustancial de su quehacer– se presenta como una necesidad constante de acuerdo con la realidad en la que estamos inmersos. Y es que no solo es acompañar y canalizar estudiantes ante procesos complejos, sino que hoy se requiere visualizar las disciplinas como aliadas para la toma de decisiones y, además, como un referente para que esas decisiones se lleven a su aplicación mediante intervenciones pedagógicas viables y conscientes. La Orientación Educativa es necesaria para la toma de decisiones de

vida y vocacionales, es el ámbito de desarrollo de acciones orientadas a la búsqueda y construcción del conocimiento para el logro de la satisfacción profesional y, además, para transformar desde un planteamiento objetivo y con rigor metodológico. La Orientación Educativa es un área que ha jugado un rol fundamental dentro de la Educación Básica, Media Superior y Superior a lo largo de la historia (Aceves Villanueva y Simental Chávez, 2013).

#### A) PLANTEAMIENTO ESTRATÉGICO

El abordaje de la Orientación Educativa debe ser a partir de una estrategia integradora-innovadora que vincule la teoría como referente y la práctica como un significado en dos sentidos: de una organización a un proceso situado. Esta estrategia se llama “Proceso de acompañamiento educativo integral, diferenciada por el campo de intervención”.

Los saberes requeridos para el abordaje del campo de la Orientación Educativa (Universidad Veracruzana, 2016) son:

#### TEÓRICOS

- Orientación educativa
- Orientación desde lo psicopedagógico
- Orientación desde lo profesional
- Intervención educativa de la transdisciplina (psicometría y entrevista educativa)
- Proceso vocacional

#### HEURÍSTICOS

- Análisis conceptual
- Comparación de los campos de acción
- Desarrollo de proyectos
- Aplicación de procedimientos
- Mecanismos de intervención

## AXIOLÓGICOS

- Honestidad
- Congruencia
- Empatía
- Aceptación
- Responsabilidad

Se debe contemplar que los formadores de orientadores tienen que cambiar su forma de trabajo. Para ello, deben innovar con métodos que permitan llegar a nuevos grupos de estudiantes, reconociendo las capacidades y los conocimientos adquiridos fuera de los sistemas escolares y haciendo prevalecer los nuevos enfoques de aprendizaje (Birgin, 2023). Para la formación en el tema planteado se proponen estrategias cognitivas, afectivas, metacognitivas y situadas como el aprendizaje basado en proyectos (Barriga Arceo, 2006), ya que en estas los estudiantes asumen un rol activo y construyen e intervienen de manera objetiva y bajo un escenario real. Este tipo de actividades regularmente son de agrado para el estudiante porque resultan estimulantes y, por lo tanto, promueven eficazmente el aprendizaje significativo tal como lo plantea Ausbel.

En este marco, se buscan el desarrollo de la habilidad de comunicación y escucha, la destreza en la entrevista educativa y la detección de situaciones que limitan el aprendizaje, la integración de expedientes vocacionales y las actitudes de solidaridad, responsabilidad, empatía, aceptación, ayuda y acompañamiento.

## B) CRITERIOS Y MEDIOS DE EVALUACIÓN

Los medios de evaluación pretenden demostrar el alcance o desarrollo de la competencia establecida para la Orientación Educativa. Asimismo, se propone dar seguimiento al avance de los estudiantes. Para ello se utiliza una plataforma educativa que brinde al estudiante la información necesaria con el fin de que elabore las actividades de aprendizaje atendiendo rúbricas con criterios expresados para cada actividad, todo esto como parte de la evaluación formativa.

La evaluación es objetiva y profunda en tres momentos. En primer lugar, el momento de *diagnóstico*, que será visualizado a partir de la lluvia de ideas con interrogantes claves. En segundo lugar, el momento *formativo*, que recupera el trabajo de reflexión, análisis, diálogo, retroalimentación y trabajo colaborativo realizado como parte del proceso. Y, en tercer lugar, el momento *sumativo*, que integra los productos realizados durante el desarrollo del tema.

#### IV. PROCESO DE INTERVENCIÓN

El procedimiento realizado en el marco del proceso de intervención en la Escuela de Bachilleres Constitución 1917 Mixta, que pertenece a la Dirección General de Bachilleratos del Estado de Veracruz, fue en función del proyecto “La Orientación Educativa para la toma de decisiones profesionales”.

Las fases consideradas son:

1. Diagnóstico educativo.
2. Planteamiento teórico-reflexivo de la Orientación Educativa.
3. Análisis de los campos de acción la Orientación Educativa.
4. Proyecto de intervención.
  - a. Entrevista educativa humanista.
  - b. Aplicación de tres test desde la psicometría orientados a la identificación de habilidades personales, sociales y vocacionales.
3. Propuesta de formación para orientadores para el desarrollo del proyecto.
4. Resultados de tres generaciones.
5. Conclusiones.

Ya formado el equipo de intervención, se analizan y ponen en marcha las acciones definidas en el marco del proyecto institucional de Orientación Educativa. La intervención se inicia en Cuarto Semestre de Educación Media Superior y se concluye en el Segundo Semestre de Educación Superior.

Las actividades que se desarrollan son:



## FASE I. TOMA DE DECISIONES PARA LA SELECCIÓN DEL ÁREA PROPEDEÚTICA

- Vinculación con el departamento de control escolar para la identificación de estudiantes de Cuarto Semestre de la Escuela Constitución 1917 Mixta.
- Comunicación con los estudiantes de Cuarto Semestre para informar que inician el proceso de Orientación Educativa para la toma de decisión vocacional.
- Establecimiento de tiempos para aplicación de una entrevista educativa.
- Aplicación de psicometría (test de habilidades personales, habilidades sociales y habilidades vocacionales).
- Integración de expedientes a partir del análisis de la entrevista y los test.
- Presentación a las autoridades de los resultados para la elaboración de constancia, indicando el área propedéutica que deben seleccionar los estudiantes en Quinto Semestre.

## FASE 2: SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO

- Integración de la agenda para la gestión de profesionistas de las carreras que proyectaron los estudiantes en su estudio vocacional.
- Organización de las sesiones de información profesiográfica con los estudiantes de Quinto Semestre.

## FASE 3 FORMACIÓN EN REACTIVOS PARA INGRESO A EDUCACIÓN SUPERIOR

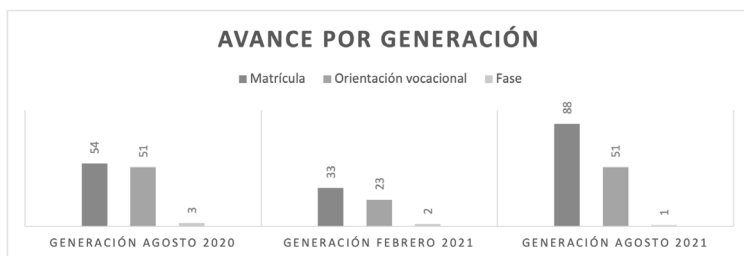
- Integración del taller para el análisis de reactivos del examen de ingreso a Educación Superior.
- Organización de grupo y fechas de desarrollo del taller en congruencia con los tutores académicos.
- Desarrollo y evaluación del proceso formativo con los estudiantes de Sexto Semestre.
- Presentación de resultados obtenidos por los estudiantes que gestionaron su ingreso a educación superior.

## FASE 4 SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

- Seguimiento de egresados en sus primeros dos semestres.
- Organización de un foro de egresados de la Escuela Constitución 1917 Mixta.

## V. RESULTADOS

La gráfica presenta los avances: la primera columna indica la matrícula, la segunda columna indica el número de participantes en el proceso de acompañamiento, y la tercera columna indica la fase en la que se ubican en el proyecto.

Figura 1. *Avance por generación*

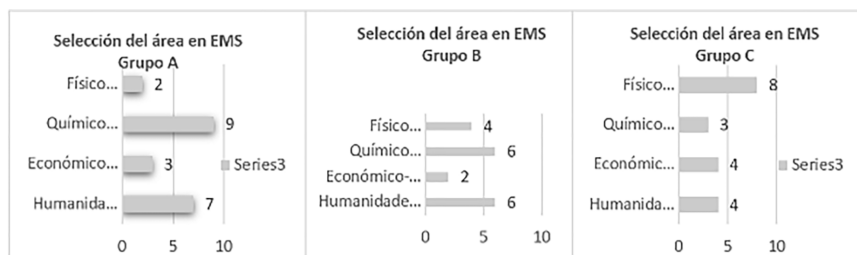
*Nota.* La fase 4 implica el seguimiento a 15 estudiantes que ingresaron a Educación Superior para el periodo Agosto 2023, y que se especifica en el reporte amplio de la generación Agosto 2020.

## PRIMERA GENERACIÓN (AGOSTO 2020)

I. Esta matrícula estuvo integrada por 54 estudiantes (29 hombres y 25 mujeres).

II. Los resultados por grupo de la selección de las áreas que ofrece la institución se muestran en la Figura 2:

Figura 2. Resultados de la primera generación



III. La información profesiográfica que se brindó a los estudiantes fue sobre ocho carreras:

- Biología
- Agronomía
- Filosofía
- Historia
- Pedagogía
- Antropología
- Derecho
- Letras españolas

IV. Se generó la participación de 51 estudiantes en el taller que determinó el conocimiento de la estructura de los reactivos de la evaluación para ingresar a la educación superior. Del total de estudiantes matriculados, solo 25 indicaron que solicitarían ficha para ingresar a educación superior, de los 25 estudiantes que hicieron examen para ingresar, 15 obtuvieron un lugar en educación superior, en universidades públicas.

V. Las carreras a las que ingresaron los estudiantes fueron:

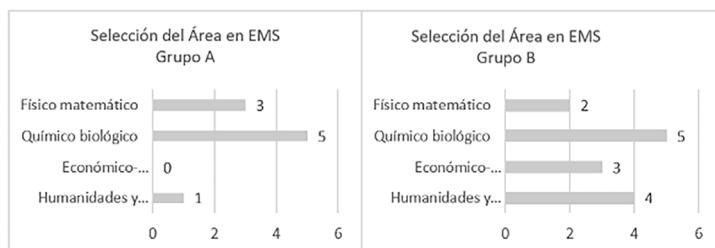
- Contaduría
- Derecho
- Sistemas computacionales
- Pedagogía
- Antropología
- Lengua inglesa
- Química clínica

## SEGUNDA GENERACIÓN (FEBRERO 2021)

I. Esta matrícula estuvo integrada por 33 estudiantes (19 hombres y 14 mujeres).

II. Los resultados por grupo de la selección del área se muestran en la Figura 3:

Figura 3. Resultados de la segunda generación



III. La información profesiográfica que se brindó a los estudiantes fue más englobada por áreas académicas y sus vínculos con temas de importancia:

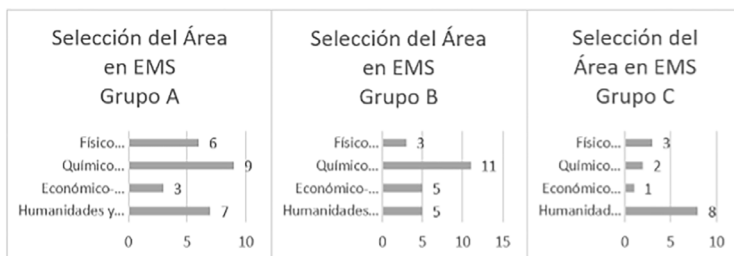
- Desarrollo del talento humano en las organizaciones.
- Sociología, una tríada entre la imaginación, el oficio y el sentir.
- Derecho de las mujeres víctimas a recibir una reparación integral del daño con perspectiva de género.
- El campo educativo como alternativa.
- Un agrónomo en la ciudad.

## TERCERA GENERACIÓN (AGOSTO 2021)

I. Esta matrícula estuvo integrada por 88 estudiantes (36 hombres y 52 mujeres).

II. Los resultados por grupo de la selección del área en EMS fueron los siguientes:

Figura 4. Resultados de la tercera generación



III. Como resultado del proceso de orientación educativa de los estudiantes, se determinaron las 20 carreras en la que tienen interés los estudiantes de la generación agosto 2021 y que coinciden con sus aptitudes vocacionales:

- Ingeniería civil y mecánica
- Ingeniería biomédica
- Ingeniería en alimentos
- Arquitectura
- Medicina
- Nutrición
- Enfermería
- Psicología
- Administración de empresas
- Contaduría
- Gestión
- Dirección de negocios
- Redes y servicios de cómputo
- Pedagogía
- Derecho
- Sociología
- Lengua inglesa
- Biología
- Veterinaria
- Fotografía
- Teatro

## CONCLUSIONES

Ante el contexto y las exigencias educativas, es prioridad detonar, diseñar, proponer e identificar mecanismos para el logro de una formación de orientadores que identifiquen el campo de la Orientación Educativa como un espacio fértil de actuación profesional, determinado a partir del vínculo ineludible emoción-racionalidad, formación-desarrollo humano y metodología-aplicación. Se debe plantear que el ser humano tiene valor absoluto, que puede crecer, mejorar, dar de sí día a día con dignidad de trato y convivencia, es autónomo y heterónimo. De esta forma, podemos decidir quién queremos ser y con quién y cómo convivir para generar relaciones interpersonales y fortalecer el crecimiento, todo esto en la medida en que damos ayuda a otros a ser quienes están llamados a ser mediante un acompañamiento metodológicamente claro y con efectos favorables para el desarrollo psicopedagógico y profesional.

La educación se concibe como la acción que favorece el desenvolvimiento integral y armónico del ser en sus dimensiones y la asimilación de una cultura. Ambos aspectos no se excluyen, sino que, por el contrario, se complementan, ya que la educación es simultáneamente una evolución personal –metodológicamente ayudada– y una función social. Así, el sujeto y su formación se integran para la proyección de aprendizajes en los otros (Grañeras y Parras, 2009).

La reflexión sobre el quehacer pedagógico en todos los ámbitos de intervención de la orientación ha de ser *crítica* y *creativa*. Por un lado, ha de ser *crítica* en tanto que cuestiona lo supuestamente “natural e inocente”. Por otro lado, ha de ser *creativa* porque da pie a buscar nuevas interpretaciones y nuevos procedimientos de desempeño. Es viable una reflexión sobre el efecto actual de la práctica pedagógica en el campo de acción de la Orientación Educativa, con el propósito de cuestionarla, analizarla y emplearla como factor de mejoramiento profesional. La orientación exige una formación permanente, por su riqueza y complejidad y por el desarrollo propio de las disciplinas que le aportan conocimientos teóricos y metodológicos. Sólo con una formación permanente con la reflexión y el análisis como eje de la práctica de la Orientación Educativa es posible aspirar a un acto profesional.

Por eso, se puede determinar que el desarrollo humano requiere la formación de los orientadores. Tenemos que adentrarnos en la campana de nuestra vida, en tanto más fuerte la toquemos más lejos llegará su sonido y el impacto será más sólido en nosotros y en los que nos rodean.

Querer  
 Ser creativo  
 estar en autocreación  
 tener dominio de sí mismo  
 conocer las dimensiones humanas  
 ser un escultor de su propia estatua  
 establecer relaciones interpersonales  
 ejercer la libertad con responsabilidad  
 reconocimiento de las emociones ajenas  
 tener como objetivo el deseo de plenitud  
 potencializar sus capacidades física y psíquica  
 comprender, ordenar, analizar, recrear la realidad  
 estar en búsqueda del descubrimiento del sentido de la vida  
 considerar la autorrealización como fundamento de la felicidad  
 conocimiento y control de las propias emociones y sentimientos  
 contar con el acto de querer, seleccionar, tomar decisiones y ejecutarlas  
 tú.

## REFERENCIAS

- Aceves Villanueva, Y., & Simental Chávez, L. (2013). La orientación educativa en México: Su historia y perfil del orientador. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 10, 12.
- Barletta, C. M. (2020). La orientación educativa como campo de intervención: Origen, sentidos y perspectivas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), Article 18. <https://doi.org/10.24215/23468866e087>
- Barriga Arceo, F. D. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Education.
- Birgin, A. (Ed.). (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (1a ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.

- Flores Pacheco, A. L. (2013). La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 24–32.
- Gadotti, M. (2021, noviembre 15). La praxis político-pedagógica de Paulo Freire. *Memoria. Revista Crítica Militante*. <https://revistamemoria.mx/?p=3467>
- Grañeras, M., & Parras, A. (Eds.). (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (2a ed.). Ministerio de Educación.
- Repetto, E. (2009). Tema 1. Antecedentes históricos de la Orientación Educativa. En E. Repetto (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1. Marco conceptual y metodológico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Universidad Veracruzana. (2016). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/pedagogia/files/2021/01/PlandeEstudiosPedagogia2016.pdf>
- Vilera, A. (2020, septiembre 22). *Orientación educativa y nuevos escenarios de aprendizaje a partir de la experiencia del confinamiento—Educaweb.com*. educaweb.com. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/09/22/orientacion-educativa-nuevos-escenarios-aprendizaje-partir-experiencia-confinamiento-19309/>





# CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA CULTURA PARA LA PAZ Y EL BIENESTAR SOCIAL

AURA GUADALUPE VALENZUELA OROZCO  
AURELIO VÁZQUEZ RAMOS  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN:

Este capítulo surge de una investigación coordinada por el Cuerpo Académico Educación y Equidad (UV-CA-513), cuyo objetivo es proponer acciones a la comunidad estudiantil para fomentar una cultura para la paz desde la convivencia escolar y el bienestar social. La metodología que se abordó fue cuantitativa, el alcance de este estudio fue descriptivo, el instrumento utilizado fue un cuestionario, y la población de estudio fueron los estudiantes de la generación S21 de la Licenciatura de Pedagogía sistema escolarizado de la región Xalapa. Como es sabido, existen discursos y prácticas que generan violencia en las instituciones educativas, mismos que deben ser erradicados por los actores que en ellas intervienen. Los resultados obtenidos representan insumos para proponer acciones a la comunidad universitaria que favorezcan la convivencia y la responsabilidad social tanto en el ámbito educativo como en el ámbito cotidiano.

## PALABRAS CLAVE:

Convivencia escolar, educación superior, cultura de paz, bienestar social.

## ABSTRACT:

This chapter arises from an investigation coordinated by the Academic Body Education and Equity (UV-CA-513), whose objective is to propose actions to the student community to promote a culture for peace from school coexistence and social welfare. The methodology used was quantitative, the scope of this study was descriptive, the instrument used was a questionnaire, and the study population was the students of the S21 generation of the Bachelor in Pedagogy school system in the Xalapa region. As it is known, there are discourses and practices that generate violence in educational institutions, which must be eradicated by the actors involved. The results obtained represent inputs to propose actions to the

university community that favor coexistence and social responsibility both in the educational environment and in the daily environment.

KEYWORDS:

School life, hinger education, peace culture, social welfare.

## INTRODUCCIÓN

En nuestro país se viven problemas diversos que de alguna manera provienen de situaciones por carencias económicas, psicológicas, emocionales, físicas, de los diferentes géneros, de derechos humanos, verbales, entre otras, lo que provoca un desequilibrio en la vida del ser humano, que sin duda impacta en el ámbito social y educativo. Ante estas problemáticas las instituciones educativas requieren construir espacios de convivencia que promuevan la cultura de paz y de bienestar social, con el fin de fortalecer la formación integral de los estudiantes.

De cara a este tipo de conflictos, se hace necesario reconsiderar las resoluciones que presentan la Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de Paz (Asamblea General, 1999). En el plano institucional, la Universidad Veracruzana en apego a atender esta necesidad, ha diseñado un *Plan de cultura de paz y no Violencia (2023-2031)*.

Sin lugar a duda, desde la formación del educando es preciso reconsiderar las intenciones planteadas en los documentos que, de cierta manera, impactarán en el desarrollo profesional del pedagogo. Es por ello que se consideró realizar esta investigación y se planteó la siguiente interrogante: ¿qué acciones están desarrollando los docentes en el aula para generar una cultura de paz y de bienestar social en los estudiantes? Este cuestionamiento se responderá a partir de la presente investigación.

En función de todo lo expuesto, es conveniente evidenciar que el capítulo se encuentra estructurado a partir de un problema que constituyó tanto el punto de partida para realizar esta investigación, como el sustento teórico que forma parte elemental de este tema, sobre todo en la revisión de la literatura en torno a las experiencias que se viven en otros contextos, en la metodología abordada y en los resultados obtenidos, así como en las acciones propuestas para generar una cultura de paz y bienestar social. Se finaliza con las conclusiones y los hallazgos localizados en torno al objetivo de la investigación y en función de lo que falta por investigar sobre el objeto de estudio.

## PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro país vive en una lucha constante, en la cual cotidianamente se hacen presentes situaciones o casos que evidencian una diversidad de problemáticas, tales como: violencia, desempleo, discriminación, delincuencia, corrupción, crímenes, violaciones a los derechos humanos, entre otros. De cierta manera, todos estos fenómenos afectan al bienestar social y a las relaciones interpersonales, lo que provoca un desequilibrio en todos los órdenes que impactan en el comportamiento del ser humano.

Resulta de suma importancia atender estos fenómenos sociales ante la diversidad de perspectivas de ver al mundo desde el contexto donde se ubique. Sin embargo, es conveniente hacer notar que el ser humano, como parte de su esencia, requiere mejorar sus relaciones humanas, esto es, poseer una armonía y un equilibrio con él mismo y con los demás. Por esta razón, el tema en cuestión constituye un eje fundamental de análisis en las diversas instituciones educativas.

La escuela constituye un factor relevante en la formación de los estudiantes. Desde allí se requiere recuperar otras formas para desarrollar una conciencia social que les permita a los estudiantes tener un amplio criterio sobre sí mismos y el otro, poseer una capacidad de escucha y apreciar la diferencia de los demás, todo ello con el fin de generar una mejor convivencia escolar.

Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 es el “16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”. De acuerdo con este objetivo, se busca actuar desde la escuela –en apego a sus políticas institucionales y al plan curricular– para desarrollar acciones en el salón de clases, en las prácticas profesionales y en el servicio social, las cuales son *experiencias educativas* que se cursan para intervenir en diversos contextos (Moran, s/f).

Por ello, la Universidad Veracruzana, desde su *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)*, ofrece a todos los programas educativos acciones que pueden abonar para erradicar y atender elementos propios que requiere el ser humano para responder con justicia, solidaridad y respeto a todo el mundo. Todo esto con el fin de promover acciones pacíficas hacia el desarrollo de una cultura de paz, desde las diversas acciones que se pueden desarrollar en el aula.

Lo anterior se encuentra en consonancia con lo planteado por la Comisión de los Derechos Humanos (CNDH), estableciendo que:

Una escuela contemporánea requiere de una pedagogía basada en la convivencia; aprender a convivir como aprender de la propia convivencia escolar positiva permite otros valores como son la aceptación y el aprecio a la diferencia, la tolerancia, la empatía, entre otros (2016, p. 141).

Considerando lo expresado por la Comisión de Derechos Humanos, se busca que desde las instituciones educativas se produzcan cambios. Esto último a partir de los modelos de práctica pedagógica, por los cuales se implementen lineamientos que favorezcan el proceso educativo, es decir, que sean el medio para generar la convivencia y atender a la diversidad, tomando en cuenta las diversas variables que se presentan en el proceso educacional para lograr una transformación en el estudiante. Ciertamente, desde la pedagogía es factible aprovechar este espacio desde el abordaje de los objetivos cognoscitivos y actitudinales, orienta el desarrollo de diversas acciones que posibilitan una educación para la paz; en otras palabras, una educación que recupere y haga valer los derechos humanos y, en consecuencia, favorezca la propia convivencia escolar.

#### REVISIÓN DE LA LITERATURA

En México los estudios sobre convivencia escolar surgieron desde hace más de una década. Sin embargo, continúa siendo un tema emergente en virtud de la ausencia de un corpus teórico y de indicadores que faciliten la comprensión del objeto de estudio. La mayoría de los estudios realizados se ubican en educación básica y media superior, y pocos de ellos en el nivel de educación superior (Ochoa Cervantes & Paredes Cuevas, 2021). Por otro lado, la violencia constituye un fenómeno que ha llegado a invadir los diversos contextos sociales y culturales; ello, desafortunadamente, se ha reproducido en nuestras escuelas.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) no deben mantenerse apartadas de los problemas sociales que se viven en nuestro entorno inmediato, toda vez que en ellas coexisten hombres y mujeres que construyen una cultura institucional y ésta emerge de las relaciones interperso-

nales en sus espacios educativos, así como de los modelos sociales que las rodean (Vázquez Ramos et al., 2021).

Hay que buscar la manera en que estos problemas sociales –como la pobreza, la inseguridad, la carencia de los servicios de salud, de educación y la permanencia de la violencia de género, entre otros– se puedan abordar desde las diversas intervenciones pedagógicas que forman parte del compromiso de las instituciones educativas y, así, promover una cultura de respeto que mantenga una convivencia sana con igualdad de oportunidades y derechos para todos y todas.

En efecto, todas las Instituciones de Educación Superior (IES) deben estar libres de violencia, ni siquiera la violencia simbólica, que por manifestarse en forma sutil tiende a normalizarse. Por el contrario, las IES deben constituirse en espacios libres de violencia en que se respire paz y tranquilidad, y la comunidad se sienta segura. Por ello, resulta necesario luchar por que todos los miembros de la comunidad promovamos una convivencia y una cultura de paz y respeto hacia la dignidad, para el pleno ejercicio de los derechos humanos.

Como señala Cabezudo (2020):

En los países latinoamericanos la construcción de una pedagogía para la cultura de paz con pleno respeto a los derechos humanos tiene además particular relevancia como respuesta a la historia de violaciones sistemáticas a partir de la ruptura del Estado de Derecho y el establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras desde fines de la década de los 60's del siglo pasado y durante los siguientes treinta años (p. 547).

Desde esta perspectiva, se pretende promover una cultura de paz que trascienda en los diversos espacios de socialización, es decir, en los espacios en que se compartan experiencias para la construcción de planes de acción en materia de prevención, para garantizar un ambiente que contrarreste los discursos y las prácticas de violencia.

En el orden de las ideas anteriores, Álvarez Maestre y Pérez Fuentes (2019) afirman:

La educación para la paz se fundamenta en el respeto de los derechos y la dignidad humanos, partiendo de la transformación de las actitudes, acciones y normas de conducta, con fundamento en una perspectiva crítica social y en aras de construir una cultura de paz. Entre los fundamentos teóricos de la educación para la paz está la Declaración Uni-

versal de los Derechos Humanos (1948), en la medida en que resalta la necesidad de fundamentar sistemas educativos que contribuyan a la solución pacífica de conflictos, la confianza y la solidaridad entre los seres humanos (p. 288).

En el plano educativo, las escuelas han sido espacios donde principalmente se reproducen actos de violencia y discriminación, y es urgente generar en éstos una cultura de paz. La escuela es el contexto en que los educandos pasan la mayor parte del tiempo y es por ello por lo que desde las estructuras escolares se debe de buscar una transformación que impacte en las actitudes y, por ende, en las normas de conducta. Sin embargo, hay que tener en cuenta los esfuerzos que desde la escuela se realicen, pues resultarán infructuosos si no se refuerzan desde otros grupos sociales con los cuales interactúan y a los cuales pertenecen niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

De igual manera, Zuna-Llanos (2019) argumenta:

La Escuela tiene que vincularse estrechamente con los demás agentes educativos como: la familia, la comunidad, las instituciones y organizaciones, para atender y solucionar los conflictos de forma pacífica y asegurar la armonía social a nivel grupal e interpersonal en el ámbito educativo. Para este propósito se debe educar y formar a las personas a cualquier edad, para que sean capaces, de comprender, enfrentar y resolver los problemas, de forma razonada, reflexionada, crítica y consciente (p. 44).

Se ha observado que la escuela necesita estrechar lazos y fortalecer la colaboración con los padres de familia y otras organizaciones. Esto con la finalidad de buscar conjuntamente alternativas para resolver o buscar una a los problemas sociales. Por eso las instituciones educativas juegan un papel medular en el proceso educativo, en este proceso de educar y formar, y se les debe de brindar las herramientas propias para que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas eventuales.

Al respecto Bahajin (2018) expresa:

La educación es un instrumento fundamental de la cultura de paz y la transformación pacífica de los conflictos, y su contribución resulta decisiva para que los nuevos y futuros ciudadanos del mundo sean dueños de ellos mismos; capaces de entender la realidad en la que viven; de participar con sus acciones diarias en mejorar el entendimiento entre las

personas y los pueblos; fomentar la cultura de paz y construir juntos un mundo que incluye y no excluye, que une y no divide (p. 109).

Los estudiantes requieren de formarse con un pensamiento crítico para una ciudadanía crítica, responsable, participativa y comprometida, pues ello garantiza una estabilidad y un mejoramiento de su entorno. Solo de esta manera es posible contar con espacios de armonía y unión, sin exclusión ni discriminación de ningún tipo, pues ello responde a los nuevos desafíos a los que se enfrentan o enfrentarán como profesionistas en cualquier contexto social. La educación es el instrumento para generar una cultura de paz, y es por ello que en los sistemas educativos se requiere desarrollar diversas acciones, proyectos y programas de educación para la paz.

Dado lo anterior, se puede afirmar que la construcción para la paz implica asumir una serie de valores de manera colectiva como: libertad, justicia, tolerancia, igualdad, solidaridad, equidad, democracia y respeto a los derechos humanos. Esto nos permite formar lazos de unión entre los actores que compartimos espacios comunes, desde los primeros grupos de socialización –como la familia y la escuela en los primeros niveles– hasta la educación superior. Por ello, Solórzano y Pérez (2021) señalan:

La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad. La educación en valores es un factor importantísimo para conseguir la calidad que propone nuestro sistema educativo (p. 115).

Sobre la base de las ideas expuestas, es de suma importancia abordar este tema en el nivel superior. La construcción para la paz inicia en el seno familiar y se promueve con la educación básica mediante espacios libres de discriminación y violencia. Por lo tanto, estos espacios han de procurarse desde el contexto sociocultural de la infancia. En este orden de ideas Bahajin comenta:

La educación para la paz reconoce que en la actualidad hay que aprender de todos, incluso de los niños que tienen mucho que enseñarnos en ese rubro. Los niños pueden educar a los adultos a ser pacíficos (amantes de la paz) como ellos, a entender el papel del amor en la educación y a hacer las paces entre los seres humanos, porque para ellos la convivencia entre



personas de diferentes culturas no solamente es posible, sino es lo más natural que pueda existir. Ellos sienten y reconocen que las diferencias existen para hacer del mundo un arco iris de culturas que, cuando le falta una, pierde su encanto (2018, p. 104).

Es evidente entonces que la educación para la paz busca una transformación en el educando. Hoy se busca que desde la educación básica —y consideración del plan de estudios que ofrece el sistema educativo mexicano— los niños tengan el pleno conocimiento de que todos aprendemos de todos. A esa edad, los niños tienen un alma pura y sus pensamientos son sanos, y por ello las actividades que los docentes desarrollan desde el interior del aula deben buscar el desarrollo de competencias como la comunicación afectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el liderazgo, la resolución de problemas, la inclusión, la no discriminación, y el respeto a sus iguales y a los adultos. Estas son habilidades que se les debe de infundir desde la infancia para que aprendan a relacionarse y a convivir de manera pacífica con todos aquellos que forman parte de su círculo social (familia, amigos, y docentes), y para que tengan presente que desde sus acciones se puede contribuir a construir un mejor futuro.

Sin duda la educación para la paz incorpora al mundo una gran cantidad de beneficios sociales, pues se mejora de manera significativa la convivencia entre los habitantes de este planeta. Y esto trae como consecuencia relaciones cordiales y positivas que garantizan el manejo de conflictos e injusticias humanas.

Otros autores enfatizan:

Instruir para la paz envuelve educar sobre los conflictos, las discrepancias, disconformidades, las injusticias, el quebrantamiento de los valores entre otros. La educación favorece a la formación de ciudadanos, pueblos y naciones con el soporte de las variadas herramientas y métodos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo cognitivo (Contreras-Garzón & Díaz-Linares, 2021, p. 448).

Los centros educativos son espacios exitosos donde se desarrollan procesos cognitivos que dejan un aprendizaje significativo, y es por ello que son tan importantes los modelos pedagógicos que se aborden en el aula. Además de ser un espacio de convivencia, en el aula se presentan una diversidad de pensamientos que provocan conflictos de opiniones entre

profesor-alumno o alumno-alumno. En este sentido, es importante que los profesores estén capacitados para implementar diversas técnicas que permitan erradicar conflictos que se generen en el interior del aula.

La cultura de paz trae consigo una serie de retos, ya que no resulta fácil su construcción. Y es que la cultura de paz implica una reeducación en aspectos socioemocionales, lo cual conlleva transformar conciencias y modos de sentir y actuar. Así, las acciones pedagógicas de las escuelas deben fortalecer las habilidades sociales necesarias para construir una cultura de paz que logren mejorar tanto las relaciones sociales y como el desarrollo emocional individual. Controlar las emociones, ser empáticos y asertivos, y aprender a resolver conflictos permite fortalecer la autoestima y la confianza. Por lo tanto, todos los actores involucrados en este proceso (docentes, padres de familia y autoridades) deben trabajar por una convivencia inclusiva y por el respeto a los derechos humanos. Solo así es posible mejorar la educación y construir una cultura de paz por un país libre de violencia.

Duque-Vargas (2021) agrega al respecto:

La educación para una cultura de paz tiene el desafío, igualmente, de repensar la pedagogía más allá de la escuela, en los entornos de vida, y además, se cifra en clave de formar en el afecto, de dar lugar a las emociones, dado que no solo somos seres pensantes sino también seres sentipensantes, que nos constituimos en el reconocimiento mutuo y solidario de unos con otros. Somos con los otros (p. 291).

Mediante la pedagogía se desarrollan habilidades y se brindan herramientas para mejorar el entorno, es decir, para convivir en armonía en cualquier ámbito social y laboral. Por esto, los centros educativos deben de realizar ajustes razonables que permitan la adquisición de valores en pos del respeto de los derechos humanos, como el desarrollo de diversas técnicas que fomenten la convivencia pacífica y la autonomía para la toma de decisiones, la incentivación del conocimiento de uno mismo para relacionarse con los demás, el análisis exhaustivo sobre la información que les ofrece los medios de comunicación, y la valoración de la diversidad de culturas que se presenten en el aula. Es por ello que la escuela juega un papel central en la formación para el desarrollo y construcción de una cultura de paz, la cual debe plasmarse de manera formal y explí-

cita en los planes y programas de estudio para lograr su concreción en el currículo real y operativo.

La formación en cultura de paz y no violencia es plausible en los diseños curriculares y extracurriculares, es decir, como habilidades que se despiertan en la formación escolar y extra escolar, y al mismo tiempo, son puentes entre la escuela y la sociedad (Martínez Ruiz & van Dijk, 2020, p. 79).

Esta cita muestra que, ante los retos que demanda la sociedad que de alguna manera generan violencia, es transcendental reajustar los diseños curriculares y desarrollar teorías educativas que permitan aplicar y promover los saberes necesarios para lograr la participación y el compromiso de todos los actores inmersos en este proceso educativo. Esto se requiere para la formación en cultura de paz y no violencia.

Esto nos ubica en un plano horizontal en relación con la capacidad de comprender la realidad del otro, pues nos asumimos como responsables de generar espacios plenos de armonía y tranquilidad. Para Galtung (2014) su planteamiento sobre una paz activa:

obliga a entender que la paz se fundamenta en acciones que propendan por la equidad, para superar las profundas divisiones entre las personas; la empatía, que permite comprender desde dónde habla el otro; la reconciliación, que lleva a saldar deudas con el pasado y a la identificación de soluciones conjuntas, y la necesidad de renuncia de la victoria personal o grupal en relación con el opositor (como se citó en Duque, 2020, p. 285).

La urgencia de generar una cultura de paz constituye una necesidad impostergable ante la intensificación de la ola de violencia que se ha manifestado de manera recurrente en los últimos años en nuestro contexto latinoamericano. Como lo señala Cabezudo (2020), “la educación para la construcción de cultura de paz, ciudadanía y respeto a los derechos humanos es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana” (p. 551). Un ejercicio importante que señala Rodríguez-Flórez (2023) en la construcción de la paz es el diálogo, ya que “se establece con el tiempo como un recurso importante para construir referencias individuales sobre aquellas acciones que permiten convivir en armonía con otros” (p. 120).

Como resultado de las demandas sociales que generan una diversidad de conflictos y violencia, se está llevando al educando a la pérdida

de los valores. Es necesario, entonces, reconsiderar como una obligación que el campo educativo –en consideración de los planes de estudio– transversalice el tema de la cultura de paz en la formación integral de los futuros profesionales de la educación, pues ellos, formadores de formadores, lograrán construir una cultura de paz y no violencia, por medio de actividades inclusivas que atiendan los derechos humanos, que apoyen a todos los estudiantes que se ven expuestos y vulnerables, y que fomenten el respeto a la diversidad de géneros.

Otra de las tareas prioritarias que se podría abordar para la construcción de la paz es el diálogo, porque este permite conocer y comprender la realidad del otro, ser empático y buscar una mejor manera de convivencia. El educando debe desarrollar habilidades para cimentar diálogos constructivos como la escucha activa, el reconocimiento de que todos tenemos diferentes perspectivas, el respeto a las opiniones de los demás, y la identificación de las emociones y sentimientos de los demás. En suma, se busca en el educando un diálogo intencionado para crear la cultura de paz.

## MÉTODO

La investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo. Además, es de tipo descriptivo y transeccional, con un diseño no experimental, y tiene como objetivo indagar las acciones que ejecutan los académicos para generar una cultura de paz –desde la convivencia escolar y el bienestar social– en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía sistema escolarizado.

Los participantes fueron seleccionados de forma no probabilística. Además, el muestreo fue de tipo intencional. Se eligió a la generación S21, conformada por 146 estudiantes inscritos en el periodo agosto 2023 a enero 2024, de los cuales respondieron un 66% el instrumento de investigación.

Para obtener la información se diseñó un cuestionario, definido como una técnica que permite al investigador recoger datos con información válida, objetiva y confiable (Hernández Sampieri et al., 2014). En cuanto a las preguntas, se debe considerar la forma, el tipo, el estilo (el modo en que se plantean las preguntas) y finalmente el total de ellas. Rodríguez et al. (1999) expresan que “de acuerdo con su forma,

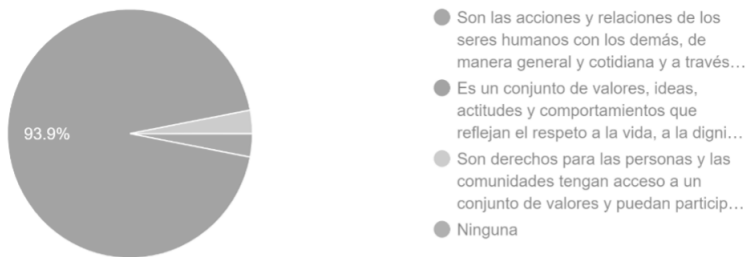
las preguntas suelen clasificarse en tres categorías: preguntas abiertas, preguntas cerradas o dicotómicas y preguntas de elección múltiples (con respuestas en abanico o de estimación)” (p. 193). Con respecto al diseño de este cuestionario, se estructuró con 15 preguntas, cinco de ellas fueron dicotómicas, diez con opciones de respuestas. Por último, es preciso señalar que para recabar toda esta información la encuesta se aplicó a través de formulario de Google Forms, cuya liga se envió al correo electrónico de los participantes.

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados ordenados y sistematizados mediante las siguientes figuras. En seguida se presenta el análisis de las respuestas.

En cuanto al grado de conocimiento sobre la frase “cultura de paz”, se adoptó la definición de la Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz de las Naciones Unidas, aprobada en 1999 por la Asamblea de las Naciones Unidas. El 93.9% de los estudiantes tiene el conocimiento, el 3% señala que la cultura de paz son “las acciones y relaciones de los seres humanos” y el otro 3% restante lo considera como un derecho para las personas (ver Figura 1).

Figura 1. ¿Qué es “cultura de paz”?



En cuanto a las acciones que propone el *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)* de la UV, se muestra que el 43.9% de los estudiantes indica que los docentes no desarrollan ninguna acción para ser aplicada en el aula, el 33.3% señala que los docentes diseñan campañas

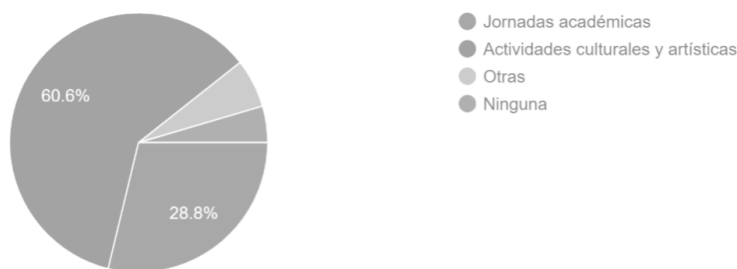
de promoción de sensibilización para una cultura de paz, y el 22.7% especifica que el docente gestiona la participación de un especialista para abordar el tema (ver Figura 2).

Figura 2. *¿Qué acciones del Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031) propuesto por la UV han sido aplicadas en el aula por parte de los docentes?*



En cuanto a las acciones llevadas a cabo por la Facultad de Pedagogía, el 60.6% de los estudiantes afirma que se promueven actividades culturales y artísticas para generar una cultura de paz, el 28.8% indica que se llevan a cabo jornadas académicas, el 6.1% puntualiza que otras actividades se llevan a cabo y el 4.1% revela que ninguna (ver Figura 3).

Figura 3. *¿Qué acciones ha llevado a cabo la Facultad de Pedagogía para promover una cultura de paz?*



En cuanto a la transversalización de temas de derechos humanos con otras disciplinas, el 93.9% de los estudiantes manifiesta que los docentes sí lo han hecho y el 6.1% señala que no (ver Figura 4).

Figura 4. *¿Los docentes transversalizan temas de derechos humanos en tus experiencias educativas?*



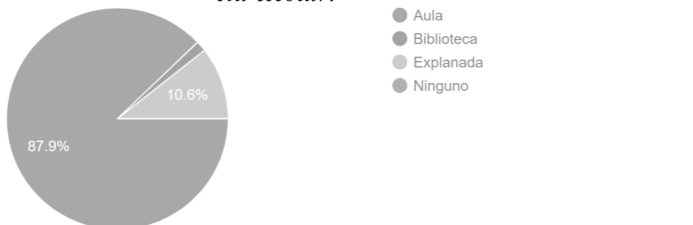
En cuanto al procedimiento en caso de un acto de violencia, el 53% de los estudiantes responde que ningún docente le ha informado sobre este procedimiento y el 47% manifiesta que algunos sí (ver Figura 5).

Figura 5. *¿Has sido informado por algún docente sobre el procedimiento en caso de incurrir en un acto de violencia hacia la comunidad universitaria?*



En cuanto a los espacios para generar convivencia escolar, el 87% de los estudiantes coincide en que el espacio educativo que comúnmente utilizan para generar una convivencia escolar es el aula, el 10.6% puntualiza que algunas veces hacen uso de la explanada y el 1.6% señala que la biblioteca.

Figura 6. *¿Qué espacios han utilizado los docentes para generar la convivencia escolar?*



En cuanto a las acciones para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, el 62.1% de los estudiantes manifiesta que los docentes les exigen reconocer la diferencias culturales para llevar a cabo las activi-

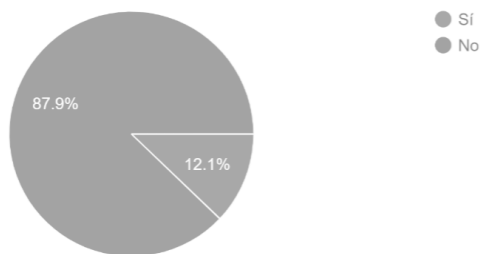
dades, el 15.2% señala que los docentes denuncian los casos de acoso o sexismo, el 15.2% considera que una acción de los docentes es que ejerzan sus derechos, y el 7.6 % indica que los docentes no generan ninguna acción para tener el acceso al mismo trato y oportunidades entre mujeres y hombres (ver Figura 7).

Figura 7. *¿Qué acciones han desarrollado los docentes desde su discurso pedagógico para fomentar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres?*



En cuanto a los conflictos de trabajo en equipo, el 87.9% de los estudiantes evidencia que en sus experiencias educativas no se presentan conflictos ni agresiones verbales, y 12.1% revela que sí se dan en forma de agresiones verbales y psicológicas. Sin embargo, es significativo que sea mínimo el porcentaje de conflictos en el aula al trabajar en equipo, porque hay poca presencia de desacuerdo entre los compañeros (ver Figura 8).

Figura 8. *¿Se ha presentado, en alguna de tus experiencias educativas, algún conflicto al trabajar en equipo como agresiones verbales, psicológicas u otras?*



En cuanto a la resolución de los conflictos al trabajar en equipo, el 75.9% estudiantes recalca que de ninguna manera los docentes lo resuelven, el 13.8% menciona que los docentes aprovechan que todo el grupo esté presente para dar una solución al conflicto, y el 10.3%



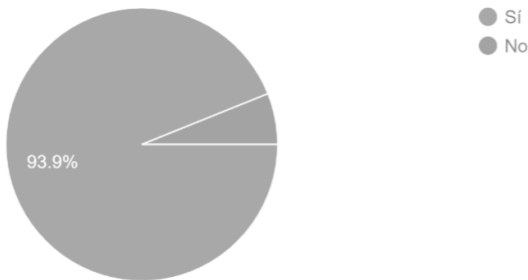
muestra que los docentes solicitan a los estudiantes en cuestión que se acerquen al escritorio (ver Figura 9).

Figura 9. *Si tu respuesta anterior es afirmativa, responde la siguiente interrogante: ¿De qué manera los docentes resolvieron el conflicto?*



En cuanto a las actividades para desarrollar la empatía y la resolución de conflictos sin violencia, el 93.9% de los estudiantes manifiesta que los docentes implementan diversas actividades, y el 6.1% manifiesta que los docentes no desarrollan ningún tipo de actividad para generar una participación afectiva (ver Figura 10).

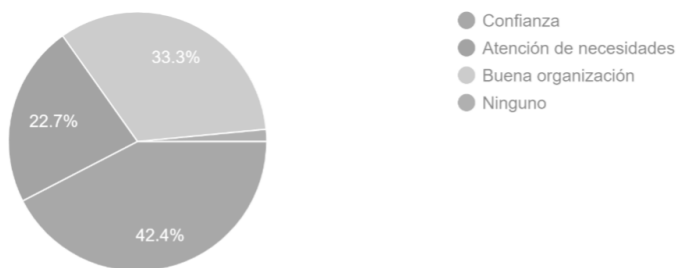
Figura 10. *¿Los docentes implementan actividades para desarrollar la empatía y la resolución de conflictos sin violencia?*



En cuanto a la generación de un clima positivo en el aula, el 42.4% de los estudiantes señala que, tanto por parte del docente como del de sus compañeros, es importante generar confianza en las habilidades propias para llevar a cabo las actividades, el 33.3% lo relaciona con una buena organización que permita tener el apoyo y el respeto de todos sus compañeros, el 22.7% indica que es preciso atender, antes que nada, las

necesidades que se presenten en el aula, y el 1.5% no señala alguna acción para la generación de un clima positivo en el aula (ver Figura 11).

Figura 11. *¿De qué manera percibes el apoyo de tus compañeros o de los docentes para generar un clima positivo en el aula?*



En cuanto al clima escolar, el 65.2% de los estudiantes tiene un conocimiento acerca de lo que se refiere al clima organizacional, y el 34.8% lo relaciona con las percepciones que tienen las personas acerca de las relaciones interpersonales (ver Figura 12).

Figura 12. *Desde tu punto de vista, ¿cuál de estos conceptos es el que más se acerca al clima escolar?*



En cuanto a las estrategias para generar un diálogo democrático en el aula, el 71.2% de los estudiantes manifiesta que los docentes utilizan la escucha activa como estrategia, ya que ponen atención a lo que se está diciendo, el 22.7% indica que los docentes diseñan planes de convivencia en el aula, y el 6.1% señala que los docentes abordan el diálogo democrático desde las mesas de diálogo (ver Figura 13).

Figura 13. *¿Qué estrategia utilizan tus docentes para generar un diálogo democrático en el aula?*



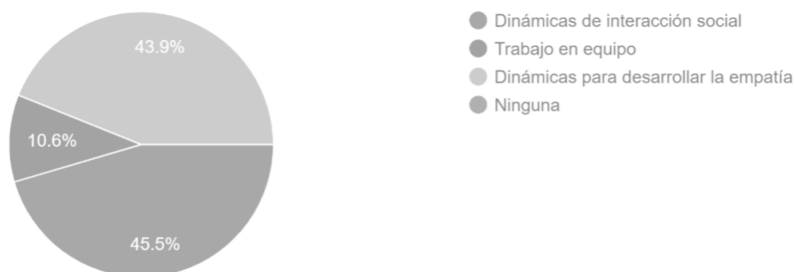
En cuanto al grado de importancia de la pluralidad y la divergencia, el 98.5% de los estudiantes considera que el respeto por la pluralidad y por la divergencia o, lo que es lo mismo, tener presente que todos somos distintos de una u otra manera, es fundamental para generar una convivencia de paz, y el 1.5% señala que estos términos no son determinantes para lograr lo dicho (ver Figura 14).

Figura 14. *¿El respeto por la pluralidad y la divergencia es esencial en una convivencia de paz?*



Finalmente, en cuanto a las estrategias que los mismos estudiantes recomiendan a los docentes para fortalecer las relaciones humanas y mejorar las habilidades sociales que se generan en el aula, el 45.5% de los estudiantes coincide en dinámicas de interacción social, es decir, actividades grupales que promuevan la motivación entre sus integrantes, el 43.9% coincide en dinámicas que promuevan la empatía, y el 10.6% coincide en el trabajo en equipo (ver Figura 15).

Figura 15. *¿Qué estrategia recomendarías a los docentes para fortalecer las relaciones humanas y mejorar las habilidades sociales que se generan en el aula?*



## CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de los resultados en esta investigación se concluye que:

- Teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolló en el ámbito educativo de nivel superior, se encontró que los estudiantes tienen conocimiento sobre los términos esenciales que se abordaron en la investigación y saben qué es “cultura de paz” y “clima organizacional”, lo cual es un factor positivo para el desarrollo de cultura de paz en la universidad.
- Se observa que la Facultad de Pedagogía, a partir de las diversas experiencias educativas que forman parte del plan de estudio vigente, invita a sumarse a la comunidad estudiantil desde diversas intervenciones culturales y artísticas hasta jornadas académicas que se desarrollan para reflexionar sobre la cultura de paz en su comunidad. Sin embargo, aun con el resultado obtenido, se requiere la permanencia en la promoción de estas actividades.
- Finalmente, en torno al objetivo planteado en la investigación y de acuerdo con cada estilo de los docentes y las actividades que implementan, en las experiencias educativas de la Facultad de Pedagogía (modalidad escolarizada) sí se promueven en la comunidad estudiantil acciones para fomentar una cultura de la paz y no violencia desde la convivencia escolar y el bienestar social. Sin embargo, es necesario reconsiderar que los docentes

consulten el *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)* que ofrece la Universidad Veracruzana para promoverlo desde sus acciones y estrategias para eliminar aquellos hechos que conducen a una violencia escolar.

## HALLAZGOS

- Hay un desconocimiento por parte de los docentes con respecto a lo que propone el *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)* de la Universidad Veracruzana a sus respectivos programas educativos. Se hace evidente que ninguna de las acciones que presenta este documento se ha llevado a cabo al interior del aula por la mayoría de los docentes. En este hallazgo se considera que el docente desconoce de estrategias para el fomento y desarrollo de una cultura de paz y no violencia.
- Otro hallazgo significativo es el desconocimiento de la comunidad estudiantil sobre el procedimiento del protocolo para atender la violencia de género en la Universidad Veracruzana. Es probable que algunos estudiantes se vean afectados de manera vulnerable por ignorar que cuentan con procedimiento que es su derecho y los protege.

## RECOMENDACIONES

Sobre las consideraciones anteriores el cuerpo académico: Educación y Equidad UV-CA-513, propone algunas estrategias pedagógicas.

- Desde el Plan de Estudios 2016, que forma parte del área de integración profesional, se proponen las siguientes experiencias educativas: Proyectos Pedagógicos o Experiencia Recepcional. Es relevante considerar este tema como un área de oportunidad, ya que desde sus resultados y sus acciones se promueven valores y actitudes para restablecer una convivencia armónica en cualquier contexto educativo.

- Desde la estructura curricular y desde las optativas que presenta el programa educativo, se propone a los docentes transversalizar temas que aborden las acciones para contribuir a una cultura de paz, el reconocimiento de la identidad de género, el respeto a la inclusión, y la atención a los grupos vulnerables, a los derechos humanos y a la interculturalidad. Todos estos temas, desde sus análisis epistemológicos y desde las acciones de la comunidad estudiantil, abonan a resolver de manera óptima los conflictos con el fin de lograr una convivencia y bienestar social.
- Desde el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU), se propone a los docentes dar a conocer a sus estudiantes todos los servicios que ofrece este centro, ya que su principal función es desarrollar en la comunidad universitaria competencias sociales e individuales con el fin de mantener buenas relaciones y desde sus acciones que abordan le ayudaría a mejorar sus estilos de vida y de convivencia escolar, puntos esenciales para su formación académica.
- Desde el Área de Formación Básica, el cual es parte de la estructura curricular del Plan de Estudios 2016, se propone abordar temas para coadyuvar al *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)* por medio de los núcleos de formación de la Pedagogía: pedagógica, social y humana.

## REFERENCIAS

- Álvarez Maestre, A. J., & Pérez Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: Aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Asamblea General. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Naciones Unidas. <https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion-y-Programa-de-Accion-sobre-una-Cultura-de-Paz.pdf>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 93–111.
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogía para la Cultura de Paz, Ciudadanía y Derechos Humanos: Una construcción que apela a la Memo-

- ria y la Justicia. *Revista Educar Mais*, 4(3), Article 3. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2016). *Curso Convivencia Escolar desde la Perspectiva de los Derechos Humanos*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://cursos3.cndh.org.mx/>
- Contreras-Garzón, L. C., & Díaz-Linares, M. Á. (2021). La cultura de paz como eje transversal en la formación de valores. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), Article 8. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1435>
- Duque-Vargas, N.-H. (2021). Educación para una cultura de paz en el orden mundial posguerra fría. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), Article 2. <https://doi.org/10.21500/22563202.4086>
- 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>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucío, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.
- Martínez Ruiz, X., & van Dijk, S. (2020). Formación ciudadana y construcción de paz con equidad. Retos actuales de la Educación Media Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1610>
- Moran, M. (s/f). Paz y justicia. *Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 4 de abril de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Ochoa Cervantes, A., & Paredes Cuevas, J. V. (2021). *Convivencia escolar, un estudio exploratorio en educación superior*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Archidona: Aljibe.
- Rodríguez-Flórez, C. D. (2023). Ejercicio de investigación en el aula identificando diferencias entre conceptos sobre la paz. *Alteridad*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.09>
- Solórzano, M., & Pérez, A. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. *Zona Próxima*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.14482/zp.35.370.114>

- Universidad Veracruzana. (2023). *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/files/2023/06/Plan-de-cultura-de-paz-y-no-violencia.pdf>
- Vázquez Ramos, A., López González, G. L., & Torres Sandoval, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: Elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), Article 2. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>
- Zuna Llanos, R. F. (2019). Educación para la paz como estrategia pedagógica para la prevención de la violencia escolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(9), Article 9. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v3i9.67>





## ANTES QUE ALGO... ¡HABLEMOS DE CULTURA!

JUAN MANUEL ORTIZ GARCÍA  
Universidad Veracruzana

### RESUMEN:

La cultura es un fenómeno humano que emerge necesariamente de la interacción entre las personas de una comunidad y que representa en gran medida la personalidad de esta, dando margen para la identidad entre sus miembros, así como la distinción con los de otras comunidades, es decir, la otredad. Este término ha tenido a lo largo de la historia diferentes significados, según cada estadio de esta; sin embargo, no es difícil reconocer la relación que constantemente se hace con el fenómeno del desarrollo humano. Actualmente es posible encontrar en las propuestas socioculturales, políticas y económicas de nuestra sociedad este término, describiendo diversas formas del pensar y hacer del ser humano, lo cual es adecuado. Aun así, considerando la relevancia del término que compete, se considera necesario abordar desde diferentes enfoques el término para comprender de manera cabal su relación con los elementos y/o situaciones de ese pensar y hacer. El presente documento aborda precisamente el término de “cultura” aludiendo a su propia naturaleza y significado actual; ello, a favor de una mejor visualización a su vinculación con el término de “paz”, objeto de análisis del texto del que forma parte.

### PALABRAS CLAVE:

Cultura, interacción humana, identidad, otredad, desarrollo humano.

### ABSTRACT:

Culture is a human phenomenon that necessarily emerges from the interaction between the people of a community and that represents to a great extent the personality of this community, giving room for identity among its members, as well as the distinction with those of other communities, that is to say, otherness. Throughout history, this term has had different meanings, according to each stage of history; however, it is not difficult to recognize the relationship that is constantly made with the phenomenon of human development. Nowadays it is possible

to find in the socio-cultural, political and economic proposals of our society this term, describing diverse ways of thinking and doing of the human being, which is appropriate. Even so, considering the relevance of the term, it is considered necessary to approach the term from different approaches in order to fully understand its relationship with the elements and/or situations of that thinking and doing. The present document approaches precisely the term “culture” alluding to its own nature and current meaning; this, in favor of a better visualization of its linkage with the term “peace”, object of analysis of the text of which it is a part.

KEYWORDS:

Culture, human interaction, identity, otherness, human development.

## INTRODUCCIÓN

Estudiar la cultura representa actualmente comprender gran parte de la naturaleza humana, ya que el fenómeno cultural emerge de la interacción del ser humano con sus semejantes en un proceso comunicativo orientado, primero, a la supervivencia y, posteriormente, al posicionamiento en una estructura determinada por la propia sociedad.

Hablar de cultura es pensar en una especie de etiqueta, de caracterización de una comunidad que la distingue de otras asociaciones humanas, lo cual genera, a su vez, los conceptos de “identidad” y “otredad”. En palabras de Allaire y Firsirotu: “Si es cierto que la particularidad de un individuo se transparenta en su personalidad, la individualidad de una organización se manifiesta en su cultura particular” (1992, p. 4). Ello refiere a la similitud de características que hacen única tanto a una persona como a una organización, independientemente de su naturaleza pública, particular o social; conjunto de particularidades que permiten, por un lado, su singular adaptación al entorno en el que se desenvuelva, y, por el otro, su distinción con otros entes u organismos sociales.

Es en este sentido que para comprender cualquier tipo de organización, se hace necesario entender su cultura de tal manera que al hablar de “la cultura de algo” sea factible conocer y comprender el término tanto en su concepto como en su significado. Precisamente, el presente documento está orientado a brindar al lector los elementos necesarios para percibir de una mejor manera el fenómeno cultural. Con tal fin, se presenta una estructura que contempla dos apartados que el autor con-

sidera necesarios para cumplir con el propósito que anima este capítulo, a saber, la naturaleza de la cultura y el desarrollo histórico del término. Esto último con el propósito de contribuir a una mejor visión del objeto de estudio del presente texto: la cultura de la paz.

Espero cumplir con este cometido.

## EL SER HUMANO Y SU IMPERIOSA NECESIDAD DE VINCULACIÓN SOCIAL

Comprender el sentido de las cosas y por qué suceden de una cierta manera es uno de los mayores placeres que nos está dado saborear, aunque, como todos los placeres, se disfruta más cuando se ha aprendido a degustarlo.

Juan Delval, *El desarrollo humano*.

Referirse a la cultura y comprender su naturaleza implica necesariamente considerar la interacción entre los miembros de una comunidad, por ende, y necesariamete, conocer la naturaleza del ser humano desde su aspecto individual para posteriormente conocerle socialmente. Este ente es un ser único dados los elementos genéticos que le conforman, así como la experiencia personal desarrollada a partir del contacto con sus entornos físico y social. En el marco de este proceso, dicho ser adquiere diversas características que le hacen distinguirse de sus congéneres. Aun cuando tanto la mujer como el varón participan de este concepto universalmente establecido —aunque no se haga referencia específica del sexo o del género, según sea el caso—, en este texto, y a favor de la economía de palabras, y sin soslayar la necesaria inclusión de género que corresponde, me referiré algunas veces al término de ser humano con el del “hombre”.

Dos son las dimensiones que, como se dejó ver en el párrafo anterior, caracterizan la individualidad de este ser, a saber, la herencia a través de los genes que recibe la persona desde el momento de su concepción y el aprendizaje obtenido en su desarrollo a partir de su contacto con los entornos físico y social. Diversas son las referencias que respecto al hombre han tenido distintos pensadores y teóricos de la dimensión y naturaleza humana; ejemplos de ello son Árias y Heredia (2004), Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), y Mead (1973). A continuación

se presenta un breve resumen de las mismas con el propósito de contribuir a la comprensión de este concepto del ser humano.

Primeramente, Árias y Heredia catalogan al hombre como un sistema *bio-psico-cultural*. Con base en este concepto mencionan que:

podrá verse que las ciencias del coportamiento consideran al ser humano como una unidad indivisible en la cual concurren tres grandes vertientes: biológica, psicológica y cultural. Así pues, nunca pierden de vista la integración biopsicosocial del ser humano a fin de entender más acertadamente la conducta del mismo (2004, p. 222).

Dado que, como se verá más adelante, por su naturaleza no existe sociedad sin cultura y no puede existir cultura sin sociedad, el ser humano debe ser considerado como un sistema *bio-psico-sociocultural*, en el que la herencia y el aprendizaje le dotan, respectivamente, de temperamento y carácter. Estos elementos se conjugan con las funciones psicológicas que el hombre desarrolla desde su concepción, derivan en lo que conocemos como personalidad, característica humana que Robbins y Judge definen como la “suma total de formas en que reacciona un individuo e interactúa con los otros” (2009, p. 105).

Por su parte Rodríguez, Pellicer y Domínguez, en concordancia con el concepto del ser *bio-psico-sociocultural*, proponen el concepto del *yo integral*, concepto que incluye diversas dimensiones contemplando la conciencia que el ser humano obtiene en su contacto con su medio, y que le da la oportunidad de percibir “la integración de *lo que se es y lo que se tiene*, que cargado de energía, se manifiesta a través del comportamiento” (1988, p. 13).

En el marco de este concepto, estos autores mencionan:

Ese YO INTEGRAL, contiene tres dimensiones: el YO FÍSICO, consistente en las características, cualidades y capacidades con que se cuenta y que deben ser cuidadas a manera de mantenimiento del propio cuerpo; el YO PSÍQUICO, referido a la dimensión interna, a la estructura mental con la que se cuenta, y que a su vez contiene tres apartados, a saber, el emotivo (ánimo, sentimientos y emociones), el mental (percepción, inteligencia, razón, voluntad), y el espiritual (creencias, Fe, significado de la vida, creatividad, vocación); y, finalmente, el YO SOCIAL, caracterizado por las relaciones humanas, la interacción con los demás miembros de la comunidad a la que se pertenece (1988, pp. 13-16).

Tanto la propuesta del ser *bio-psico-sociocultural* como la del *yo integral* antes mencionadas pueden sugerirnos la idea de la individualidad del ser humano. Sin embargo, ambas dejan ver una dimensión social a través de la cual el ser humano adquiere competencias que le permiten una interacción con sus semejantes, lo que permite la emergencia del fenómeno cultural, objeto de este documento.

Respecto a esta interacción, Mead hace una diferencia entre los conceptos de “organismo” y “persona”, pues este último que se desarrolla a partir de la interacción con sus semejantes y a través del uso del lenguaje, adquiriendo un rol preponderante. Así,

la persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad social, es decir, se desarrolla en el individuo dado como resultado de sus relaciones con el proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso (1973, p. 168).

Siguiendo a Mead, la diferencia entre el organismo y la persona consiste en que el primero, como cuerpo, sólo se basa en la experiencia sensorial respecto a los elementos físicos o sociales que le rodean llevándole a sólo “estar allí”, en el medio donde existen otros elementos. Por su parte, la persona potencia un desarrollo a partir de la conciencia del sí mismo (espíritu), utilizando la razón para percibirse como objeto en sí al ser consciente de quién es y el rol que juega con la experiencia propia en relación con la interacción con sus semejantes. Ello es lo que le da la calidad de persona. Al respecto, el mismo Mead afirma:

Para la conducta racional, se necesita la adopción de una conducta objetiva, impersonal, hacia sí mismo, porque el organismo individual es un hecho constituyente esencialmente importante de la situación empírica o experiencial en que se actúa; sin adoptar una visión objetiva de sí mismo como tal no puede actuar inteligente o racionalmente. El individuo se experimenta a sí mismo indirectamente desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social (1973, p. 170).

Esta idea lleva a pensar en la influencia que tiene el grupo con que convive la persona y se relaciona con los sistemas psicológico y socio-cultural propuestas por Arias y Heredia, y con el *yo social* de Rodríguez et al. Esto es así ya que involucra precisamente la relación con los otros,

con el medio social, humano, al que se pertenece, relación cuya finalidad principal es la de satisfacer necesidades como son las de aceptación, atención, cuidado, comprensión, comunicación y asociación, mismas que requieren competencia para comunicarse y compartir lo propio con los semejantes, con amor, orientación a la ayuda, respeto y trabajo en grupo (Rodríguez et al., 1988, p. 14).

Concordando con la idea anterior, Suárez (mencionado por Arciga et al., 2013) opina que con base en el enfoque social de la psicología, el desarrollo de un individuo depende de la participación de las demás personas. Ello, considerando que el recién nacido no sólo nace al interior de una sociedad, sino que por la limitación de sus capacidades para satisfacer por sí mismo sus necesidades, ante la amplia gama de características del mundo que le rodea, necesita de la colaboración de sus congéneres para la satisfacción cabal de esas necesidades, permitiendo su desarrollo hasta la adultez, por lo que el perfeccionamiento de las facultades humanas sería imposible sin un proceso de socialización determinado.

Con base en ello, y siguiendo a Suárez, se puede inferir que la socialización no es sólo fundamental para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, sino que lo es también para el afianzamiento de las habilidades y funciones psíquicas. De esta forma, dicho proceso juega un papel fundamental tanto en la selección de las facultades que en un primer momento permiten la elevada capacidad de adaptación con sus medios físico y social, como la fijación y estabilización de las mismas en su propio ser, y ello requiere de la interacción humana en sociedad. Esta idea conduce a pensar en la persona no sólo como ente individual, sino que ahora se visualiza al ser humano en convivencia con miembros del grupo o los grupos a los que pertenece, grupos que pueden ser designados con el término de sociedad, entendida esta como:

el conjunto de personas agrupadas con el fin de cumplir determinados objetivos mediante la cooperación mutua de los individuos integrantes. Esos objetivos se enfocan a la satisfacción de sus necesidades considerando desde las más elementales, hasta las de orden superior (Méndez et al., 1993, p. 8).

Es en este marco que emerge el organismo social con la conciencia de sí mismo y de los elementos del mundo que le rodea haciendo uso de su inteligencia o razón a favor de la sociedad humana.

Pero es aquí donde puede surgir la incógnita de la precedencia de uno u otro concepto: ¿es el ser humano quien construye a su sociedad?, ¿o es esta la que permite el desarrollo de este ser? A este respecto, y considerando al término espíritu como “la conciencia del sí mismo”, Mead menciona lo siguiente:

La sociedad humana tal como la conocemos no podría existir sin espíritus y personas, puesto que casi todos sus rasgos más característicos presuponen la posesión de espíritus y personas por sus miembros individuales; pero sus miembros individuales no poseerían espíritus y personas si estos no hubiesen surgido o emergido del proceso social humano en sus etapas inferiores de desarrollo –las etapas en que tal proceso era simplemente una resultante de las diferenciaciones exigencias de los organismos individuales involucrados en él, las etapas en que dependía totalmente de aquellas– (1973, p. 249).

Y continúa:

Tienen que haber existido esas etapas inferiores del proceso social humano, no sólo por razones fisiológicas, sino también (si nuestra teoría social de la naturaleza y el origen de los espíritus y las personas es correcta) porque los espíritus y las personas, la conciencia y la inteligencia, no podrían haber surgido de otro modo; es decir, porque tiene que haber existido, previamente a la existencia de los espíritus y las personas de los seres humanos, alguna clase de proceso social en desarrollo en el que los seres humanos estuviesen involucrados, a fin de posibilitar la adquisición, por parte de ellos, de espíritus y personas dentro de dicho proceso o en términos de él (p. 249).

Es en el marco de estas ideas en donde tiene lugar el fenómeno cultural del que a continuación se aborda su concepto.

#### LA CULTURA: DESARROLLO DEL CONCEPTO

Tratar de comprender cualquier ente o fenómeno requiere el conocimiento de su esencia y características que lo definen además de determinar la forma de abordarle, y el caso del fenómeno cultural no es



la excepción. Ante ello, es necesario conceptualizar el término que corresponde atendiendo en primera instancia una concepción del mundo que habitamos mismo que puede ser clasificado, *grosso modo*, y desde la perspectiva de Windellband y Rikert (mencionados por Senior) como dos ámbitos para lograr el conocimiento, a saber, la naturaleza y la cultura.

Hay dos grandes zonas o esferas de la existencia; a) Mundo de la naturaleza, y b) Esfera o Mundo de la Cultura. La primera [...] constituida por todo aquello que ya está dado cósmicamente, donde el hombre no ha intervenido para su constitución[...]. Pero al lado del Mundo de la Naturaleza se encuentra la zona de o esfera de la Cultura, el ámbito de las cosas en las que el hombre ha aportado su esfuerzo. El mundo de la cultura está constituido por las agregaciones que el hombre hace a la Naturaleza; conjunto de aportaciones, modificaciones que, a través de su historia, el hombre ha puesto, diremos, a la Naturaleza (Windellbanb y Rikert, citados en Senior, 2005, p. 19).

Independientemente de la aparente simplicidad de esta idea, la cultura es un concepto cuya definición exacta se dificulta, tal vez porque la misma procede de un elemento igualmente complicado de definir con precisión: la naturaleza humana. Respecto a la complejidad para definir el término “cultura”, Santiago expone que la misma puede diferenciarse en dos sentidos: desde un criterio subjetivo en tanto ilustración y otro objetivo en tanto forma de vida total de un pueblo. Al respecto, menciona:

Hablar de cultura implica la necesidad de explicar el significado que le atribuimos a esta palabra clave ya que encierra en sí una gran equivocidad. Se designa con este término el quehacer de unos pocos –la cultura se identifica con arte, literatura, música culta–, como así también todo aquello que hace el hombre, todo producto humano [...] El análisis de concepto cultura ofrece una gran singular complejidad, dado el amplio espectro de significaciones que abarca, ya que suele ser usado en diferentes disciplinas, y en diferentes corrientes de pensamiento, las cuales, a veces, llegan a ser incompatibles (2010, p. 13).

Con esta postura la autora toca aspectos relevantes en cuanto a la problemática de la conceptualización del fenómeno cultural. Por un lado, toca la idea de considerar a la cultura sólo desde la plataforma del arte,

idea que no toma en cuenta que, al ser la cultura un producto de la interacción humana, la actividad de artística es precisamente una parte de la misma, no la cultura en su totalidad. Por otro lado, toca la concepción y uso que de este término se hace en las diferentes disciplinas, lo que hace pensar en una aparente tendencia a su exclusividad. En tanto producto de la acción social y reflejo de la naturaleza humana, la cultura es susceptible de ser abordada por cualquier disciplina interesada en el estudio del hombre en su contexto social, lo que permite una amplitud de posibilidades en oposición a la idea de una versión particular absoluta que al respecto se tenga de la disciplina.

En cuanto al amplio espectro de significaciones que esta autora sugiere respecto al término cultura, pueden considerarse –a manera de resumen– los que a continuación se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. *Significados del término Cultura*

Contexto	Significado
Griegos	Ocupan el término <i>paideia</i> para denominar el proceso de desarrollo humano en el que consistía toda la educación o formación de un carácter basado en el ideal de “lo bello y lo bueno”.
Romanos	Ocupan el vocablo original. Usan la palabra <i>colere</i> para significar la acción de cultivar (en referencia al cultivo de la tierra), término cuyo significado se extiende a otros contextos para significar la honra y la protección. Del término <i>colere</i> se pasa al de <i>cultus</i> y de éste al de culto. De esta manera, la palabra cultura se adopta en el sentido de cultivo o atención, por lo que ahora, a manera de sustantivo, hace referencia al proceso de atender el crecimiento natural, concepto que permanece durante la Edad Media.
Renacimiento	Dados los factores que motivan esta etapa, se destaca la admiración por el pasado grecorromano. Se retoman diversos términos como la palabra <i>civilitas</i> equivalente a <i>urbanitas</i> , designado en primera instancia a buenas maneras de convivir, pero sobre todo al grado de evolución de las sociedades avanzadas, tomando como punto de referencia el retraso de los pueblos descubiertos (llamados bárbaros). Otra palabra es la de <i>humanitas</i> , significando la síntesis de todo lo mejor que el hombre puede lograr mediante el propio esfuerzo interior.

S/D	A partir del siglo XVI, el significado de “cultura” se orienta el concepto de desarrollo humano, que junto con el de la labranza, constituyó el sentido principal hasta fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, donde la cultura se considera como el perfeccionamiento de la condición natural del hombre a través de la convivencia y el mejoramiento de las condiciones de vida en el marco de la civilización.
Alemania	El concepto comienza a adquirir relevancia.
	Se usan los términos <i>Cultur</i> (finales del siglo XVIII) y <i>Kultur</i> (principios del siglo XIX) en sinonimia con el término civilización. Cultura es considerada como perfeccionamiento de la condición natural del hombre a través de la convivencia; mejoramiento de las condiciones de vida a través de la civilización (Puffendorf, 1672).
	También se menciona que es necesario hablar de culturas en plural (Herder, 1784).
	El Romanticismo desarrolla el sentido de la palabra como alternativa de “civilización”, expresión ortodoxa y dominante de la época.
	Asimismo, se habla de culturas nacionales y tradicionales: <i>Folclore</i> .
	Con el desarrollo industrial, se concibe a la Civilización como desarrollo material y a la Cultura como desarrollo humano.
	Kant (1724-1804) menciona que el hombre está destinado por su razón a convivir en sociedad con los otros hombres, y en ella, por medio de las artes y las ciencias, a cultivarse, civilizarse y moralizarse, por grande que pueda ser su propensión natural a abandonarse pasivamente a los incentivos de la comunidad y de la buena. Para este pensador cultivarse equivale a un perfeccionamiento interior por medio de la educación y civilizarse equivale al perfeccionamiento de las condiciones exteriores de vida y de relación social, y moralizarse equivale a hacerse bueno. Es el plano de la cultura subjetiva.

	El romanticismo nacionalista extendido por Alemania en los años siguientes prefiere el término <i>Geist</i> –espíritu–. Se habla del espíritu del pueblo <i>volkegeist</i> (Hegel).
Francia	Durante los siglos XVII y XVIII se recoge también la concepción renacentista de “cultura”, pero Voltaire (1694-1778) y Rousseau (1712-1778) manifiestan su repulsión a una cultura que corrompe moralmente el hombre. El término hace referencia a las formas de vida predominantes en la época, tiene una dimensión objetiva y se emplea como sinónimo de civilización.
Inglaterra	El término aparece tardíamente en la obra de E. Tylor <i>Primitive culture</i> (1871) en la que el autor reproduce las ideas de Klemm y emplea el vocablo como sinónimo de “civilización”.

Fuente: Elaboración propia con base en Santiago (2010).

Por su parte, Pasquinelli (citada por Giménez, 2007, pp. 25-28) identifica cuatro momentos ideológicos en la construcción del concepto de cultura en la historia de la antropología cultural norteamericana, a saber, momento fundacional, fase concreta, fase abstracta y fase simbólica. Veamos en qué consiste cada uno de estos momentos.

El *momento fundacional* inicia con la aparición de la obra de E. Tylor, antes mencionada, en la que este hace la siguiente definición:

Cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad (Kahn, 1976; citado por Giménez, 2007, p. 25).

Menciona Giménez que este concepto –deliberadamente holístico– da margen para pensar en todas las formas de alteridad posible, que incluye a las sociedades llamadas “primitivas”, en un racionalismo clásico. No obstante dicho racionalismo, este concepto sirvió como referencia para el prolongado debate sobre este fenómeno, hasta mediados del siglo XX (p. 25).

Continuando con Pasquinelli, esta primera fase concluye en el periodo de las décadas de los 20 y los 30 del siglo pasado, con el ajuste que

realiza Boas a la perspectiva evolucionista de Tylor. Su propuesta refiere más bien a un relativismo –cultural–, es decir, la objetividad no podría ser absoluta como lo establecía Tylor en su definición, sino una objetividad basada en las características de cada comunidad. Cada sociedad desarrollaba su cultura acorde a las características que la conformaban.

El momento de la *fase concreta* enfatiza las costumbres (los *mores*) y define a la cultura como el conjunto de formas de vida que caracterizan o identifican a un pueblo o comunidad. Esta idea, según Pasquinelli, no debió ser visto favorablemente por los miembros de una sociedad dominante, elitista de la época, ya que dicho término representaba lo particular, lo concreto, los escenarios locales dentro de los cuales se tejía la trama de la existencia cotidiana de las personas. Así, otros elementos de la cultura como el conocimiento, las creencias, el arte y la moral, se consideraban como universales.

El momento de la *fase abstracta* está enmarcado en las décadas de 1930 a 1950, y le denomina así porque inicia un proceso de abstracción que convierte a la cultura en un sistema conceptual que existe independientemente de toda práctica social (Méndez et al., 1993, p. 41). Es aquí –acorde a esta autora– donde “la atención de los antropólogos se desplaza de las ‘costumbres’ a los ‘modelos de comportamiento’, restringiendo al concepto de cultura en cuanto a los sistemas de valores y los modelos normativos que regulan los comportamientos de las personas pertenecientes a un mismo grupo social” (Giménez, 2007, p. 27).

Finalmente, el momento de la *fase simbólica* aparece a principios de la década de los 70 con la publicación del libro *La interpretación de las culturas*, de Clifford Geertz. Aquí el concepto de cultura es definido como “estructuras de significación socialmente establecidas” (Geertz, 1992, p. 26; citado por Giménez, 2007, p. 27). En esta fase la cultura es vista, de acuerdo con Pasquinelli, como un texto que es escrito por los nativos y que el antropólogo se esfuerza por interpretar. Y dado que dicha interpretación se da con base en la interpretación de los nativos, el saber del antropólogo consiste entonces en una interpretación de interpretaciones (Pasquinelli, 1993, p. 44; citada por Giménez, 2007, p. 27-28).

Ello da paso a los conceptos de *Emic* y *Etic*, conceptos de utilidad para la investigación social desde el enfoque cualitativo. En primer lugar, lo fonémico (*Emic*) corresponde a la perspectiva de los propios par-

ticipantes de un hecho social. Y, en segundo lugar, lo fonético (*Etic*) corresponde a la interpretación de los observadores (Díaz, 2012, p. 63). En otras palabras, el primer concepto corresponde al punto de vista que simula lo interno, es decir, la significatividad y sentido para el actor, y el segundo corresponde al punto de vista que prioriza lo externo, la significatividad y sentido para el observador (Delgado y Gutiérrez, 1999, pp. 151-152). Al respecto, estos dos autores mencionan:

El par *emic/etic* (inventado por Pique y procedente de la lingüística) centra la terminología en que la antropología cultural discute la epistemología, la metodología y la ontología de la relación entre los entre interior/exterior y, en consecuencia, la validez de las investigaciones realizadas mediante la observación participante (1999, p. 151).

En la actualidad el término cultura ha sido conceptualizado por distintos autores, entre los cuales, para finalizar, se presentan las ideas y definiciones de Díaz (2012) y Schein (2004). Este último orienta el concepto de “cultura” hacia el fenómeno de la denominada “cultura organizacional”, pero al tratarse del fenómeno cultural puede aquí ser considerada.

Primeramente, Díaz manifiesta oposición a muchas de las maneras en que se ha tratado de conceptualizar y definir el término “cultura”. Ante ello, menciona que existen tres amarras que paralizan dicho concepto, a saber, la concepción de la cultura desde el punto de vista de un saber espiritual, la que corresponde a lo que hace un reducido número de personas con reconocimiento artístico o intelectual, y la identificada como un grupo de personas (2012, pp. 18-19). Tratando de soltar lo que él denomina ‘amarras’, y a fin de precisar el concepto de “cultura”, propone seis herramientas que también denomina “llaves”, mismas que posibilitan dicho concepto y ayudan a desplegarlo (pp. 81-82). En este marco presenta la siguiente definición:

Cultura es una forma de vida social; ese conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social y a las relaciones que mantienen entre sí; es una descripción de ese conjunto de reglas, el conjunto de reglas para relacionarse con esas reglas en cada situación concreta; es el discurso, decurso de un conjunto de reglas convencionales puestas en práctica en el tiempo de las situaciones sociales (2012).

En este entendido es posible destacar tres elementos: a) Una forma de vida social que emerge de la b) interacción humana, la puesta en práctica de las situaciones sociales, y c) la normatividad –reglas sociales– que implícita o explícitamente norman el comportamiento humano en el seno de dichas relaciones.

Finalmente, Schein (2004) menciona que la cultura es una abstracción, pero las fuerzas que se crean en situaciones sociales y organizativas que se derivan de la cultura son poderosas. Si no entendemos el funcionamiento de esas fuerzas, nos convertimos en víctimas de ellas (2004, p. 3). Ilustrando con ejemplos cómo el concepto de cultura ayuda a iluminar situaciones organizacionales, deriva la siguiente definición:

La cultura de un grupo ahora puede definirse como un patrón de supuestos básicos compartidos que fueron aprehendidos por un grupo a medida que resolvía sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo suficientemente bien como para ser considerado válido y, por tanto, enseñado a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas (p. 17).

Considero que lo hasta aquí expuesto puede contribuir a una mejor comprensión del término y fenómeno de la Cultura.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

¿Es relevante abordar el fenómeno cultural en los estudios sociales? La respuesta es positiva. Como puede apreciarse, el fenómeno cultural no podría emerger de no existir el ser humano, las sociedades que por necesidad ha conformado, ni la interacción que también por necesidad y por la naturaleza social del hombre pudiera darse. La cultura es un fenómeno humano que, por una parte, emerge a partir de la interacción de los seres humanos en comunidad y, por otra parte, una vez que emerge, se instituye como una forma de vida en que el hombre realiza su cotidiano quehacer.

Este fenómeno incorpóreo, al derivar de dicha interacción, contiene todo el pensar y hacer humanos que, a manera de artefactos tangibles e intangibles, integra entre otros elementos las ideologías, las indumentarias, el lenguaje, la gastronomía, las costumbres, las tradiciones, los mitos, los ritos, las leyendas, la religión, la ciencia, el arte, etc. Por esta

razón, al considerar que el total de las personas participa de ello, no es posible pensar en una “persona inculta”. Todos y cada uno de los miembros de las sociedades están relacionados con el total o con algunos de estos elementos.

Ante esto, es destacable que el conocimiento o caracterización de la cultura en todo proceso humano resulta un asunto de suma importancia porque –podríamos decir– forma parte de la naturaleza del ser humano. Y toda disciplina científica que intente estudiar a este ser para conocerlo, comprenderlo, describirlo, pronosticar su comportamiento y, finalmente, tratar de abordarlo para –en su caso– modificarlo, requiere de antemano el conocimiento del fenómeno cultural que permea en su entorno social.

Con esta aseveración concluyo mi exposición respecto a este fenómeno humano. Espero que las líneas que conforman este documento coadyuven a comprender de una mejor manera la relevancia que el concepto de “cultura” tiene para cualquier estudio disciplinar.

#### REFERENCIAS

- Allaire, Y., Firsirotu, M. E., Abravanel, H., Simard, J.-J., Poupart, R., Hobbs, B., Allaire, Y., Firsirotu, M. E., Abravanel, H., Simard, J.-J., Poupart, R., & Hobbs, B. (1992). *Cultura organizacional: Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. México: Legis.
- Arciga, S., Juárez, J., & Mendoza, J. (2013). *Introducción a la psicología social*. Miguel Ángel Porrúa.
- Árias, F. y Heredia, V. (2004). *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*. México: Trillas.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delval, J. (2018). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, A. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós Básica.
- Méndez, J., Zorrilla, S., & Monroy F. (1993). *Dinámica social de la organizaciones* (3a ed.). McGraw-Hill Education.



- Robbins, S. Y Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, M., Pellicer, G., & Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del éxito personal*. México: Manual Moderno.
- Santiago, D. (2010). *El problema de la cultura*. Buenos Aires: EDUCA.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senior, A. (2005). *Sociología*. México: Porrúa.

# LEER CONTANDO: SEMBRANDO CULTURA DE PAZ. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA NIVEL SUPERIOR

GLORIA DEL JESÚS HERNÁNDEZ MARÍN  
Universidad Autónoma del Carmen

## RESUMEN:

*Leer contando: Sembrando Cultura de Paz* es una estrategia didáctica que se empleó en el nivel Superior para que los profesionales de la educación en formación, compartan de manera oral la narración de cuentos a 18 niños entre 9 y 14 años adscritos a una plaza comunitaria de alfabetización, tipificada como zona vulnerable, dado que los infantes se encuentran en situación de rezago escolar. Se emplearon los cuentos tradicionales con finales alternativos para promover valores de colaboración, autocuidado, respeto, amor, bienestar, decisión, amistad, y confianza. Con ello, se pretende activar en los infantes herramientas de la cognición para profundizar en la comprensión de los contextos de violencia social que amenaza la existencia humana. La estrategia didáctica se estructuró en tres ejes: 1) El lector al centro, mediante la lectura contada y dramatizada, 2) La activación lectora, uso de imágenes y 3) El lector como productor, creación de cuentos con finales alternativos que propiciaran una cultura de paz y armonía para la convivencia en las comunidades en las que se pertenecía. Los resultados de los cuentos creados en colaboración destacaron valores de trabajo en equipo, cooperación, estados de felicidad, saber pedir ayuda, manifestar las emociones, tipos de bellezas, y el valor del agradecimiento. La experiencia educativa fue enriquecedora para ambas generaciones por una parte los profesionales en educación manifestaron sentir que sus intervenciones en la plaza comunitaria, los comprometía significativamente con la vida y formación de otros, y en el caso de los infantes señalaron haber sido felices en las horas que se llevaron a cabo las diversas sesiones, pues aprendieron a usar todos sus sentidos para la lectura y la creación de un cuento.

## PALABRAS CLAVE:

Estrategias didácticas, cultura de paz, valores sociales, tradición oral.

## ABSTRACT:

Read narratives: Sowing a Culture of Peace is a didactic strategy that was used at the higher level for education professionals, in training, to share storytelling through oral tradition with 18 children between nine and fourteen years old assigned to a community literacy square, classified as a vulnerable area, given that children are lagging in school. Traditional stories with alternative endings were used to promote values of collaboration, self-care, respect, love, well-being, decisiveness, friendship, and trust. With this, activate cognitive tools in children to deepen their understanding of the contexts of social violence that threaten human existence. The didactic strategy was structured into three axes: 1) The reader as the center, through narrated and dramatized reading, 2) Activation of reading, use of images and 3) The reader as producer, creation of stories with alternative endings that promote a culture of peace and harmony for coexistence in the communities to which they belonged. The results of the stories created collaboratively highlighted the values of teamwork, cooperation, states of happiness, knowing how to ask for help, the expression of emotions, the types of beauty and the value of gratitude. The educational experience was enriching for both generations. On the one hand, the education professionals expressed that they felt that their interventions in the community square significantly committed them to the lives and education of others, and in the case of the infants, they indicated that they had been happy during the hours of read the different sessions were carried out, as they learned to use their senses to read and create a story.

## KEYWORDS:

Teaching methods, culture of peace, social values, oral tradition.

## INTRODUCCIÓN

Desde la creación del término de “cultura de la paz”, se han incorporado diferentes organismos encargados de divulgar su intención dentro de diferentes ámbitos. Uno de ellos es la UNESCO quien en 2017 realizó un documento titulado *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*, en el que se estableció el rol imprescindible de la educación para lograr que los fundamentos de la cultura de la paz logren establecerse en la sociedad.

Por ello, a medida que se desarrollan y adaptan los diferentes espacios de estudio para formar a los alumnos, se ha olvidado incluir la cultura de paz como uno de los potenciadores para apropiarse de los valores, comportamientos e ideologías que guíen la regulación del carácter pertinente en la sociedad. Además, esta regulación puede incentivarse

desde la escuela y, sobre todo, dentro de la universidad, debido a que “el currículo debe ser flexible e interdisciplinar y toda la comunidad se tiene que implicar. Estas ideas son, sin duda, el motor de una escuela promotora de paz” (Alguacil, Boqué, y Ribalta, 2019, p. 78).

Para lograr que ocurra, se debe entender por qué la cultura de paz se debe incentivar desde estos espacios académicos, pues, según Reyes et al. (2022), caminar hacia la paz es “transformar las estructuras sociales, permitiendo el nacimiento de nuevas interacciones y actores sociales, donde se integra la universidad con la comunidad” (p. 360).

El propósito de este capítulo de libro es compartir una estrategia de formación para construir una conciencia de cultura de paz en la formación de nuevos cuadros de profesionales de la educación, empleando la visita comunitaria a zonas vulnerables. Es mediante la aplicación de la lectura que se pretende provocar encuentros de bienestar y enfocar una docencia con sentido de responsabilidad social, situado en la cultura de paz.

Lo anterior implica intervenir desde la comunidad universitaria con prácticas profesionales para establecer espacios de convivencia sanos y seguros para todos los estudiantes, quienes en el futuro fungen como promotores de estos mismos principios desde sus espacios laborales, con el fin de colaborar con la sociedad y erradicar comportamientos violentos que atenten contra el bienestar.

En la vida escolar de los universitarios, los conflictos académicos, personales y sociales siempre surgen. Siendo así, debe contarse con las herramientas cognitivas de la razón y la ética que ayuden en el proceso de su resolución, mismas que la cultura de paz ofrece para ejecutarlas en los momentos necesarios, pues desde “las actividades educativas, plasmadas en campañas, proyectos de solidaridad, conferencias, museos, publicaciones, entre otras, persuaden a millones de personas, de la necesidad de fomentar una cultura de paz, posible y deseable” (Rojas, 2018, p. 2).

El uso de ilustraciones para reconstruir los estados emocionales de personas que han sufrido violencias ha sido una estrategia eficaz. Por ejemplo Gómez (2021) en su estudio empleó la fotografía con 71 participantes de 11 nacionalidades diferentes y de edades diversas entre los 15 y los 69 años. Los participantes realizaron historias fotográficas que reflejaban la violencia de género que pasaron en algún punto de su vida. Gracias a los textos breves que escribieron pudieron ser ilustrados con

ayuda de imágenes para dar a conocer la problemática abordada y poder intervenir en ellos.

En 1998, Guillermo Blanco mencionó que leer es un acto de amor, pues atrapa el interés, la curiosidad y aumenta el conocimiento, y una persona sabia emplea los instrumentos de la razón para cuidarse a sí misma y a los demás, además de que es consciente del mundo en el que vive porque percibe sus múltiples interacciones. En sintonía con esto, la UNESCO (2017) complementa que la escritura, contribuye a formar ciudadanos que sepan expresarse de forma clara y con una visión crítica, aportando de este modo a una mejor sociedad y también a un óptimo desarrollo personal y profesional. Entonces, una educación que propicie una cultura de paz priorizará de forma explícita un conjunto de valores y comportamientos que se basan en el respeto a la vida, el diálogo como herramienta pacífica en la atención de los conflictos, y la cooperación, la solidaridad y el respeto al otro en sus derechos humanos.

La relevancia de construir procesos formativos que inciten a los profesionales de la educación a responder a un conflicto de maneras más viables y seguras es el interés que procura esta contribución. Sabemos que la docencia tiene un efecto multiplicador en los diferentes cohortes generacionales, ya que es una profesión que hace contacto con otras mentes dada la influencia de un currículo oficial que atender. Por ello se tiene mayores posibilidades para favorecer procesos de desarrollo humano en donde los principios de paz orienten la regulación de las situaciones que se presentan en los diversos contextos que la propia dinámica de la vida compleja demanda.

## METODOLOGÍA

### PARTICIPANTES DE ESTUDIO

Participaron 12 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación. Los niños atendidos mediante la intervención didáctica fueron de 18 entre los 6 y 11 años. La Plaza Comunitaria se encuentra ubicada en una colonia popular de Ciudad del Carmen, Campeche, señalada por la Secretaría de Educación del estado de Campeche como zona de alta vulnerabilidad.

## INSTRUMENTO

Se creó una Planeación Didáctica secuenciada en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Las estrategias didácticas se fundamentaron en tres ejes: a) el lector al centro, b) la activación lectora, y c) el lector como productor.

Antes de ir a la visita de la zona comunitaria con los niños, se realizó una simulación entre los 11 profesionales de la educación en formación. Lo anterior como parte del compromiso ético que implica para los estudiantes de primer semestre trabajar con infantes. La simulación activó procesos de análisis sobre el contenido que se compartiría sobre los cuentos y como equipo validaron las preguntas detonadoras que usarían para crear pensamiento crítico y reflexivo en el primer eje.

## ANÁLISIS DE DATOS

Para registrar el efecto de cada una de las estrategias empleadas y la eficacia de los tres ejes se empleó la bitácora de campo en el análisis de los cuentos creados. En ellos se analizó el tipo de narrador, los personajes, las acciones, el conflicto, el espacio-tiempo en donde se desarrollaron los acontecimientos, así como los valores implícitos que se reflejaban en los escritos. El análisis fue cualitativo y el marco interpretativo fue fenomenológico.

## RESULTADOS

Se organizan los resultados de los momentos didácticos destacando los tres ejes que se atendieron, así como su valor para la construcción de una cultura de paz.

### EL LECTOR AL CENTRO, DRAMATIZACIÓN DEL CUENTO

En esta etapa los estudiantes de Primer Semestre de la Licenciatura en Educación se caracterizaron de un personaje de alguno de los dos cuentos seleccionados (Caperucita Roja y Ricitos de Oro). Cada estudiante universitario fue coach de un infante, le ayudó a leer el cuento a representar y a la comprensión del rol del personaje a dramatizar. La

consigna fue que cada personaje debía proyectar valores de amistad, colaboración, honestidad, solidaridad y empatía, sin importar que fuera un personaje antagonico.

Se estructuraron dos equipos entre los 11 estudiantes de licenciatura y 18 niños del centro comunitario. El cuento se leyó en voz alta mientras se realizaba la dramatización, se empleó la técnica del espejo para darle más seguridad a los niños en sus expresiones corporales. Al concluir la dramatización se dispuso de 20 minutos para activar el proceso reflexivo, mediante tres preguntas detonadoras: ¿cómo te sentiste en el rol que desempeñaste? ¿Qué acciones correctas o incorrectas identificaste en el personaje? ¿Qué otro final le pondrías al cuento? En la Tabla 1 se presentan algunos fragmentos recuperados de los infantes.

Tabla 1. *Fragmentos recuperados de los infantes, posterior a la dramatización del cuento*

Sentimientos	Valores	Creatividad
¿Cómo te sentiste en el rol que desempeñaste?	¿Qué acciones correctas o incorrectas identificaste en el personaje?	¿Qué otro final le pondrías al cuento?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nerviosa y emocionada.</li> <li>Con entusiasmo.</li> <li>Acompañado.</li> <li>Especial, por ser protagonista de un cuento.</li> <li>Me olvide de todo lo malo que me pasa.</li> </ul>	<p><i>Correctos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La importancia de compartir.</li> <li>Decir la verdad.</li> <li>Respetar a los demás.</li> <li>Cuidarnos de las personas malas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El lobo se portará bien y lo adoptarán.</li> <li>Los osos son respetuosos y comparten sus cosas.</li> <li>En la casa de los osos todos ayudan.</li> <li>Caperucita es policía encubierta, y atrapa a los malos.</li> <li>Todo era un sueño para el lobo, en realidad, el lobo nunca fue malo.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupado por hacerlo bien.</li> <li>• Con energía.</li> <li>• Cuando terminé de actuar en mi cuento, me sentí feliz.</li> </ul>	<p><i>Incorrectos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El enojo del lobo.</li> <li>• Ricitos de oro no debe entrar a casas sin permiso.</li> <li>• No entrar a casas ajenas.</li> <li>• Mentir a los demás no se vale.</li> </ul>	
--	--	--

#### LA ACTIVACIÓN LECTORA, USO DE IMÁGENES

En esta fase se reorganizan los equipos creando 3. Se cuidó que en cada uno estuvieran los jóvenes universitarios para animar a los infantes despertando su curiosidad con el fin de construir una historia a partir de las tarjetas con imágenes que se le entregaron.

A cada equipo se le entregó una tarjeta ilustrada por cada participante y la consigna fue crear un cuento colectivo a partir de la imagen que cada uno tenía en su tarjeta. Uno empezaba la narración de forma verbal con un personaje de la ilustración y así lo debían continuar hasta llegar al final, con la colaboración de cada miembro del equipo.

Se crearon tres cuentos: *La mansión embrujada y el arroyo mágico*, *Aventuras en altamar* y *El imán del castillo*. La actividad sirvió para que los niños socializaran, discutieran la mejor forma de construir un cuento y vivieran situaciones de frustración al iniciar de nuevo un fragmento del cuento o al perderse en la diversidad de ideas y propuestas. Al ser una consigna en equipo todos debían hacer aportes y usar su voz en la construcción colectiva de la narración oral.

#### EL LECTOR COMO PRODUCTOR

El resultado de la fase 2 sirvió de base para este momento didáctico. Los equipos escribieron su cuento considerando un narrador, personajes,



acciones, espacio-tiempo, conflicto o trama, así como un final feliz que hiciera sentir bien a sus personajes y a ellos también. En la Tabla 2 se presentan los indicadores de paz identificados.

Tabla 2. *Indicadores de paz identificados en la construcción de los cuentos*

Categoría de análisis	Indicadores de paz en las construcciones de los cuentos
Narrador	En los tres cuentos usaron un narrador en segunda persona.
Personaje	Los personajes principales fueron dotados de una personalidad bondadosa, buscando un bien durante todo el cuento.
Acciones	Los valores que prevalecieron en tres cuentos fueron: persistencia, supervivencia, amistad, justicia, respeto, amor y bondad.
Espacio-Tiempo	El lugar fue un castillo situado en la época de los caballeros, así como el mar, las montañas, las cuevas y la Luna.
Conflicto	En el cuento de <i>Aventuras en altamar</i> , el deseo de disfrutar de un tesoro lleva al pirata a un sinfín de retos que lo convierten en una persona honesta.
	En el cuento de <i>La mansión embrujada y el arroyo mágico</i> , el personaje principal descubre la amistad y la cooperación que un fantasma puede brindarle para solucionar un problema.
	Y en el cuento <i>El imán del castillo</i> , se vuelve un desafío para los reyes recuperar una espada que cuida del reino. La espada se encontraba en las montañas, por lo que la perseverancia y la colaboración del pueblo lleva al reino a recuperar su objeto de valor.
Final de la historia	Los tres finales de los cuentos concluyeron en reflexión, destacando la importancia de hacer las cosas correctamente.

## CONCLUSIONES

La estrategia didáctica *Leer contando: Sembrando Cultura de Paz* permitió que nuestros profesionales de la educación de Primer Semestre tuvieran un primer acercamiento al área de la docencia. Asimismo, activaron su identidad profesional enseñando a enseñar a los infantes de la zona comunitaria, se implicaron en la dramatización del cuento tradicional y en la construcción de historias felices en las narrativas, y descubrieron el potencial didáctico de lectura en voz alta para promover entornos de bienestar.

Los tres ejes abordados son un modelo de intervención que permite valorar la progresión de los aprendizajes. Esta experiencia permitió que los alumnos crearan sus propios significados y que visibilizaran en sus escritos el mundo que imaginan. Cabe mencionar que se respeta el principio de inclusividad en las prácticas de lectoescritura, dado que cada infante en la construcción colectiva del cuento tuvo la oportunidad de expresar su propia percepción y sentir, y desarrollar una postura de su mundo, así como comunicarlo con ellos mismos y con los demás.

Enfocar una docencia que impacte más allá de las aulas de clases y llegue a zonas comunitarias de nuestra ciudad es una acción que permite dotar de significado el quehacer del Licenciado en Educación. Asimismo, movilizar sus recursos cognitivos, afectivos y sociales lo convierte en un agente de cambio que construya la paz en las interacciones humanas, ya que es un compromiso social que los currículos universitarios deben integrar para sustentar una educación integral.

Finalmente se observó que la lectura en voz alta, narrada, dramatizada y compartida colectivamente permite crear comunidades lectoras que fomenten valores de respeto, empatía, solidaridad, identidad e inclusión, y con ello, que activen una conciencia mayoritaria en favor de la paz y la no violencia.

## REFERENCIAS

- Alguacil, M., Boqué, M. C., & Ribalta Alcalde, M. D. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>

- Blanco, G. (1998, agosto 28). Leer es un acto de amor. *El Diario Austral*, A13.
- Gómez Martínez, S. (2021). Los relatos fotográficos como herramientas para trabajar escritura creativa, pensamiento crítico y reflexión. *Conference proceedings. CIVINEDU 2021: 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation, 2021*, ISBN 978-84-124511-1-5, págs. 179-183, 179–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8368809>
- Reyes Pastor, G. E., Rodríguez-Balcázar, S. C., Cerna Figueroa, E. Á., & Llanos Miranda, K. N. (2022). Educar para la paz: El papel de la universidad en la transformación social. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico., Extra*, Article Extra. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551191>
- Rojas Bonilla, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varrona*. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/457>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/PDF/247444eng.pdf>

# CULTURA DE PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EL CASO DE LA UV

ELIZABETH SALAZAR AYALA  
MARÍA ELENA PENSADO FERNÁNDEZ  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN:

La cultura de paz, entendida como la promoción de la no violencia y de la convivencia en un marco del respeto de los derechos humanos, es el ejercicio de una responsabilidad compartida a favor de la inclusión, la equidad, el bienestar y la justicia social. En relación con esto, el papel del docente es medular para la construcción de buenas prácticas de cultura de paz que contribuyan a restaurar el tejido social y a fortalecer relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad universitaria. De la calidad de la formación y capacitación de académicos en la materia derivará una dimensión práctica para la generación de ambientes más seguros, lo cual es un compromiso ineludible de la educación superior. El presente capítulo tiene como objetivo recuperar la perspectiva de los docentes de universidad en torno a tres dimensiones: la primera asociada al conocimiento (dimensión de política y plan institucional); la segunda asociada a la puesta en práctica de acciones de paz (dimensión práctica); y la tercera relativa a las necesidades de capacitación (dimensión formativa). Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo mediante una encuesta aplicada a docentes, quienes participaron de manera libre y voluntaria. Los resultados muestran el conocimiento de los académicos acerca de la política institucional para la cultura de paz, así como su involucramiento para promoverla y sus necesidades de capacitación para concretar dicha política.

## PALABRAS CLAVE:

Cultura de paz, educación superior, formación docente, no violencia, justicia social.

## ABSTRACT:

The culture of peace, understood as the promotion of non-violence and coexistence within a framework of respect for human rights, the exercise of shared responsibility in favor of inclusion, equity, well-being and social justice, what in relation

to this, the role of the teacher is central to the construction of good practices of a culture of peace that contribute to restoring the social fabric. And strengthening harmonious relationships between members of the university community. From the quality of the education and training of academics in the subject, a practical dimension will be derived for the generation of safer environments, which is an unavoidable commitment of higher education. This chapter aims to recover the perspective of university teachers, around three dimensions: the first associated with knowledge (policy dimension and institutional plan); the second associated with the implementation of peace actions (practical dimension) and the third related to training needs (training dimension). A study with a quantitative approach and descriptive scope was carried out through a survey applied to teachers, who participated freely and voluntarily. The results show the knowledge of academics about the institutional policy for the culture of peace, as well as their involvement in promoting it and their training need to implement said policy.

KEYWORDS:

Culture of peace, higher education, teacher training, non-violence, social justice.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente se vive una complejidad de diversas situaciones problemáticas que rompen el equilibrio o estabilidad del ser humano desde diferentes contextos como sociales, culturales, económicos, políticos, ambientales, entre otros. La complejidad del mundo actual requiere de un minucioso análisis que permita encontrar soluciones a los diversos problemas y la intervención de la Educación Superior es la esperanza para disminuir o posiblemente erradicar muchos de éstos que se han originado por la carencia de una “cultura de paz” y por la consecuente presencia de la violencia.

A través de la historia, el ser humano ha realizado una gran cantidad de movimientos sociales manifestando el deseo de ser respetado, no violentado y no ser discriminado por diferencias sociales, económicas, intelectuales, y hasta por falta de comunicación y de empatía, entre otras. La ausencia de una cultura de paz y no violencia ha generado diversos problemas ambientales, de contaminación, climáticos, de género, de exclusión, de derechos humanos, entre otros. Estos problemas surgen por el desconocimiento y la carencia de una cultura de paz. Es por ello que se considera importante que la Educación Superior realice acciones para generar conciencia y mejorar la calidad de vida. La Universidad

Veracruzana, como institución superior, busca ser una universidad que ofrece a sus estudiantes espacios seguros libres de violencia e inclusivos, que atiende a estudiantes vulnerables, y que forma estudiantes para resolver conflictos entre otras acciones que conducen a la paz y no violencia.

La Universidad Veracruzana cuenta con un *Plan de cultura y no violencia* que pretende ser aplicado durante el periodo 2023 al 2031. Para contribuir en el plan, es necesario que toda la comunidad universitaria conozca y se capacite en el tema de “cultura de paz y no violencia”, sobre todo tomando en cuenta que la ausencia de una cultura de paz es la causa de algunos de los problemas ya mencionados.

Ante el problema planteado, en esta investigación se considera que el docente tiene un papel fundamental para fomentar una cultura de paz en los estudiantes. Pero, sin lugar a duda, se requiere primero adquirir una cultura de paz para estar en posibilidades de transmitirla, modelarla y desarrollarla en los estudiantes.

El objetivo en esta investigación es recuperar la perspectiva de los docentes de la Universidad Veracruzana en torno a tres dimensiones: la primera asociada al conocimiento (dimensión de política y plan institucional); la segunda asociada a la puesta en práctica de acciones de paz (dimensión práctica) y, la tercera relativa a las necesidades de capacitación (dimensión formativa).

Se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Los docentes de la Facultad de Pedagogía requieren formarse para conocer, adquirir y fomentar una cultura de paz?

A través de esta investigación se hace un acercamiento para saber si los docentes conocen el *Plan de cultura de paz y no violencia* de la Universidad Veracruzana, si a través de las diversas estrategias la promueven y, por lo tanto, si necesitan ser formados en una “cultura de paz”. Por lo anterior, se considera importante esta investigación para posteriormente tomar acciones como comunidad universitaria, contribuir a la armonía de esta universidad como un espacio seguro, y formar profesionistas en una cultura de paz para resolver conflictos propios de la disciplina y en cualquier contexto.

Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía, región Xalapa, y recuperó las perspectivas de los docentes desde su experiencia y conocimientos acerca de la política institucional para una cultura de

paz, así como su involucramiento y necesidades de capacitación para adquirirla y promoverla en los estudiantes.

Las variables identificadas son la formación docente en cultura de paz y las prácticas de inclusión y no violencia en la Universidad Veracruzana, las cuales dan como resultado espacios más seguros y resolución pacífica de conflictos respetando los derechos humanos.

Para adentrarnos al tema se presentan algunas precisiones conceptuales sobre el significado de “cultura de paz y no violencia”. Hablar de “cultura de paz y no violencia” es hablar de prácticas que actualmente se fomentan para evitar la discriminación, la desigualdad y la violencia, y para promover el respeto a los derechos humanos, la inclusión, la atención a las personas vulnerables, la equidad de género, el reconocimiento a la interculturalidad, la justicia social, entre otros. Sin embargo, para realizar esta investigación se partió de la idea general del conocimiento sobre “cultura de paz”, sobre todo centrado en la formación docente.

Es necesario que la sociedad conozca las implicaciones que tiene adquirir una cultura de paz y no violencia para vivir en armonía con uno mismo y gozar de espacios seguros en la Universidad Veracruzana y en la sociedad, y como institución de Educación Superior es un compromiso cubrir las necesidades que la sociedad demanda.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

- Recuperar la perspectiva de docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en torno al conocimiento de las políticas y el *Plan de cultura de paz*, su puesta en práctica y la capacitación requerida para promoverla en los estudiantes.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar si los docentes de la Facultad de Pedagogía cuentan con conocimientos sobre el *Plan de cultura de paz* de la Universidad Veracruzana que les permite transversalizar en las diferentes experiencias educativas para su promoción y desarrollo.

- Conocer las acciones que los docentes de la Facultad de Pedagogía ponen en práctica para el fomento de una cultura de paz con el fin de que la Universidad Veracruzana –y el entorno social– sea un espacio seguro y libre de violencia.
- Identificar las necesidades de capacitación que presentan los docentes de la Facultad de Pedagogía en cuanto a una cultura de paz y no violencia para su desarrollo personal, profesional y su transversalidad con los estudiantes.

## MARCO CONTEXTUAL

La Universidad Veracruzana ha implementado un *Plan de cultura de paz y no violencia* para llevarse a cabo durante los periodos 2023-2031. Este se encuentra relacionado con el plan de trabajo del rector Dr. Martín Gerardo Aguilar Sánchez y se plantea hacer de la Universidad Veracruzana un espacio seguro y libre de violencia, y, así mismo, erradicar la violencia en la sociedad. En el plan se hace énfasis en la importancia que tienen los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad, el apoyo a estudiantes vulnerables, la inclusión y la equidad.

La Facultad de Pedagogía, en apego al Plan de Trabajo 2021-2025 ha presentado su Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (Pladea) 2021-2025, cuya titular es la Dra. Maribel Domínguez Basurto. Esta entidad cuenta con dos programas educativos: Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura de Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. El primer eje del Plan de Desarrollo de la Entidad Académica que presenta la Facultad de Pedagogía –modalidad escolarizada– se basa específicamente en los derechos humanos, haciéndose mención de la equidad de género, la diversidad sexual, la interculturalidad, y la cultura de paz y no violencia. En el segundo eje, se aborda el tema de riesgo y vulnerabilidad. Y en el tercer eje se aborda el tema de cobertura incluyente y de calidad, y educación intercultural.

La Facultad de Pedagogía realiza diversas acciones que se han planteado en el Pladea, que a su vez corresponde al Plan de Trabajo del Rector, y en el *Plan de cultura de paz y no violencia*. Sin embargo, el interés de esta investigación es conocer si los docentes están capacitados en este tema y si tienen la formación para aplicarlo a los estudiantes, o bien, si



requieren capacitación para poder transversalizar en las diferentes experiencias educativas.

El tema de cultura de paz y no violencia tiene su origen en:

El “Programa Cultura de Paz”, de la UNESCO, creado en 1964, tiene por objetivo construir la paz para luchar y transformar la violencia que existe en la mayoría de las sociedades a través de una acción global nacional y subregional, de promoción de una Cultura de Paz (Arango, 2007, p. 103).

Las Instituciones Educativas tienen el compromiso de responder a las necesidades que demanda la sociedad. En este caso, la Universidad Veracruzana propone estrategias para contribuir a una sociedad con menos violencia, al menos con la atención de los derechos humanos, mediante la búsqueda de la equidad de género, de la diversidad sexual, la interculturalidad y la cultura de paz y no violencia, de tal forma que esta universidad sea un espacio seguro y libre de conflictos donde predomine la comunicación, el diálogo y el respeto a la diversidad de opiniones.

Comúnmente se establece que el objetivo de la educación superior es la enseñanza de un conjunto de conocimientos y destrezas que le permitan al alumno desarrollarse adecuadamente en el contexto laboral, dejando de lado un segundo objetivo de no menor importancia que es la socialización adecuada de los estudiantes. Cada vez es más importante el establecimiento en las escuelas de relaciones interpersonales constructivas (Vázquez, 2015, p. 92).

El modelo educativo de la Universidad Veracruzana tiene como base la formación integral de las y los estudiantes. Por ello, es tarea del docente la búsqueda de estrategias para transversalizar saberes y facilitar el aprendizaje. De esta manera, se requiere formar a los docentes y, en algunos casos, sensibilizarlos ante la necesidad de que los estudiantes comprendan la importancia de abonar a su vida y a la sociedad una cultura de paz. En relación con esto, la Universidad Veracruzana cuenta con un programa responsable de la formación académica conocido como PROFA (Programa de Formación Académica), en cuyo catálogo se encuentran cursos relacionados con el *Plan de cultura de paz y no violencia*, los derechos humanos desde la perspectiva de género, el género y la vida cotidiana, la educación inclusiva, entre otros. Los académicos

eligen libremente los cursos que sean de su interés, sean internos o externos a la universidad, y que puedan ser avalados por el Departamento de Formación Académica. La finalidad es que los docentes se capaciten y estén preparados para transversalizar en las experiencias educativas una cultura de paz y no violencia.

El tema de cultura de paz no es un plan exclusivo de la Universidad Veracruzana. La universidad une fuerzas con otros países y con los diferentes niveles educativos que han estado trabajando en la formación docente, como lo fue en la promoción de la Reforma Educativa en América Latina y Caribe (PREAL): “Capacitar a los equipos técnicos del Programa Comunidad Presente, Asistentes Técnico Pedagógicos (ATPs) y Supervisores de Enseñanza de las Directorías de Enseñanza, profesores y funcionarios” (PREAL, 2006, p. 6). En este sentido, se busca que desde la niñez se contribuya a una cultura de paz y poco a poco tener escuelas seguras y, en general, espacios seguros en una sociedad que brinde seguridad, pues es un derecho y una necesidad que tenemos.

#### MARCO REFERENCIAL

Hablar de “cultura de paz y no violencia” es un tema amplio relacionado con los derechos humanos, el género, la interculturalidad y la atención a las personas vulnerables. Sin embargo, para comprender su importancia se van a revisar algunas definiciones de conceptos que permiten dar claridad al tema abordado en esta investigación. La Declaración Universal de la UNESCO define a la cultura como:

El conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos y los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, citado en Cornelio, 2019, p. 17).

Todo ser humano tiene cultura o tiene que ver con una cultura. Cada uno de nosotros tiene modos de vida, tradiciones y creencias; por lo tanto, la cultura se vive, se transmite de generación en generación, se aprende, se disfruta, y se convierte en algo que nos da identidad y nos identifica. La cultura permea en la vida de cada ser humano de manera inconsciente y de manera consciente, tanto por el contexto familiar,

como el social y el escolar. En este orden de ideas, la ONU enfatiza que “cultura de paz” son:

valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación y que garantizan el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad (ONU, citado en Cornelio, 2019, p. 16).

La sociedad en la actualidad es compleja. En muchos casos se vive violencia, inseguridad, discriminación y maltrato. Hay personas vulnerables y espacios no seguros, esto es, no libres de violencia. En muchos casos ni los propios hogares ni las escuelas se hayan exentos de esto, pues regularmente éstos eran los espacios más seguros. La familia, el primer lugar donde se desarrolla el ser humano, podría ser el lugar idóneo para fomentar una cultura de paz, pero la falta de conocimientos, valores y, en general, herramientas para una vida de paz impiden esto. La escuela, en cambio, sí es el lugar idóneo para erradicar desde la niñez la violencia, para generar espacios seguros, para ofrecer un trato digno con los demás y para ayudar a quien puede estar vulnerable.

Cualquier individuo, es y puede ser un artífice de la paz, en sus hogares, en su lugar de trabajo, y en la sociedad en general, y para ello solo se requiere estar en capacidad de promover una cultura de paz, no solo a través de pensamientos, ideas o palabras, sino que se refleje de su comportamiento hacia los demás (Arango, 2007, p. 116).

Los docentes en todos los niveles educativos tienen la responsabilidad de fomentar una cultura de paz a través de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y las autoridades educativas son las responsables de capacitar a los docentes para una formación integral, pues son capaces de observar de manera holística; el trabajo de una cultura de paz es para todas las disciplinas y asignaturas. Como se ha mencionado, el ser humano tiene la necesidad de vivir en paz y armonía, y en muchas ocasiones se ejerce violencia por ignorancia. Es un compromiso de las escuelas o docentes formar a niños, adolescentes y jóvenes para resolver conflictos sin violencia, así como lo apunta Vázquez: “la Educación para la paz y

los Derechos Humanos (EPDH) se ha centrado cada vez más en el tema de educar en y para la resolución no violenta de los conflictos” (2015, p. 88). En las actividades diarias dentro del aula, muchos niños o niñas son violentos o violentas con sus compañeros o compañeras, y es ahí donde se requiere de un docente que esté formado para aplicar diversas estrategias o actividades que ayuden a la sana convivencia, al diálogo y al respeto de la diversidad de opiniones. Es importante precisar, en relación con esto, que existen diferentes tipos de violencia, pero la que se expresa física, psicológica, sexual y/o económicamente es denominada por Vázquez como violencia directa (2015).

Conocer o identificar el tipo de violencia que alguien está ejerciendo sobre otra persona es un factor que ayuda para resolver conflictos,

desarrollar conocimientos, actitudes, aptitudes y valores que lleven a los alumnos a identificar las distintas situaciones de violencia directa y estructural. De modo que puedan incidir, desde su campo profesional, su papel como ciudadanos, y su vida personal, en la construcción de una sociedad que privilegie la no violencia, la restauración del tejido social y la construcción de la paz (Vázquez, 2015, p. 91).

El ser humano busca una vida digna, pues por años ha vivido diferencias marcadas, ya sea de género, económicas, de oportunidades de empleo, y hasta diferencias por los grados académicos o niveles de estudio. Sin embargo, espera y exige como derecho ser tratado igual que los demás; por ello, hablar de derechos humanos es hablar de justicia social. Montané (2015) define la justicia social como “un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas y en la ética de las relaciones” (p. 106). Justicia social es hacer cultura de paz porque se busca no discriminar, no vivir desigualdades y situaciones injustas, no permitir la vulnerabilidad, ser inclusivo, y poner en práctica acciones de paz. La idea de que el ser humano tiene necesidad de vivir en paz significa que esté libre de ambientes que afecten su estabilidad, y la escuela es el lugar idóneo para promover una cultura de paz en la que los docentes, a través de estrategias, propicien y promuevan habilidades de comunicación para una sana convivencia. Pérez Saucedo quiere decir esto cuando afirma que “la Mediación es la facilitación de un pacificador profesional, mediante una intervención no violenta, que compromete a todos los actores so-

ciales en relación con la propia participación, directa o indirecta, en los conflictos” (2015, p. 128).

## MÉTODO

Esta investigación se realizó con base en el enfoque cuantitativo y su alcance es descriptivo. Además, se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía, región Xalapa, y se contó con una muestra de docentes de tiempo completo y por asignatura, con un total de 15 docentes que respondieron de manera libre y voluntaria una encuesta aplicada mediante Google Forms. Para obtener una muestra representativa de los docentes (que según el directorio de la página de la facultad son un total de 80) se descartaron los que se encuentran jubilados (5) y se consideró al 30% del restante (22), de los cuales solo respondió una parte (15).

La encuesta constó de 21 preguntas diseñadas desde las variables y dimensiones de este estudio. Para el proceso de la recolección de los datos, una vez que se obtuvieron todas las respuestas de la encuesta aplicada se analizaron los resultados en relación con el alcance de los objetivos y así dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Google Forms permite guardar las respuestas, lo cual fue el medio para recolectar la información con relación a las tres dimensiones que se plantearon desde el inicio de la investigación, es decir, la dimensión de política y el plan institucional en el plano del conocimiento, la dimensión práctica y la dimensión formativa.

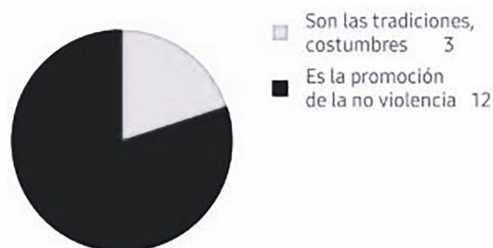
## RESULTADOS

En la encuesta que se aplicó a los docentes de la Facultad de Pedagogía, se indagó sobre el conocimiento de cultura de paz, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la necesidad que tienen de capacitarse para transversalizar los temas que generan la cultura de paz y no violencia.

Se muestran las figuras para clarificar la relevancia de los resultados obtenidos. En primer lugar, se preguntó sobre el conocimiento de la definición de cultura de paz. Para ello, se presentaron dos opciones: 1) son las tradiciones, costumbres y valores que se comparten en una sociedad

que tienen afinidad para una convivencia sana y 2) es la promoción de la no violencia y de la convivencia en un marco del respeto de los derechos humanos, el ejercicio de una responsabilidad compartida a favor de la inclusión, la equidad, el bienestar y la justicia social. El 80% de los docentes eligió la opción 2, la cual es la definición correcta, y sólo un 20% eligió la opción 1, por lo que se identifica que éstos últimos no conocen cómo se define una cultura de paz (ver Figura 1). Tomando en cuenta que el *Plan de cultura de paz* ha iniciado en la Universidad Veracruzana en el mismo año en que se realizó esta investigación –2023–, representa un dato relevante que el 80% de los académicos sí identifican la definición de “cultura de paz”.

Figura 1. *Conocimiento sobre la definición de “cultura de paz”.*



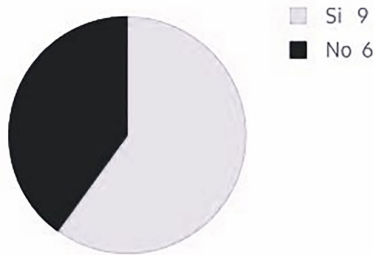
En segundo lugar, se preguntó sobre el conocimiento del Plan de cultura de paz y no violencia de la Universidad Veracruzana. El 87% de los docentes manifiesta que sí tiene conocimiento sobre el plan y sólo un 13% no lo conoce (ver Figura 2). La estadística coincide con la pregunta anterior, por lo que se puede asegurar que la mayoría de los docentes de la Facultad de Pedagogía conocen el plan de Cultura de paz.

Figura 2. *Conocimiento sobre el Plan de cultura de paz y no violencia de la Universidad Veracruzana 2023-2031.*



En tercer lugar, se preguntó sobre las competencias del docente para trabajar con los estudiantes una cultura de paz. El 60% de los docentes considera que cuenta con las competencias y el 40% dice no ser competente para trabajar con los estudiantes en este tema (ver Figura 3). Aun cuando son más del 50% los docentes que manifiestan tener la competencia, es un porcentaje bajo si se considera la importancia de que se encuentren preparados para poder trabajar este tema con los estudiantes. En esta pregunta se plantearon específicamente temas que ellos pudieran relacionar como competencia en cultura de paz. Se les pidió que manifestaran las competencias relacionadas con el tema antes mencionado y el 60% lo relaciona con la competencia socioemocional y de comunicación asertiva.

Figura 3. *Competencias del docente para trabajar sobre una cultura de paz con los estudiantes.*



En cuarto lugar, se preguntó sobre el conocimiento de los derechos humanos. El 93% de los docentes manifestó tener conocimiento sobre cuáles son y sólo el 7 % lo desconoce (ver Figura 4). Considerando que una cultura de paz y no violencia se encuentra en estrecha relación con los derechos humanos, este dato es relevante y significativo.

Figura 4. *Conocimiento sobre los derechos humanos.*



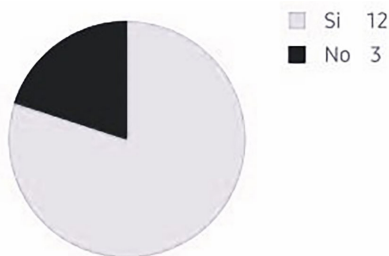
En quinto lugar, se preguntó sobre la definición de equidad de género. El 87% de los docentes tiene conocimiento de la definición y sólo un 13% no la conoce (ver Figura 5). Es importante recordar que una cultura de paz tiene consideración de los derechos humanos, de la equidad de género, de la atención a los vulnerables, entre otros.

Figura 5. *Definición de equidad de género.*



En sexto lugar, se preguntó sobre la necesidad de formación en el tema de cultura de paz y no violencia. El 80% manifiesta que requiere capacitarse en este tema para poder aplicarlo a los estudiantes, abordarlo en clases y transversalizarlo en las experiencias educativas. Y el 20 % restante considera no tener necesidad de formarse (ver Figura 6). En este porcentaje se manifiesta que la mayoría de los docentes requieren formarse y, comparado con las respuestas anteriores, se puede observar que aun cuando tienen conocimientos, éstos no son suficientes como para poder transversalizarlos o aplicarlos a los estudiantes.

Figura 6. *Necesidad de formación en el tema de cultura de paz y no violencia.*

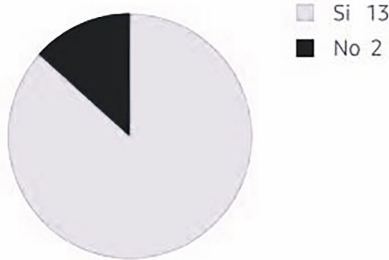


En séptimo lugar, se preguntó sobre la relevancia del tema de cultura de paz. El 87% de los docentes lo considera relevante y sólo el 13% no lo ve como un tema destacado (ver Figura 7). Sin embargo, aun cuando el porcentaje es mínimo, lo ideal sería que todos los docentes de la



Facultad de Pedagogía –modalidad escolarizada– consideren trascendental este tema, por lo que, en relación con la pregunta anterior, la formación es una necesidad para poder abordar este tema en las diversas experiencias educativas y lograr que el 100% de la planta académica reconozca la importancia de una cultura de paz.

Figura 7. *Cultura de paz, un tema relevante.*



En octavo lugar, se preguntó sobre la transversalidad de la cultura de paz y no violencia en las experiencias educativas. El 73% de los docentes afirma que transversalizan el tema de cultura de paz en sus experiencias educativas y el 27% manifiesta que no lo aborda en sus experiencias, pues no es un tema trascendental. Por ello, se requiere de la capacitación para que logren comprender la importancia de que todo estudiante contribuya a una cultura de paz.

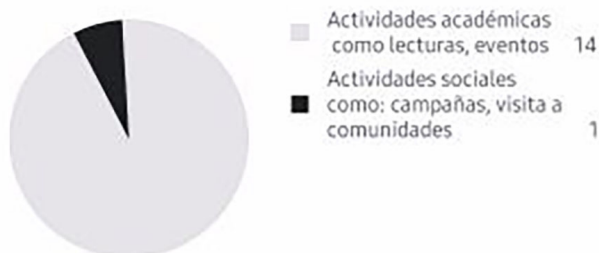
Figura 8. *Transversalidad del tema Cultura de paz y no violencia en las experiencias educativas.*



En noveno lugar, se preguntó sobre las actividades que realizan en relación con el tema de cultura de paz y no violencia. El 93% de los docentes manifiesta que ha realizado actividades académicas, tales como lecturas, eventos y proyectos, y un 7% señala que las actividades que

efectúan son de tipo social, tales como campañas o visitas a comunidades (ver Figura 9).

Figura 9. *Actividades realizadas por los docentes en relación con el tema de cultura de paz y no violencia.*



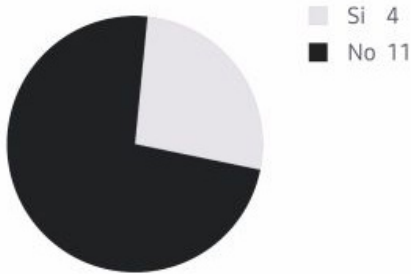
En décimo lugar, se preguntó sobre la participación en eventos o actividades que promueve la Universidad Veracruzana en relación con una cultura de paz y no violencia. Sólo un 6% de los docentes ha participado y un 94% no ha participado (ver Figura 10). Sin embargo, se considera que los docentes deben conocer estos eventos que promueve la universidad relacionados con el tema de cultura de paz, ya que es probable que han participado sin tener conocimiento de que éstos son parte del *Plan de cultura de paz*.

Figura 10. *Participación de los académicos en eventos o actividades que promueve la Universidad Veracruzana sobre una cultura de paz y no violencia.*



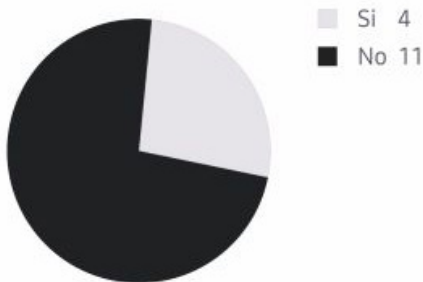
En onceavo lugar, se preguntó sobre investigaciones acerca de cultura de paz y no violencia. El 73% de los docentes manifiesta que no ha realizado investigaciones y el 27% sí lo ha hecho (ver Figura 11).

Figura 11. *Investigaciones sobre cultura de paz y no violencia.*



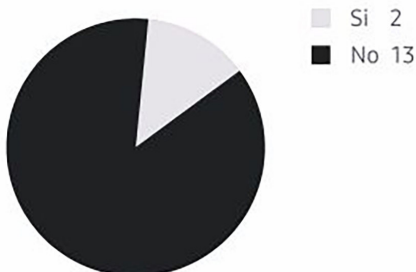
En doceavo lugar, se preguntó sobre los cursos de cultura de paz y no violencia que ofrece la Universidad Veracruzana. El 87% de los docentes no ha recibido cursos sobre cultura de paz y sólo el 13% sí lo ha hecho (ver Figura 12).

Figura 12. *Cursos de cultura de paz y no violencia en la Universidad Veracruzana.*



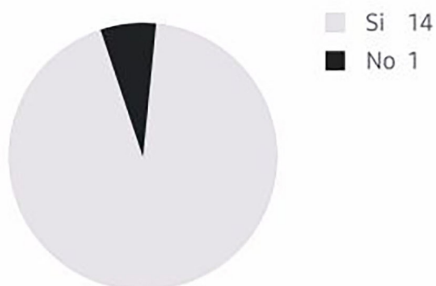
En treceavo lugar, se preguntó sobre cursos externos de cultura de paz, esto es, ajenos a la Universidad Veracruzana. El 87% de los docentes no realizó cursos externos sobre el tema de cultura de paz y sólo el 13% buscó capacitación fuera de la universidad (ver Figura 13).

Figura 13. *Cursos externos sobre cultura de paz.*



En catorceavo lugar, se preguntó sobre las prácticas inclusivas para el fomento de una cultura de paz. El 93% de los docentes considera que las prácticas inclusivas fomentan una cultura de paz y el 7% manifiesta que no (ver Figura 14). El porcentaje obtenido es alto y favorable, sin embargo, el 7% de los docentes que han respondido que las prácticas inclusivas no fomentan una cultura de paz necesita conocerlas.

Figura 14. *Prácticas inclusivas para el fomento de una cultura de paz.*



En quinceavo lugar, se preguntó sobre los programas de apoyo a los estudiantes vulnerables en la Universidad Veracruzana. El 93% de los docentes conoce estos programas de apoyo y sólo el 7% lo desconoce (ver Figura 15).

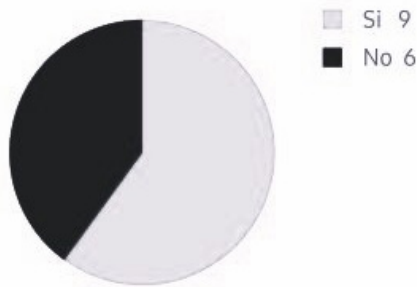
Figura 15. *Programas de apoyo a los estudiantes vulnerables en la Universidad Veracruzana.*



En dieciseisavo lugar, se preguntó sobre el apoyo a los estudiantes vulnerables de la Facultad de Pedagogía. El 60% de los docentes manifiesta que la Facultad de Pedagogía ofrece algún tipo de apoyo a los estudiantes vulnerables y un 40% lo desconoce (ver Figura 16). Este

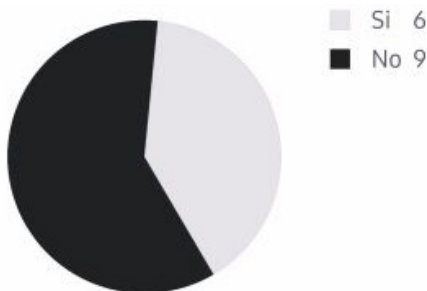
resultado es satisfactorio, aun cuando lo esperado es que el 100% de los docentes conozca el trabajo que realiza la facultad para atender a los estudiantes vulnerables.

Figura 16. *Apoyo a estudiantes vulnerables en la Facultad de Pedagogía.*



En diecisieteavo lugar, se preguntó sobre la gestión de académicos para apoyar a estudiantes vulnerables. El 40% de los docentes menciona que ha realizado acciones para apoyar a estudiantes vulnerables y un 60% no ha llevado a cabo actividades en beneficio de los estudiantes vulnerables (ver Figura 17). Si se considera desagradable el sentimiento de vulnerabilidad que experimenta un ser humano, entonces debe considerarse necesario que el porcentaje de docentes que no realiza actividades para beneficiar a los estudiantes vulnerables promueva actividades en atención a la vulnerabilidad.

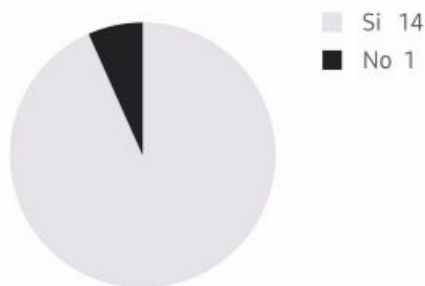
Figura 17. *Gestión de académicos para apoyar a estudiantes vulnerables.*



En dieciochoavo y último lugar, se preguntó sobre el apoyo a estudiantes vulnerables como una contribución a una cultura de paz. El 93% de los docentes manifiesta que la atención a los estudiantes vulne-

rables contribuye a una cultura de paz y sólo un 7% considera que no (ver Figura 18).

Figura 18. *Apoyo a estudiantes vulnerables, una contribución a una cultura de paz.*



Con las gráficas de cada pregunta realizada a los docentes, se presenta un análisis descriptivo, tomando en cuenta las variables e indicadores que permitieron diseñar el instrumento, para lograr los objetivos que se plantearon en la presente esta investigación.

## HALLAZGOS

Uno de los hallazgos en esta investigación es que la Universidad Veracruzana realiza una diversidad de acciones para fomentar una cultura de paz: eventos, actividades de apoyo a los estudiantes y programas como Transversa. Sin embargo, pocos docentes han relacionado estas acciones con el *Plan de cultura de paz y no violencia*, por lo que se considera necesario que la universidad dé a conocer que este plan está relacionado con la inclusión, la atención a la diversidad de género, la interculturalidad, la atención a los estudiantes vulnerables, los derechos humanos y la justicia social.

## CONCLUSIONES

La cultura de paz y no violencia es un compromiso de todas las instituciones educativas. Es una prioridad atenderse para que todo ser humano goce de vivir dignamente, con respeto y tranquilidad en cualquier

espacio donde se encuentre. Una cultura de paz puede ser adquirida en cualquier contexto, ya sea familiar, social o escolar, y fomentarse en todos los niveles educativos. En el Nivel Básico es importante porque ahí se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que serán la base de la integridad del ser humano. Sin embargo, en el Nivel Superior hay un compromiso de responder a las necesidades y demandas de la sociedad, y por ello los estudiantes se forman en diferentes disciplinas, pues como profesionistas su función principal será resolver problemas y conflictos donde permee una cultura de paz, cuyas acciones y/o soluciones cuenten con una mirada integral y holista.

La Universidad Veracruzana se ha comprometido con los estudiantes y la sociedad en general mediante el *Plan de cultura de paz y no violencia*. Aun cuando es un plan reciente –2023–, y atendiendo los resultados que se obtuvieron en la investigación, se considera importante que se siga implementando a través de la inclusión, los derechos humanos, la interculturalidad y la atención a los estudiantes vulnerables. Cada uno de estos temas es complejo, diverso y está estrechamente relacionado con los otros, pues, en el caso de la inclusión, se considera que a nadie se le debe excluir, ya sea por alguna condición física, por su economía, por su capacidad intelectual o por cualquier situación que lo sitúe como vulnerable.

Se recomienda ofrecer alternativas diversas para que los docentes se formen en el tema, y dar a conocer la relación que existe entre todos estos temas para tener una cultura de paz y actuar sin violencia, generar conciencia de respetar a los demás, poner en práctica los derechos humanos, y, en definitiva, vivir en una sociedad justa en un sentido de equidad e igualdad de derechos.

Por lo tanto, en el Nivel Superior, los docentes requieren formarse para fomentar una cultura de paz, pues el conocimiento se tiene, pero se requiere de una capacitación constante para poder transversalizar en las diferentes experiencias educativas. Recuérdense que los docentes manifestaron conocer el tema, pero no es suficiente para poder trabajarlo con los estudiantes.

Se cumplieron los objetivos específicos. Se observó que los docentes sí cuentan con el conocimiento de una cultura de paz, pero que requieren de formación para transversalizar y ponerlo en práctica en sus experiencias educativas.

Esta investigación permitió conocer las acciones que los docentes de la Facultad de Pedagogía, en específico, y la universidad, en general, ponen en práctica para el fomento de una cultura de paz. En el caso de los docentes, son mínimas las actividades que realizan para favorecer esta cultura de paz, y, en el caso de la Universidad Veracruzana, son diversas las actividades y los eventos de inclusión, de derechos humanos y de atención a la vulnerabilidad. Pocos son los docentes que reconocen éstas como parte de una cultura de paz y no violencia.

Este estudio se limitó al tema de cultura de paz y no violencia. Sin embargo, es un contenido amplio que puede ser abordado por diversos temas, pues se considera que tener una cultura de paz es poner en práctica cada uno de éstos como acciones.

El *Plan de cultura de paz* de la Universidad Veracruzana se encuentra en sus inicios, por lo que se considera de gran interés conocer el resultado que se obtendrá a mediados de su aplicación y al finalizar el periodo, es decir, en el año 2031. Pues se busca que la universidad sea inclusiva, que defienda los derechos humanos, que atienda a los estudiantes que son vulnerables y que se preocupe por brindar espacios seguros, y es de esperarse que al término del periodo la universidad haya alcanzado su objetivo.

## REFERENCIAS

- Arango, D. V. (2007). *Paz social y Cultura de Paz*. Panamá: Panamá Viejo.
- Cornelio Landero, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 2(3), 9–26.
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, 20.
- Pérez Saucedo, J. B. P. (2015). Cultura De Paz Y Resolución De Conflictos: La Importancia De La Mediación En La Construcción De Un Estado De Paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 109–131.
- PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina). (2006). *Cultura de paz en las escuelas. Herramientas para la prevención de la violencia en las escuelas*. PREAL.



- Universidad Veracruzana. (2023). *Plan de cultura de paz y no violencia (2023-2031)*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/files/2023/06/Plan-de-cultura-de-paz-y-no-violencia.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2023). *Plan de Desarrollo de la Entidad Académica. Pladea 2021-2025*. Universidad Veracruzana. [https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2022/10/Pladea\\_Pedagogia\\_Xal\\_27oct22.pdf](https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2022/10/Pladea_Pedagogia_Xal_27oct22.pdf)
- Universidad Veracruzana. (2023). *Programa de Formación Académica*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/oferta-de-experiencias-educativas/profa-cursos-pedagogicos/>
- Vázquez Vela de Eguiluz, E. (2015). La construcción de la Paz y la No-violencia en la Educación Superior. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 70, 84–96.

## LA IDEA DE CULTURA DE PAZ Y SU FUNDAMENTO ÉTICO

VÍCTOR GONZÁLEZ OSORNO  
Universidad Veracruzana

### RESUMEN:

La cultura de paz es la construcción, aún discutida, de un ideal con implicaciones y fundamentos relacionados con valores universales, acciones específicas y conceptos que tienen un cariz ético-filosófico y que, por tanto, deben ser tomados en su justa dimensión. La necesidad de ello es la serie de implicaciones que una cultura de la paz puede tener respecto de los compromisos de quienes la asumen y tratan de poner en práctica en cualquier espacio de acción. En este sentido, es importante analizar la relación entre la idea de cultura de paz que se ha generalizado a través de los documentos oficiales de la UNESCO y otros organismos internacionales que plantean esta idea y sus matices ético-políticos. La consideración de este fundamento ético que aquí se plantea parte de la idea de que las diversas tesis que podemos encontrar sobre una cultura de paz no pueden escamotear el orden de un *ethos* derivado, no sólo de las necesidades sociales contemporáneas, sino que podrían considerar un sentido más amplio que alude o implica lo que nos hace aún humanos. Como resultado, se espera mostrar que las referencias a los aspectos éticos de una cultura de paz no son parte sólo de políticas públicas temporales que parten de emergencias contextuales. Aquí se asume que el *ethos* implícito en la cultura de paz es el condicionamiento cardinal para intentar revertir el dominio de la cultura de guerra, y los perjuicios de ciertos supuestos individualistas caracterizados por la indiferencia o la intolerancia que la nutren inconscientemente.

### PALABRAS CLAVE:

Cultura, cultura de guerra, cultura de paz, dignidad, sentido humano, ética, derechos humanos.

### ABSTRACT:

The culture of peace is the still discussed construction of an ideal with implications and foundations related to universal values, specific actions and concepts that have an ethical-philosophical aspect and that must be taken in their proper dimension. The need for this is the series of implications that a culture of peace can have re-

garding the commitments of those who assume it and try to put it into practice in any space of action. It is important to analyze the relationship between the idea of a culture of peace that has become widespread through official documents of the UNESCO and other international organizations that raise this idea and its ethical-political nuances. The consideration of this ethical foundation that is proposed here is based on the idea that the various theses that we can find about a culture of peace cannot ignore the order of an ethos derived not only from contemporary social needs, but could consider a meaning broader that alludes to or implies what makes us still human. As a result, it is expected to show that references to the ethical aspects of a culture of peace are not only part of temporary public policies that arise from contextual emergencies. Here it is assumed that the *ethos* implicit in the culture of peace is the cardinal conditioning to try to reverse the dominance of the culture of war, and the damage of certain individualistic assumptions characterized by indifference or intolerance that unconsciously nourish it.

KEYWORDS:

Culture, culture of war, culture of peace, dignity, human sense, ethics, human rights.

## INTRODUCCIÓN

En un famoso manifiesto publicado por la Unesco en 1992, titulado *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*, el científico David Adams plantea uno de los temas fundamentales respecto a la manera de asumir la relación humana con la violencia: ¿la guerra es un comportamiento biológico o un comportamiento cultural? El entonces encargado del Programa de Cultura de Paz de este organismo asumía que, con base en investigaciones antropológicas, arqueológicas, históricas y evolutivas, no se podía sostener que la guerra tuviera un carácter biológico; por lo tanto, su estatus era cultural.

¿Por qué es importante esta reflexión? Porque lo que aparece como comportamiento que se funda en un carácter biológico, justifica la visión de que ese comportamiento es inevitable o determinante para el desarrollo de esa naturaleza, pues forma parte estructural de su realización o se presenta como su verdadero y necesario modo de ser. En otras palabras, esta perspectiva biológica implica esta determinación que se asemeja a la fuerza con que actúan los genes para determinar nuestra fisionomía y hasta cierto carácter heredado. Entonces, la resolución de aquella pregunta que el organismo internacional asume establece la

nulidad de un posible condicionante por el cual no podríamos hablar de un comportamiento contrario al de la guerra, por lo que tampoco podría asumir una esperanza fundada de que el ser humano pueda desarrollar una cultura contraria a la guerra frente a esta determinación biológica.

Quienes coincidimos con esta postura nos regocijamos porque David Adams y la UNESCO niegan un condicionamiento bélico como algo insuperable, lo que genera motivos para seguir pensando en cómo generar y difundir una cultura de paz. Pero si pensamos en nuestras motivaciones, tendríamos que aceptar que lo históricamente dominante es la guerra, por eso anhelamos la paz. Es decir, hay que reflexionar por qué la historia de la humanidad está marcada por la guerra y las diversas formas del comportamiento violento que la definen. Es más, podríamos preguntarnos, a la luz de los recientes eventos a nivel mundial, ¿por qué en pleno siglo XXI, con los logros impresionantes de la humanidad en todos los niveles, las guerras siguen estando tan presentes y la violencia sigue siendo una de las preocupaciones fundamentales para la humanidad?, ¿por qué en nuestras sociedades más desarrolladas funciona más la visión imperialista que motiva la guerra y las condiciones políticas quedan en su margen?

Ahí donde los capitales humanitarios de una política mundial, que establecen las condiciones generales de la “responsabilidad social”, han sido aceptados por la mayoría de los estados y han tratado de condicionar el actuar de quienes detentan los diversos poderes, es decir, en los tiempos del alto consenso y estudio sobre los derechos humanos, la guerra siempre encuentra justificación y se presenta como una amenaza constante en los territorios que presumen cierta paz. ¿No sería esto suficiente para renunciar a los ideales de paz planteados desde las famosas utopías del Renacimiento hasta los tratados de tolerancia modernos, las ideas racionalistas de filósofos como Kant y lo proyectado en la famosa Carta de los Derechos Humanos? ¿No deberíamos renunciar a la imaginación de un mundo sin violencia y asumir que la guerra es un estado contante que sólo podemos administrar?

Que Adams responda negativamente a la pregunta sobre la guerra como comportamiento biológico sitúa el problema en las posibilidades efectivas de la cultura. Así que sería importante comprender el sentido general con que se habla de cultura, que permitiría comprender por

qué los organismos internacionales que hemos mencionado, los gobernantes, las diversas poblaciones y las instituciones educativas centran su atención en ella como seguimiento, fortalecimiento y formación de personas-seres humanos.

Sin embargo, antes de tener un acercamiento a las raíces de este concepto, veremos algunos de los argumentos de Adams que justifican su postura. Posteriormente, se podrá comprender su alcance y las implicaciones desde el espacio de la ética como condición fundamental para sostener una cultura de paz. Esto es, una vez situado el tema de la cultura de guerra, comprender sus motivaciones, establecer el sentido general de la cultura y reflexionar sobre la cultura de paz, podremos reconocer la dimensión ética que el problema encierra y, por tanto, la relación esencial entre la idea de cultura de paz y su *ethos* implícito. Mostrar esta relación es importante porque ella condiciona cualquier discurso sobre cultura de paz para pensarla más allá de su posible uso político o superficial, con el que puede fundirse hasta perder su sentido efectivo, real y comprometido.

## I. LA PERSISTENTE CULTURA DE GUERRA

Parece que de la historia tenemos que asumir la idea de que cuando se quiere la paz, se debe pasar por la guerra o que la paz siempre esconde o tiene en sus bases la guerra como una latencia, como una tensa calma. De ahí el concepto usado para nombrar la tensión de dos grandes naciones que se disputaban, a mediados del siglo XX, el dominio del mundo: Guerra Fría. Estos fenómenos, de los cuales reconocemos primordialmente las dos guerras mundiales, tienen indicadores de muerte y destrucción que podríamos calificar de inhumanos. Y como cualidad política primordial, destacan por el decisionismo con que se actuó y la manera en que se ha preferido invertir más en armamento y adiestramiento, que en educación y acciones contra la pobreza.

Se esperaría que esta tendencia no estuviera ya presente en los llamados países desarrollados, que detentan el poder económico global, sobre todo en medio del desarrollo de las democracias y las instituciones internacionales que fomentan la cooperación, los derechos humanos, la salud mundial y la lucha contra la violencia. Pero esto no es así. Estados Unidos, miembro permanente de la Organización de las Naciones Uni-

das (ONU), sigue siendo uno de los países que más gasto militar tiene (respecto de su producto interno bruto) en armas, ya sea para ataque o defensa. ¿No es, por lo menos, curioso que la sede de la ONU esté en una de las ciudades más importantes de ese país?

Siguiendo estadísticas rápidas, este gasto aumentó 3.7% en 2022 a nivel mundial. Esto dignifica, según el Instituto Internacional de Investigaciones para la Paz de Estocolmo (SIPRI), un aumento de hasta 2.24 billones de dólares, que equivalen a 2.2% del PIB global. Esto pone a Estados Unidos en primer lugar, a China en segundo, Rusia en tercero, India en cuarto, Arabia Saudí en quinto, Reino Unido en sexto (Mena, 2023). Destaca Brasil como país de América Latina, con el lugar 16°.

Obviamente, el gasto militar europeo aumentó en 2022, según los datos publicados por el citado instituto, por la invasión de Ucrania y las tensiones en Asia Oriental. El cálculo que hace el SIPRI indica que el gasto militar de Rusia creció 9.2% en 2022, es decir, unos 86.400 millones de dólares (4.1% de su PIB), mientras que Ucrania alcanzó los 44.000 millones de dólares (34% de su PIB) (Mena, 2023).

Si esta es la tendencia en los diversos conflictos que siguen apareciendo no sólo entre países europeos, sino asiáticos, árabes y norteamericanos, más los conflictos internos de los diversos países africanos y latinoamericanos, entonces, ¿qué perspectiva debemos tener frente al futuro inmediato? ¿Será posible y estará sustentada una idea de paz, sin que sea producto de una ensoñación?

## 2. GÉNESIS DE LA CULTURA DE GUERRA

Precisamente se pretende des-fundamentar una lectura desesperanzada sobre el futuro de la humanidad, tendiente a la destrucción, con la tesis defendida por la UNESCO en el Manifiesto de Sevilla: la guerra no es un fenómeno biológico heredado a nosotros por nuestros antepasados primates (UNESCO, 1992). La guerra es un fenómeno cultural. ¿Qué significa esto?

Antes de llegar al giro que implica esta tesis, podemos exponer un momento el fondo de la postura que niega a la guerra como un comportamiento “matriz”, por decirlo de un modo que se entienda como inevitable por ser biológicamente heredado. Si hay un alcance antropológico que demuestre que la guerra entre los grupos humanos más anti-

guos no existía, entonces es imposible sostenerla como parte de nuestra “naturaleza humana”.

Fue durante el periodo neolítico, entre los 6 y 4 mil años a. C., que los arqueólogos datan fortificaciones y asentamientos con armamento que parece para la guerra. Hay incluso evidencia indirecta de este ejercicio en las lesiones craneales que muestran estudios arqueológicos. Aunque estamos hablando de un periodo final de la Edad de Piedra, cabe la pregunta sobre cómo es que la guerra fue posible, qué la fundamentaba. La respuesta la ofrece el mismo David Adams en *Cultura de paz: una utopía posible*. Ahí afirma la siguiente tesis:

El argumento más convincente, en mi opinión, es que los pueblos prehistóricos se preparaban para la guerra cuando quedaban sin alimentos a causa de los desastres naturales, lo que hacía viable asaltar los suministros de grupos vecinos para evitar el hambre (Adams, 2014, p. 31).

Esta es la llamada hipótesis de “atacar o morir”, que cita el autor basándose en las investigaciones de los antropólogos culturales Carol y Melvin Ember, quienes afirman que en las sociedades aún sin estado la guerra se daba por la presencia de desastres naturales. En tanto que estos son imprevisibles, aquellas sociedades comenzaron a determinar su posibilidad y a preverse de sus consecuencias, lo que explica que decidían hacer la guerra para amortiguar el impacto de los desastres esperados.

A partir de otros estudios sobre grupos de la región de Nueva Guinea, Adams establece que otra hipótesis demostrada sobre las causas de la guerra son elementos rituales que se van estableciendo como tradición. Esto es lo que retrata, por ejemplo, el documental *Dead Birds* (1963), de Robert Gardner, quien hizo una expedición que incluía a antropólogos como Karl Heider. Ellos observaron, como lo muestra el film, que la preparación para la guerra se asume no desde el principio de “atacar o morir”, sino por el establecimiento de una mitología que dirige las acciones bélicas con el fin de apaciguar a los espíritus de la tribu que podrían reclamar alguna venganza.

El caso citado es el del pueblo Dugum Dani, quienes establecen preparaciones como batallas y asaltos que generan la preparación y las dinámicas de guerra sin que haya necesariamente muertes, pues como bien se apunta la guerra puede tener como fin el dominio, la muestra de poder o el control para dirigir las acciones en cierto territorio. La causa

a la que aluden son los fantasmas o espíritus, que son los muertos a manos de otros grupos que causan un deterioro interno si no se equilibra la balanza de muerte:

Como se mencionó, las etapas rituales de la guerra, batallas y ataques no son explicadas por los dani como “una práctica”, sino en términos de sus creencias sobre el papel de los fantasmas. Cuando uno observa los registros fílmicos de batallas rituales, puede recordar los deportes combativos modernos que han mostrado servir de práctica para la guerra. Los ataques son similares a las venganzas de sangre (Adams, 2014, p. 37).

Bajo esta segunda explicación ritualista de la guerra, puede estar oculto el principio citado que se genera por la escasez consecuencia de los desastres naturales. Esto también genera la propensión a una seguridad territorial que la guerra proporciona, asegurando no sólo margen para obtener recursos naturales, sino un dominio que satisface el orgullo del conquistador (motivación subjetiva) o el sentimiento de venganza.

En este sentido, la guerra no es un medio natural de adaptación que establezca cambios genéticos irremediables, ni siquiera como adaptación a medio plazo. Sólo se explica por cierta racionalización frente la urgencia que condiciona la supervivencia. Así, Adams concluye que la guerra es un comportamiento cultural que genera toda una estructura, que incluye la formación de jóvenes guerreros y creencias respecto de la necesidad de la guerra.

La misma condición explicaría la justificación de la guerra por las enemistades. Si recordamos los discursos de los políticos que han declarado la guerra a otros, y han puesto en marcha ataques mundialmente criticados y repudiados, la cuestión del enemigo es un tema interesante, como lo hace ver Carl Schmitt cuando destaca el binomio amigo-enemigo para definir lo político (Schmitt, 2002, pp. 58 y ss.). Adams nos recuerda esto al respecto:

Esta pregunta también es importante porque sigue siendo un aspecto esencial de la cultura de guerra en el mundo contemporáneo. Sólo para citar dos ejemplos evidentes, el presidente George W. Bush inventó la excusa de que Irak estaba preparando armas nucleares para utilizarlas contra Estados Unidos a fin de justificar la invasión a ese territorio en 2003, y el presidente Lyndon Johnson inventó un ataque a las fuerzas navales esta-



dounidenses en el Golfo de Tonkin para justificar la invasión a Vietnam en 1965 (Adams, 2014, p. 66).

Pero este, no es un rasgo biológico. Tendríamos que reconocer el comportamiento acorde con los mamíferos que desatan su ofensa a partir de estímulos olfatorios, si son de un individuo desconocido del mismo sexo. Sin embargo, esto no es suficiente para explicar la conducta bélica en el ser humano. Por tanto, también la justificación de la guerra por la figura de enemistad es un acto no determinado biológica, sino culturalmente. Y tiene que ver con la constitución y nacimiento del estado como monopolizador de la violencia y, por tanto, de la guerra:

La invención del estado transformó la guerra. Sea cierto o no, se acepta la conocida hipótesis de que el estado evolucionó a partir de la guerra [...]. La guerra asumió nuevas funciones, dos externas y una interna. La tribu o el grupo dejó de ser el actor principal, y el estado monopolizó los medios de la violencia dentro de sus fronteras. Las nuevas funciones de la guerra fueron en apoyo del estado: la conquista externa y la defensa, y el control interno (Adams, 2014, p. 208).

Por el saqueo y la esclavitud, la guerra aumentó el poder del estado, y el control interno le permitió prevenir derrocar intentos de insurrección de esclavos, pueblos explotados o fuerzas políticas rivales. Es posible observar, entonces, que la cultura de guerra se ve fomentada y alentada por el estado como parte de su esencia. De esta manera, podemos explicar en la actualidad su expresión en las diferentes guerras y el desarrollo militar a nivel industrial que motiva económica y culturalmente el uso de las armas. Esto es claro para la relación conflictiva entre varios países que comercian armas para ganar capital y oportunidad de explotación de los territorios en conflicto.

Según la tesis de Adams, esto también explicaría fenómenos recientes que han crecido de modo alarmante y son usados hipócritamente en discursos para generar la famosa imagen del enemigo:

Simultáneamente, aunque en secreto, la cultura de guerra ha llegado a incluir el comercio de drogas y armas. La intervención militar interna se ha puesto al servicio de la clase capitalista para la represión del movimiento obrero y las revueltas de desempleados. El racismo y el nacionalismo se han agregado como componentes esenciales que justifican y admiten todos los demás aspectos de la cultura de guerra (Adams, 2014, p. 210).

Esta tendencia de la cultura de guerra atrapa y monopoliza las herramientas que perpetúan los poderes, como los medios de comunicación para controlar la información. Tal vez esto explique las dificultades que los defensores de la cultura de paz y los organismos que los respaldan tienen para intentar dar un giro a la orientación de los diversos estados, que parecen seguir defendiendo su derecho a la fuerza. Los estados ricos del norte muestran esta defensa respaldados por los organismos internacionales que, al final, ayudan a mantener las diferencias entre países ricos y poderosos (desarrollados), frente a los países pobres y explotados:

El sistema de las Naciones Unidas ayuda a mantener este tipo de explotación a través de las políticas de su Consejo de Seguridad, que mantienen una superioridad nuclear y política, y del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional y de la Organización Mundial de Comercio, los cuales mantienen la superioridad económica del norte (Adams, 2014, p. 210).

La cultura de guerra, por tanto, aunque no derive de un condicionamiento biológico, sí ha sido una decisión que se ha cultivado históricamente y tiene una relevancia tal, que ahora es dominante y parece insuperable. Por eso, en el Manifiesto de Sevilla concluye:

En conclusión proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz. Todos nosotros, cada uno en su sitio, tenemos que cumplir con nuestro papel (UNESCO, 1992, p. 11).

¿Cuál es entonces la ventaja de que tenga una explicación cultural? Que la guerra tiene una evolución histórica pero es una creación humana, nace de las potencias del hombre y no viceversa, no las determina a ellas. Esto significa que la guerra, aun como el entramado complejo que es, no es el destino del hombre. Si la guerra no es el destino del hombre, su destrucción por ella, tampoco. En concreto, también una cultura de paz es posible y los medios para lograrla están a la mano. Trataremos de justificar esto centrando nuestra reflexión en la idea general de cultura.

### 3. IDEA Y POSIBILIDADES DE LA CULTURA

La idea que se ha discutido y que ha perdurado de “cultura” refiere siempre a su sentido primario mostrado en su etimología. Cultura proviene del término latino *cultus*, que deriva de *colere*; este significa “cultivo”, “cuidado” (San Martín, 1999, p. 35). Puede tener otros significados concretos, pero el sentido primordial refiere a aquello que se cuida para que se realice de la mejor manera, según su naturaleza. Por eso las metáforas del cultivo (labrar el campo) que se le asocian son acertadas.

El cultivo de la tierra implica varias etapas de un cuidado particular, y un acercamiento tal que se vive de ella, se habita cerca de aquello que se cultiva; implica sentimientos de pertenencia, orgullo, comunidad, intercambio y gratuidad en ciertos niveles, como aún ocurre en los pueblos o comunidades que se organizan bajo el sistema de parcelas y se autorregulan en pro de la comunidad y no sólo de los beneficios particulares.

¿De dónde nace este sentido y qué informa? Nace de las condiciones del ser humano que ya no sólo es cazador o recolector, sino que ha asumido las posibilidades de contener en un pedazo de tierra las potencias naturales antes incontrolables o casuales para el hombre. El ser humano como tal puede obtener aquello que le es benéfico de la tierra si lo siembra y cultiva. *Colere* es esencialmente el cuidado del campo para que sea y se mantenga fértil (Mosterín, 1999, p. 16) y, así, para que produzca “lo deseado”.

El ser humano evoluciona cuando adquiere las posibilidades de su sobrevivencia a su alcance y sin toda la dependencia de los caprichos de la naturaleza. Por ello, la palabra encierra la independencia del ser humano de un mundo sin control suyo frente a otro del cual sí tiene control en gran medida. En este sentido, la entereza del concepto va a radicar en la expansión de esta metáfora para indicar lo que el ser humano puede y debe para mantenerse y perfeccionarse como tal. El mundo de la cultura es el mundo propiamente humano.

Aquí, en la cultura, el ser humano se establece y forma como tal. Se trata, como alude Peter Sloterdijk, de la formación del hombre por el hombre, para que sea *fértil*, para que produzca. Aquí “comienza una historia natural de lo que no es natural” (Sloterdijk, 2002, p. 28). Si nacer es algo natural, donde nos presentamos al mundo con nuestros

dotes más naturales, lo inmediatamente posterior ya no lo es, pues nos introducimos al ámbito cultural, es decir, a un sistema que se presenta como tradición y nos forma dando ojos para desarrollarnos y ser productivos, ser *fértiles*.

Aquí ni el azar ni ciertas determinaciones biológica son del todo determinantes. Por eso lo que informa la idea y concepto de cultura es una separación entre lo que es el *cuidado* por el hombre para que dé frutos y aquello que surge naturalmente, bajo las riendas del azar o la naturaleza, aquello que sólo *se da* (natural). Lo más natural del hombre es la situación idílica del paraíso, que ofrece la imagen de su estado más natural, en una armonía que no hacía distinciones radicales entre el primer hombre y su entorno. En este mito la distinción aparece con la expulsión, el trabajo, la pena y el dolor. Lo humano aparece con el esfuerzo de su autoconservación sin intervenciones externas, como los designios de Dios o de la propia naturaleza.

Cultura tiene entonces este sentido de cuidar lo que es humano, lo que forma al hombre. Todo lo que es cultural es humano e implica un compromiso por la humanidad, para que los seres humanos puedan “fructificar”. Esto implica las especificaciones llamadas subjetivas o espirituales y las determinaciones materiales o estructurales, es decir, la cultura objetiva y la subjetiva, tradiciones e instituciones (Sobrevilla, 1998, pp. 15-16). Podemos asumir que la cultura es el mundo propio de los seres humanos que se llega a objetivar a través de las instituciones, pero que implica en sus dos momentos el mismo sentido de cultivar, fomentar lo que se considera propiamente humano: el ejercicio de la creatividad, de la libertad, de los valores, de los ideales, de las memorias y de la racionalidad.

Por eso esta idea implica la memoria para la recuperación del pasado y la imaginación, para la aprehensión del futuro, es decir, tradición e innovación (Larroyo, 1989). Así, la cultura es tanto la posibilidad de recuperación del pasado para recuperarlo en un sentido crítico o imitativo, el entendimiento o comprensión de la vida presente y la proyección de la vida futura. Por eso podemos comprender las frases que aluden a la esencialidad cultural del hombre: “el hombre es hombre por su existencia cultural” (Larroyo, 1989, p. 262).

Podríamos agregar que, por ser cultura, es histórico, y viceversa. Pues es la cultura la expresión de ciertas realizaciones humanas a lo largo de

su historia, por eso es tradición, pero también en ellas asienta el hombre la reflexión de sus posibilidades presentes y futuras, por eso es innovación: “Cultura es cuidado, creación, ennoblecimiento de la vida. Salud y vigor, economía, experiencias estéticas, organización política y social, ciencia, moralidad, religión, todo ello, en igual medida, es vida: formas de vida humana. La cultura es humanización” (Larroyo, 1989, p. 262).

Esto puede ayudar a comprender por qué es difícil aceptar ciertas tesis de que los animales también desarrollan cultura (Mosterín, 1999). Seguro lo hacen, pero no escapan a las condiciones de su entorno de la manera que lo hace el ser humano. Por eso la cultura no requiere propiamente de las funciones biológicas evolutivas, pues por sus diversos medios funciona orientando al hombre hacia su propio desarrollo. Por ello lo cultural es esencial sólo para el hombre, no para los animales, por más desarrollados o inteligentes que los creamos.

Todo lo cultural tiene su fundamento en esta función, en la cultivación del ser humano. Si alguna creación cultural no llegara a suministrar correctamente esta orientación y permitiera la nulificación de lo esperado, perdería su sentido. Esto significa que todo producto cultural brinda al hombre cierta seguridad o regocijo en lo humano porque ofrecen maneras de vivir y alcanzar ideales humanos.

Podríamos discutir mucho de la historia de la cultura, que implicaría a la cultura de guerra como algo que pondría en tensión la versión de la cultura asociada a lo mejor de lo humano. Hay muchos autores, como algunos de los citados, que hacen esta crítica para señalar la ambigüedad y contradicciones del concepto (Echeverría, 2001; Bauman, 2002; Sloterdijk, 2003). Pero lo importante para nuestros fines es hacer ver dos premisas respecto a la idea y concepto de cultura que perviven en algunas tesis como la estudiada aquí.

La primera premisa tiene que ver con la idea de que la cultura es el espacio propiamente humano, de posibilidad puramente humanas ligadas a una voluntad que puede autodeterminarse aun bajo esquemas y procesos lentos. Esto significa que el ser humano puede establecer sus propias condiciones de vida, en los límites de su humanidad, pero siempre en pro de ella, y concentrar sus esfuerzos y logros para dirigirse a una meta primordial y mejorar todas las condiciones para alcanzarla.

La otra premisa implícita aquí es que, por lo mismo, todo lo que se determina culturalmente o que tiene un alcance cultural puede ser

modificado y asumido de otra manera, bajo el ejercicio de esta autodeterminación siempre en juego, sin marcos o condiciones externas que sólo nos dejen pasmados, angustiados o desesperanzados ante los fenómenos negativos. Esto significa que las instituciones, tradiciones, realizaciones sociales o políticas, poderes fácticos y sistemas cerrados, cuando no cumplen su sentido humano, sino que incluso “deshumanizan”, entonces es no sólo posible, sino necesario modificarlas o sustituirlas o reinventarlas.

Esto nos dirige a nuestra reflexión final que liga las condiciones antes dichas y expuestas por David Adams. Si la guerra es un comportamiento cultural y no biológico, su determinación está sustentada por decisiones humanas, por una voluntad humana que ha dirigido los caminos tal vez haciendo generalizaciones y detentando un poder que requiere ser cuestionado y superado, lo que es posible, pues nace en el seno de las autorregulaciones del ser humano. Por eso es importante entender el sentido de la tesis que maneja el Manifiesto de Sevilla.

Por lo mismo, es comprensible que las organizaciones internacionales como la UNESCO aconsejen y pongan tanto énfasis en la educación. Si, como vimos, la cultura de guerra implica la formación de guerreros y estructuras diversas, incluso de pensamiento, que hagan notar la necesidad de la guerra o el juego de la guerra como algo esencial, la educación, en un sentido adverso a éste, podría marcar un nuevo destino al que muchos han calificado como cultura de paz. Así como la cultura de guerra parece estar inculcada y decidida en su posibilidad humana, puede recrearse una forma de pensar que la vea, la confronte e imponga su contraria.

Por tanto, la cultura de paz no es un sueño inalcanzable o una utopía sin sustento. Está en las mismas posibilidades humanas y puede meterse en las venas de la historia como lo ha hecho la cultura de guerra. El campo de la humanidad puede estar en estos momentos librando una de las últimas batallas para redefinirse, pero es una decisión histórico-humana que está posibilitada por esta condición cultural y una racionalidad que no puede declinar ante el terrorífico rostro de la guerra.

#### 4. IDEA DE CULTURA DE PAZ Y ALGUNAS DE SUS CONDICIONES

Podemos asumir, con cierta lógica, que la cultura de paz es contraria a la cultura de guerra; por tanto, la paz indica, en primer lugar, un rechazo a las consecuencias de la guerra. Asimismo, la paz es contraria a la violencia contra el ser humano, a la destrucción de las condiciones básicas de humanidad y al asesinato de cualquier ser humano. En este sentido, podemos sostener que la paz “es uno de los valores máximos de la existencia humana” (Arango, 2007, p. 15).

En tanto que la guerra no permite el libre desarrollo de los seres humanos, porque los condiciona, pervierte, amenaza y/o desaparece, la paz puede asumirse como un derecho fundamental del hombre, como lo es su libertad y su autodeterminación, la igualdad entre todos y, por tanto, la no discriminación (Arango, 2007, p. 25).

Siguiendo este concepto, la paz es sinónimo de vida, mientras que la guerra sería sinónimo de muerte, en una expresión que parece radical pero que expresa lo que realmente es la guerra. Por eso debería ser extraño para la humanidad la formación bélica, el orgullo militar y la portación y uso de armas. Sólo en una cultura de guerra las armas son fascinantes y las historias del orgullo militar son conmovedoras y respetables.

Precisamente por ello, cuando se habla de la cultura de paz, se piensa en el establecimiento de una historia diferente de humanidad, radicalmente opuesta a lo que ya es común y cotidiano sobre la violencia y todas las apologías que se presentan como parte de expresiones culturales ahora dominantes. Una primera idea, simple pero esencial, de cultura de paz es una forma de vida humana que excluye la guerra, la violencia que la caracteriza y todas sus consecuencias (Arango, 2007, p. 107).

Y así como la cultura de guerra está rodeada de símbolos, herramientas, conceptos, valores, usos de lenguaje, discursos, comportamiento, estructuras y formas de pensamiento, así una cultura de paz debe tener elementos de todo tipo que indiquen y remarquen su establecimiento. Por ello, la UNESCO y los diversos agrupamientos entorno a la cultura de paz plantean el camino más elemental y esencial para su realización: la educación para la paz (UNESCO, 2008).

Sólo la educación, como determinante personal y cultural de la humanidad, puede, por tanto, generar otra cultura, motivando y formando un pensamiento crítico que resuelva con las herramientas más racionales los posibles conflictos que la socialidad trae consigo y que, por lo tanto, son inevitables (Hernández et al., 2017, p. 157). Y es que, para este organismo, la paz debe construirse “en la mente de los hombres”. Y la mente sólo se puede transformar por medio de la educación.

Sin duda, el camino es el correcto porque no hay manera humana, con respeto a la humanidad, de mostrar otras posibilidades de hacer cultura y sacar lo mejor de la cultura pasada. Sólo la educación puede otorgar las herramientas necesarias para abrir al pensamiento una ventana que la cultura de guerra cierra a través del individualismo, el egoísmo, el narcisismo, el consumismo, la indiferencia y el agotamiento. Esa apertura es la racionalidad, en efecto, que nos permite ponderar y asumir responsabilidades de nuestros actos; también lo es el aprendizaje y reconocimiento de los derechos humanos, además de las herramientas políticas que los acompañan.

Pero hay otros elementos que tienen que asomarse con más claridad. Uno de ellos es el que menciona David Adams, y que condiciona a los discursos y propuestas institucionales que asientan sus acuerdos en las firmas de altos funcionarios de estado que no reconocen el rol de los individuos que representan. Para que se asuma desde el fondo un cambio en la cultura, hay que entender que el protagonista de la cultura es el individuo:

La cultura está compuesta por individuos y se modifica con los cambios de la conciencia individual. Al mismo tiempo, el ser humano es un “animal cultural” y sólo puede ser entendido en el contexto de su cultura (Adams, 2014, p. 241).

Los individuos y las organizaciones que puedan formar, es decir, que toda comunidad que establezcan sea orgánica, que les permita una participación directa y sin representación, deben ser los protagonistas para el cambio cultural. Sin conciencia de su participación y su capacidad de acción, ninguna intención de cultura de paz puede llegar a buen puerto. En este sentido, podemos aludir a un despertar de conciencias y toma de decisiones desde la individualidad crítica.



El otro elemento que tiene que asomarse con más claridad está relacionado, pero se centra más justamente en esta individualidad crítica. Todo movimiento de sentido humano no se nutre de la generalidad y la formalidad de las instancias que se adjudican tareas humanas. Si la educación puede funcionar es porque “mueve conciencias”, genera autonomía; podemos decir que no hay pensamiento crítico sin esto.

Al generar personas autónomas y críticas, se genera la posibilidad del ejercicio responsable de toda acción. Porque un pensamiento crítico, si entendemos bien el mensaje socrático que ha rodeado a la historia de la filosofía, se define como un esfuerzo de autoconocimiento y control de sí, como expresión racional primaria. Es decir, en la posibilidad de exacerbarse y actuar violentamente (irracionalmente, con ira), quien sabe de sí y tiene autonomía se auto-controla, se autodetermina para hacer lo mejor. Al pensamiento crítico le acompaña la honestidad y la búsqueda del bien que Platón llama en *Alcibiades I o Sobre la naturaleza del hombre* “sabiduría moral”.

No sólo se trata del saber por el saber, ni de las condiciones en que el proceso que implica este saber se vuelve claro y practicable sin ayuda de un tutor, sino que hay una cualidad ética que está en el ejercicio de este pensamiento crítico. El concepto clave en Sócrates es honestidad. Según él, el peor error de un ser humano es la deshonestidad, que es el camino alejado de la bondad:

Buen hombre [...], ¿cómo no te avergüenzas de no haber pensado más que en amontonar riquezas, en adquirir crédito y honores, en despreciar los tesoros de la verdad y de la sabiduría y de no trabajar para hacer tu alma tan buena como pueda serlo? (Platón, 2007: 13).

Este carácter ético reluce en la individualidad que se asume responsable. Pero, además, la responsabilidad no nace sólo de este darse cuenta y del seguimiento de los ideales reconocidos por nuestra racionalidad. Implica la otra parte de la que se puede ser responsable.

Un último elemento a destacar es la centralidad del otro individuo, es decir, a quien puedo y debo responder para generar la bondad que la misma naturaleza no ofrece y que, por tanto, podemos ubicar como un elemento que define especialmente al ser humano. Recordemos que los derechos humanos se fundan en un concepto cuestionable, pero esencial para entender su universalidad y su centralidad: la dignidad.

La dignidad humana se explica muy bien con Kant, cuando afirma que el hombre no es una cosa, por tanto, no puede ser usado como un medio para conseguir cierto fin, sino que se le debe considerar siempre como fin en sí mismo. “Así pues, no puedo disponer del hombre en mi persona para mutilarlo, corromperlo o matarlo” (Kant, 1999, p. 190).

¿Pero si la cultura de guerra nos ha mostrado que esto es posible, que el ser humano puede ser usado como cosa y asesinado como lo hacemos con los animales que nos comemos? ¿En dónde radica el deber de no matar a otro? La respuesta que hemos estado situando por muchos años es: porque el ser humano es digno de cuidado, es un agente cultural, como lo eres tú. ¿Pero qué significa esto?

Que si es verdad que la cultura de guerra permite y fomenta la muerte del hombre porque puede, también culturalmente se puede establecer y fomentar lo contrario. Una cultura de paz necesita partir de un principio ético que justifique las acciones de bondad no sólo desde una posible metafísica del deber porque, en lo inmediato, todos estamos metidos en la esfera de la existencia humana, compartimos aspiraciones, necesidad y hasta sueños. Pero no sólo podemos quedarnos con el principio egoísta y convenenciero del bien. La dignidad humana expresa un poder que no es activo, un misterio que no es metafísico y una presencia que no se agota en lo físico o lo biológico.

Lo que expresa la dignidad y que Kant alcanza a definir como no disposición utilitaria del hombre por el hombre, es otra manera de hablar de la paradoja que encierra nuestra existencia. La paradoja que esconde un fondo importante que da carácter a lo humano. Todo ser humano es un fenómeno, pues se presenta ante nosotros y el mundo. Es presencia y facticidad, pero este modo de presentarse no agota su sentido. Por eso, frente a los demás presencias en el mundo, la humana es inaprensible al modo de nuestros poderes. El acto de matar o violentar de alguna manera a otro está motivado regularmente por esta incapacidad, este no poder frente a lo que escurre de nuestras manos.

El otro está ahí, es presencia, pero nos convoca algo más, nos dota de algo más, ofrece siempre al mundo algo más aun sin decir nada, sin hacer nada o sin tener movimiento. En su máxima pasividad, el otro frustra nuestros poderes, tentaciones y saberes, por eso le exigimos hablar, decir lo que piensa, expresar algo, aunque ya esté muerto. Esa es la paradoja de una presencia que, en el acto absolutamente más pasivo,

nos convoca, nos llama, nos cuestiona, y nos vemos en la necesidad de responder, rompiendo las barreras de nuestra propia individualidad. Cuando esto ocurre, estamos siendo responsables.

El fundamento ético de una cultura de paz, por tanto, se encuentra en el sentido infinito que cada ser humano trae al mundo, al que accedemos de manera más inmediata cuando tenemos un hijo, también cuando se van o llegan seres queridos, y notamos que no podemos responder del todo a su presencia o ausencia, que no satisfacemos lo que su llamado nos indica y quedan como una sombra que genera siempre una autocrítica de nuestra acciones. Por ello un hijo cambia la vida, por ello el nacimiento de una persona es una novedad y causa de alegría y preocupación, por ello la muerte de los otros, especialmente de los seres queridos, es un escándalo insuperable que logra romper no sólo con nuestra cotidianidad, sino incluso con nuestra forma adoptada de ser.

La dignidad humana, que está en el trasfondo de una cultura de paz, es lo que hemos alcanzado a racionalizar y nombrar de ese sentido de lo humano encarnado en cada hombre. Y es el fundamento ético porque responde a la idea de bien o bienestar que implica la paz y una constitución cultural positiva. Y, como planteamos, no sólo depende del individuo autónomo que se forma y busca el saber, sino como la apertura que tenemos a su reconocimiento, que no depende de si sepamos mucho o no, porque la dignidad no se la otorgo yo al otro, él la encarna y se la lleva consigo hasta después de su muerte, de tal manera que mi saber sobre él nunca queda colmado. Es *ethos* en tanto que carácter irrenunciable del hombre, que obliga a habitar esta tierra comprometidos a ver y actuar tratando a los demás como fines, de tal manera que si los usamos como medios, traicionamos ese sentido de humanidad que corona nuestra existencia.

## CONCLUSIONES

1. La tesis que el investigador David Adams describe para la UNESCO indica que no hay un determinismo biológico que justifique el estado y la cultura de guerra. Este comportamiento bélico, como máximo indicador de la violencia, es un acto determinante pero cultural.

2. Por ello, no hay en el ser humano un elemento fundamental, una naturaleza, una necesidad, que inhiba las esperanzas de la paz y la formación de una cultura de paz. Incluso ahí donde la historia nos muestra la recurrencia de la guerra y la actualidad esté caracterizada por una cultura de guerra, esta no es insuperable.
3. El que el ser humano se distinga de los demás seres como un ente cultural, hace notar la extraordinaria fuerza y posible contradicción de ser una naturaleza no sometida a lo natural. La cultura es el espacio propiamente donde lo humano se recrea y genera un destino del que los demás seres no pueden sospechar.
4. Como ser cultural, es también histórico. Esto dignifica que todas las determinaciones culturales pueden cambiarse y, así, cambiar la historia de la humanidad. Ese espacio de la cultura es el espacio de las posibilidades y libertades humanas en camino de su autodeterminación, sin sometimiento a los designios plenos y oscuros de la naturaleza o de algún agente externo, como las divinidades.
5. En tanto agente cultural, la cultura establecida, mayormente caracterizada como cultura de guerra, puede transformarse en su contraria. La cultura de paz no sólo sería necesaria a la luz de los nuevos acontecimientos y problemas mundiales, sino posible y fundamentada en la misma base que ha hecho posible la cultura de guerra.
6. Una condición necesaria para ello es su presentación, fomento y estructuración, que impacte más allá de los discursos políticos e institucionales que, al final, pueden acabar en la simulación. Por ello se hace necesaria la educación como acción básica y radical para dar un giro cultural histórico.
7. La educación tendría que centrar sus acciones concretas en el fomento de una individualidad responsable, que sólo se puede generar cuando se ha establecido un pensamiento crítico. La base de ello es la individualidad que toma en sus manos, a pesar de las posibles circunstancias negativas, el papel fundante de esta nueva cultura.
8. Esta individualidad crítica, con un nuevo pensamiento, no puede ser confundida con ninguna ideología dominante ni con la

exacerbación contemporánea de los sentimientos negativos y la irracionalidad que provocan. Por eso, su pensamiento es crítico, es decir, parte de un saber de sí (se conoce a sí mismo) y crítica de sí mismo (poner en crisis), y de todos los principios de posible enajenación que fundan el individualismo, el egocentrismo, el narcisismo y la indiferencia.

9. Esto supone la capacidad de experimentar las bases éticas de conceptos clave para la cultura de paz, como el de la dignidad humana. Se trata de un movimiento ético porque la dignidad es la única manera de responder al por qué de la no violencia y el cuidado del otro que encierra el concepto de responsabilidad. Por ello, los derechos humanos y la cultura de paz que los implica no tienen sólo un carácter político y abstracto, sino que fundan la necesidad de un comportamiento ético como principio de esta cultura de paz.
10. Por tanto, sin responsabilidad, sin respeto, y sin otros “valores” que señalan la apertura a la otredad, no hay forma de asumir correctamente el sentido humano que está disperso en todo el mundo y en toda la historia, y que hasta ahora sólo alcanzamos a nombrar como dignidad humana. No es que estemos imposibilitados para entenderla y asumirla, sino que ella misma manifiesta la paradoja en la que el ser humano se recrea como un ente especial que, a pesar de que se pueda tratar como otro tipo de ente, no puede confundirse con nada más. Por ello, tratarlo como medio, como usamos una cosa cualquiera o como matamos a un animal cualquiera, es traicionar todo el sentido de la existencia humana que se recrea en cada uno de nosotros. Simplemente, es un sinsentido. La guerra es un sinsentido.

## REFERENCIAS

- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: una utopía posible*. Barcelona: Herder.
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Panamá: Panamá Viejo.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: UNAM-Ítaca.
- Hernández Arteaga, I.; Luna Hernández, J. A.; Cadena Chala, M. C. (2017). “Cultura de paz: Una construcción desde la educación”.

- Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 19, No. 28:149-172.*
- Kant, E. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Larroyo, F. (1989). *La filosofía Iberoamericana. Historia, formas, temas, polémica, realizaciones*. México: Porrúa.
- Mena, M. (2023). "Aumenta el gasto militar en el mundo, especialmente en Europa", *Statista* [<https://es.statista.com/grafico/29848/variacion-del-gasto-militar-por-region/>].
- Mosterín, J. (1999). *Teoría de la Cultura*. Madrid: Alianza.
- Platón (2007). *Diálogos*. México: Porrúa.
- San Martín, J. (1999). *Teoría de la cultura*. Madrid: Síntesis.
- Sloterdijk, P. (2002). *En el mismo barco*. Madrid: Siruela.
- Schmitt, C. (2002). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.
- Sobrevilla, D. (coord.) (1998). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Trotta.
- UNESCO (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: Preparar el terreno para la construcción de la paz*. Centre UNESCO de Catalunya [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_sp).
- UNESCO (2008). *Educación en cultura de paz*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.



# LA TUTORÍA EN ATENCIÓN DEL *CYBERBULLYING* EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN  
SUSANA GARCÍA AGUILAR  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN:

La tutoría es una de las funciones sustantivas plasmadas en el programa de trabajo *Por una transformación integral 2021-2025 de la Universidad Veracruzana* (2021), en atención de los estudiantes universitarios, se basa en cuatro dimensiones: académica, personal, profesional, integración y permanencia, considerando un enfoque holístico “planificado que fomenta la responsabilidad personal, promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrolla las habilidades sociales, elementos fundamentales para desenvolverse en el mundo actual” (Hare, 2010, p. 8). Derivado de resultados de investigación en que participaron 1887 estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana en las diferentes regiones y áreas de conocimiento, quienes respondieron a un cuestionario en línea en la plataforma Limesurvey controlada por el Centro de Estudios de Opinión y Análisis, se identificó que al menos un 85.3% de los estudiantes universitarios ha experimentado *cyberbullying*; en este sentido, cobra relevancia la figura del tutor, que es a quien acudirían los estudiantes a pedir apoyo en estos casos, al ser el profesional que los atiende de manera inmediata ante cualquier problema, por lo tanto coadyuva a la construcción de una cultura de la paz y al bienestar en la comunidad universitaria.

## PALABRAS CLAVE:

Tutoría, tutor, universitarios, *cyberbullying*, cultura de paz.

## ABSTRACT:

Tutoring is one of the substantive functions embodied in the work program *Por una transformación integral 2021-2025 de la Universidad Veracruzana* (2021), in attention to university students, it is based on four dimensions: academic, personal, professional, integration and permanence, considering a holistic approach “planned that encourages personal responsibility, promotes a positive attitude towards



learning and develops social skills, fundamental elements to function in today's world" (Hare, 2010, p. 8). Derived from research results involving 1887 students from the Open Learning System of the Universidad Veracruzana in different regions and areas of knowledge, who responded to an online questionnaire on the Limesurvey platform controlled by the Centro de Estudios de Opinión y Análisis, it was identified that at least 85.3% of university students have experienced *cyberbullying*; in this sense, the figure of the tutor becomes relevant, who is the one to whom students would turn to for support in these cases, being the professional who attends them immediately to any problem, thus contributing to the construction of a culture of peace and well-being in the university community.

KEY WORDS:

Tutoring, tutor, university students, *cyberbullying*, culture of peace.

## I. INTRODUCCIÓN

Algunas de las instituciones educativas trabajan con programas tutoriales desde diferentes perspectivas, entre ellas se mencionan las áreas académicas, personales, profesionales, afectivas, asistenciales (como las médicas, psicológicas y de nutrición), entre las más importantes. La intención es fortalecer una comunicación más abierta y continua entre profesores y alumnos, que conduzca a la gestión, resolución y transformación de problemas o conflictos, generalmente académicos, que propicien la mejor toma de decisiones y que obtengan beneficios en su desarrollo como estudiantes y futuros profesionistas; pero también intentan "Desarrollar experiencias innovadoras... acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes... y apoyar la creación de redes de docentes que desarrollen proyectos innovadores" (Vezud y Aliaud, 2018, p. 8) y que, además, impacten en la formación de los estudiantes.

Los programas tutoriales generalmente funcionan a través de dos modalidades: una es de forma individual y la otra de manera grupal. Esto es un complemento a la actividad docente (Gómez, 2010). La tutoría es una actividad que se desarrolla entre pares académicos docentes, directivos y estudiantes, en donde se toma en cuenta la vida escolar en función de las necesidades del estudiante: académicas, administrativas, escolares, sociales, personales, etc., y de la que es responsable la institución educativa. En términos de Weiss (2018): "La tutoría llegó para

quedarse” (p. 216), pues resulta ser necesaria para atender, formar, informar, detectar problemas, canalizarlos en su caso y mejorar la vida escolar universitaria en beneficio de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Molina (2018) señala que: “la tutoría se puede ver como un intersticio, como una pequeña ranura en la vida cotidiana... que permite examinar con cuidado las relaciones que se configuran entre jóvenes estudiantes... no mediado por contenidos escolares” (p. 470). Molina también comenta que:

La tutoría se vislumbra como un espacio-tiempo escolar que posibilita relaciones de confianza entre compañeros de grupo y, entre estudiantes y tutores. Para lograr “ganar” la confianza de los y las jóvenes estudiantes los docentes que asumen la labor tutorial se dan a la tarea de acercarse y conocerlos en su doble condición, entendiendo que se conducen por distintos ámbitos y viven en situaciones diversas. Este espacio curricular da la pauta para que los tutores rompan con la relación asimétrica que caracteriza la relación entre docente-alumnos... El tiempo que pasa el tutor con el grupo da la oportunidad de observarlos, conocerlos, familiarizarse con ellos y, en algunos casos percibir su crecimiento (2018, p. 488).

Evidentemente, los tutores “aportan elementos para que en el grupo se construya un clima de confianza... Se apoyan del desarrollo de temas que inquietan a los jóvenes... aunado al compromiso de los tutores y su forma de hablar con los estudiantes” (p. 489). Otra peculiaridad es que dentro de la tutoría se busca apoyar, acompañar y orientar al estudiantado lo más eficientemente posible; se apoya muchas veces a “enfrentar la complejidad e incertidumbre” (Vezud y Aliaud, 2018, p. 21), ante situaciones de su vida cotidiana escolar en las que se tienen dudas o en las que deben resolver y tomar decisiones oportunas para continuar por un camino universitario deseable, pero también del que se sientan satisfechos y contentos.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) define a la tutoría como:

El acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro

de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (p. 4).

En el caso de la Universidad Veracruzana se menciona que el sistema de tutorías académicas es un instrumento importante para el logro de los fines del modelo. Una formación integral en un modelo flexible exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia.

La tutoría puede ser de dos tipos:

La primera, se deriva directamente del nuevo modelo, en virtud de que la flexibilidad de la organización curricular, pone al estudiante en una situación de responsabilidad frente a su formación profesional, la cual requiere de mecanismos de apoyo y orientación creados para ella. Así, la figura denominada tutor-orientador tiene como función, brindar orientación al estudiante durante toda su trayectoria escolar, es decir, el tutor se hace cargo de seguirlo desde su ingreso hasta el egreso, orientándolo en las decisiones relacionadas, con la construcción de un perfil profesional individual de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses. El tutor-orientador, será el mediador académico, entre las instancias administrativas, los cuerpos colegiados y los tutorados. Su papel implica promover un clima institucional de colaboración, de respeto y autoconfianza para el tutorado. Su tarea es la de orientar de manera sistemática el proceso formativo del estudiante (UV, 1999, p. 36).

#### FUNCIONES GENERALES DE LA TUTORÍA

En cuanto a las funciones del tutor, sus tareas se pueden ubicar en tres áreas de intervención: a) respeto del alumno, b) respeto del grupo y c) respeto de la institución (UV, 1999). En el inciso a) se menciona que el tutor debe “conocer la situación individual de cada tutorado, intervenir en aspectos relacionados con la falta de motivación y organización de técnicas de estudio” (UV, 1999, p. 37). En ese sentido, el tutor en su actividad debe propiciar un clima de confianza, respeto y responsabilidad, y conocer la situación individual económica, laboral, familiar y personal en la que se encuentra su tutorado, para brindar atención, seguimiento o canalización según sea el caso.

En este documento se presentan los resultados de una investigación en los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), relacionada con el tema del *cyberbullying*, entendido como “tipo de acoso escolar, conjuntamente con el verbal, el físico y el gesticular... un abuso psicológico entre iguales... se realiza a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Molina y Vecina, 2015, citados en Dorantes et al., 2018, p. 155). Además de ser un tipo de violencia cibernética que:

utiliza un medio impersonal para el acoso (tecnología), el acosador puede tener un perfil anónimo difícil de identificar, es atemporal, el acoso puede volver a surgir después de muchos años, no existe un espacio, el victimario puede actuar desde cualquier espacio o lugar, y tiene múltiples formas de acoso que se modifican conjuntamente con las capacidades de la propia tecnología (Morales et al., 2014, p. 32).

Asimismo, se analiza el papel del tutor académico para conocer este tipo de situaciones y propiciar “la cultura de paz y de la no violencia, la legalidad, la equidad de género, la igualdad sustantiva, la inclusión, la no discriminación y la interculturalidad, así como a través del combate a todo tipo de violencia” (UV, 2021, p. 15).

## 2. DESARROLLO

Los sistemas tutoriales son aplicados en diferentes universidades públicas y privadas tanto a nivel nacional como en el ámbito internacional. Cada una de las Instituciones de Educación Superior pretende con ello elevar el nivel educativo, así como dar atención personalizada a cada estudiante. Además, con este enfoque tutorial se trata de fomentar en el alumno su capacidad crítica, reflexiva y propositiva, además de impulsar su creatividad en el desarrollo de trabajos académicos y fortalecer en ellos la responsabilidad y la ética profesional (Gómez, 2010).

## TUTORÍA

En la UV, el Sistema Institucional de Tutorías tiene como finalidad:

Apoyar a los alumnos a resolver problemas de tipo académico, promover su autonomía y formación integral, así como contribuir a mejorar su rendimiento académico, a partir de una atención individual o en pequeños grupos. Para regir sus actividades se cuenta con un Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías en donde se incorporan disposiciones dirigidas a hacer más eficiente el funcionamiento de las tutorías en los programas educativos (UV, 2012, p. 3).

La actividad tutorial en la UV se orienta en cuatro dimensiones:

- Académica: dirigida al seguimiento de la trayectoria escolar del estudiante.
- Personal: referida a las estrategias para contribuir al desarrollo de valores y la toma de decisiones de manera autónoma, responsable e informada.
- Profesional: relacionada con el apoyo y orientación al estudiante en la definición de sus objetivos profesionales y el desarrollo de una actitud ética.
- De integración y permanencia: enfocada a fortalecer el sentido de pertenencia con la institución en el estudiante y fomentar el compromiso con su formación académica (UV, 2022a).

En el Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías, el Artículo 18 señala que:

El Tutor Académico, es el responsable del seguimiento de la trayectoria escolar del Tutorado y de la orientación oportuna en la toma de decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional individual, de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses (UV, 2012, p. 9).

Y es precisamente en este seguimiento cuando el tutor conoce situaciones personales que pueden estar afectando la vida académica de sus tutorados, como lo es el *cyberbullying*, por lo que se requiere tomar acciones para evitar esta situación en el ámbito universitario y construir una cultura de paz.

*CYBERBULLYING*

Referente al tema del *cyberbullying*, es un tipo de violencia también conocido bajo los siguientes sinónimos: ciberabuso, cibermatonaje, cibermatoneo, abuso *online*, matoneo *online*, abuso virtual, matonaje virtual, matoneo virtual y *bullying* (Castro, 2009, citado en Dorantes, 2021).

Autores como Olweus; Tokunaga; Vivolo-Kantor; Martell, Holland y Westby (citados en Herrera, Romera y Ortega, 2018) definen el *cyberbullying* desde el mismo marco del *bullying* tradicional y se entiende como la intimidación o agresión intencional y continuada, a través de medios electrónicos, como teléfonos móviles o Internet, resultando en un desbalance de poder entre el agresor y la víctima.

Algunos investigadores definen la violencia en las redes sociales o el *cyberbullying* como ya un nuevo campo de estudio, como Castro; Lucio; Morales et al.; Molina y Vecina; y Dorantes, 2016 (citados en Dorantes, 2021).

En la UV, Dorantes (2016) demostró que en sus cinco regiones y áreas de conocimiento que la integran (Artes; Biológico-Agropecuaria; Económico-Administrativa; Humanidades; Ciencias de la salud y Técnica) fue identificado el *cyberbullying*, pues la investigación arrojó que 16.7% de los estudiantes universitarios experimentan sus efectos; lo sufren más las mujeres (14.1%) que los hombres (12.2%); en cuestión de edad, lo sufren más quienes son mayores de 22 años (13.0%), que quienes están dentro del rango de edad entre los 18 a 21 años (12.4%); el fenómeno se asoció a groserías, ofensas, críticas, daño, redes sociales, molestar y agredir, y que las plataformas más utilizadas para ejercer los actos violentos fueron Facebook (91.4%), Twitter (64.5%), WhatsApp (53%), Instagram (34.8%) y YouTube (23.5%). Todo ello muestra gran preocupación a los docentes y a los tutores en la UV.

Por otra parte, Herrera, Romera y Ortega (2018), realizaron una investigación en el año 2018 centrada en identificar la producción bibliográfica referida al estudio del *bullying* y *cyberbullying* en Latinoamérica, reconocieron que el tema del *cyberbullying* posee resultados coherentes con las tendencias de investigación a nivel mundial. Por su parte, Medina, Leyva y Vidal (2021) señalan que la diversidad de las redes sociales y de los usuarios han provocado la hiperconexión y el traslado de las es-

estructuras sociales al entorno digital, entre ellas las relaciones asimétricas de poder y dominación constitutivas de violencia digital, destacando expresiones violentas de racismo, xenofobia e incitación al odio: “La violencia digital adquiere nuevas dimensiones en las redes sociales, al afectar indiscriminadamente a todos los ciudadanos” (Medina, Leyva y Vidal, 2021, p. 72). Ya Dorantes y Castillo, mencionaban que:

el principal daño cibernético... se comete entre los 12 y los 15 años; edad en la que los adolescentes son vulnerables a recibir un ciberataque de grupos criminales, pero también a ser atacados por algunos de sus compañeros de escuela. Igualmente son vulnerados los niños... que tienen acceso por medio de los teléfonos celulares o tabletas... Los adultos que laboran en una empresa o institución... también pueden ser perjudicados por los ciberataques, como el caso de la periodista Carmen Aristegui, a quien espionaron por medio de un troyano (el software Pegasus), como precisan (Dorantes y Castillo, 2021, p. 151).

Evidentemente, todo tipo de personalidades públicas, como artistas, empresarios, políticos, académicos, estudiantes, incluso el propio presidente, pueden ser víctimas del ciberacoso o ciberataque, sin duda los estudiantes universitarios también son vulnerables ante los actos inadecuados que se realizan con las diversas plataformas conectadas a Internet, generando daños psicológicos y emocionales a quienes serán los futuros profesionistas veracruzanos egresados de la Universidad Veracruzana.

#### LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA Y LA CULTURA PARA LA PAZ

Para la erradicación de la violencia en todas sus formas –incluyendo el *cyberbullying*–, la educación holística favorece una cultura para la paz; en ese sentido, esta educación prepara al alumno para seguir aprendiendo de por vida, con lo que el foco educativo se desplaza hacia las habilidades, las actitudes y la conciencia personal que él necesitará en su vida, al desarrollarse en un mundo cada vez más complejo. Se mantiene el compromiso con el conocimiento de las materias, pero se complementa con habilidades para aprender a aprender, evaluar de forma crítica los conocimientos adquiridos y usar estos en una amplia gama de contextos (Hare, 2010).

Miller (1991, citado en Hare, 2020) sostiene que la educación puede describirse como holística cuando presenta las siguientes características:

- Fomenta el desarrollo general del alumno y se centra en su potencial intelectual, emocional, social, físico, creativo o intuitivo, estético y espiritual.
- Promueve la importancia de las relaciones en todos los niveles dentro de una comunidad de aprendizaje en la que el educador y el estudiante colaboran en una relación abierta y cooperativa.
- Da importancia a las experiencias de la vida y al aprendizaje fuera de las aulas y del entorno de educación formal en favor de una educación para el crecimiento, el descubrimiento y la ampliación de horizontes. Suscita el deseo de encontrar significados y comprensión, y de involucrarse en el mundo.
- Capacita a los alumnos para examinar de forma crítica los contextos cultural, moral y político de sus vidas. Los impulsa a cuestionar y cambiar activamente los valores culturales para cubrir necesidades humanas.

Con ello, se sitúa a la educación holística para la construcción de una cultura de paz, en donde se establece:

la Educación, los Derechos Humanos, el desarrollo económico y social; la igualdad entre mujeres y hombres; la democracia; la comprensión, tolerancia y solidaridad; libertad de información y comunicación y la paz y seguridad como apartados en los que los gobiernos deben trabajar para promoverla (ONU, 1999, citado en Medina, Leyva y Vidal, 2021, p. 73).

Martínez (2005, citado en López y Gómez, 2020) hablaba de la “Filosofía para hacer las paces”, pues se hizo más evidente que la paz no es una sola ni se construye únicamente en el ámbito político y cultural, sino que, por el contrario, la paz, o, mejor dicho, las paces están al alcance de todos. “Hacer las paces” implica devolverle al ser humano el poder que tiene para construir la paz, “es retomar la potencialidad que tenemos los seres humanos para cuidarnos, respetarnos, reconocernos” (Abarca, 2013, citado en López y Gómez, 2020, p. 175); es volvernos arquitectos de la paz y no víctimas de la violencia.



Así es como empieza a gestarse una perspectiva holística de la paz, pues al existir un cambio de paradigma en la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad podemos comprender que la paz se conforma también por diversos elementos que interactúan. Esta nueva visión implica dejar de mirar los elementos que componen la vida de manera fragmentada y aislada, para comprenderlos de forma integral e interconectada, como un todo (Abarca, 2013, citado en López y Gómez, 2020).

Entender la paz desde una perspectiva holística significa estar conscientes de la relación estrecha y a veces casi imperceptible entre todas las formas de vida, por lo que implica abrirle espacio a que la vida se manifieste y desarrolle plenamente, así como evitar la violencia, que sería, por lo tanto, todo impedimento de este proceso. Este despliegue de la vida se logra a partir de la cultura de paz, de una educación liberadora, humana, centrada en la persona; construyendo también estructuras sociales y económicas más justas y equitativas, y promoviendo un desarrollo sustentable que tome en consideración toda forma de vida y su hábitat. Cada vez se necesitan propuestas más creativas, ambiciosas o sencillas, globales o locales, comunitarias o individuales, que nos recuerden que todos somos responsables de hacer las paces. La paz personal involucra a un solo individuo en todas sus dimensiones: corporal, emocional, mental y espiritual; se asocia comúnmente con la paz interna, que es el nivel más sutil de la persona (emoción, mente y espíritu), y es el origen de toda manifestación externa de paz, es el poder que cada persona tiene para transformar el mundo en un lugar más pacífico (Mehta, 2016, citado en López y Gómez, 2020). Parafraseando la sentencia que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013, citado en López y Gómez, 2020), se pueden decir que es en la mente y en el corazón de cada ser humano en donde se construye la paz y se previene la violencia.

En este sentido, se define a la educación como “un proceso por el cual los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos” (López, 2006, citado en Gómez, 2010, p. 5) y todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en las aulas, debería tener como fin último la personalización progresiva de los estudiantes por medio del aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades y talentos, trabajar con las actitudes y hábitos, actividades

curriculares, la convivencia social y todo lo que conforma la vida cotidiana en las instituciones de educación superior (López, 2006, citado en Gómez, 2010).

En el caso de la UV (2021), en su plan de trabajo 2021-2025, cita que en 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino en la perspectiva de mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás; esta se compone por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente y el diseño de las ciudades. Por su parte, la UNESCO promueve la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura, y contribuye al logro de los ODS (UV, 2021).

En cuanto a las políticas institucionales, en el plan de trabajo de la UV, la cultura de paz se enmarca en lo siguiente:

Garantizar la transversalización en las funciones sustantivas y adjetivas universitarias de los derechos humanos y la sustentabilidad, a través del fomento de la cultura de paz y de la no violencia, la legalidad, la equidad de género, la igualdad sustantiva, la inclusión, la no discriminación y la interculturalidad, así como a través del combate a todo tipo de violencia (UV, 2021, p. 15).

En ese sentido, después de haber revisado el estado del arte del tema que nos ocupa, es evidente que el papel del tutor académico es fundamental para la promoción de la cultura de la paz, debido a su proximidad con sus tutorados y las relaciones humanas que se desarrollan a lo largo de la trayectoria escolar de los discentes, aunado al diagnóstico que realiza cada periodo escolar para identificar fortalezas, amenazas y áreas de oportunidad que permitan una mejor calidad de vida. El tutor académico no solo se encarga de revisar la carga académica, sino que funge como orientador, mediador y asesor para asuntos en donde se requiere un trabajo multidisciplinario para apoyar a los estudiantes, como es en el caso del *cyberbullying* que han presentado los tutorados en algún momento de sus vidas.

COMBATIR EL *CYBERBULLYING* A TRAVÉS DE LA CULTURA DE LA PAZ

Los conflictos son connaturales a los seres humanos y sus relaciones. Cada persona es diferente, pero todas merecemos igual respeto a nuestros derechos humanos, como una forma viable para generar la paz en el mundo, consolidarla y darle sostenibilidad. Sin embargo, hay que tener muy claro que a la paz no se llega porque sí. Es el resultado de una construcción a la cual todas las personas deben aportar creativa y decididamente, pero no de cualquier manera, sino con diversas estrategias, una de las cuales es la educación (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014).

Educar para la paz, para la convivencia y los derechos humanos, son los tres pilares fundamentales para ofrecer a las nuevas generaciones un mundo armonioso y sinérgico, en donde se desvanezcan las desigualdades y las exclusiones de todo orden: en lo económico, lo étnico, lo educativo, lo sanitario, entre otros, y en donde la comprensión, la solidaridad y la tolerancia por los demás y sus diferencias sea una constante de las relaciones sociales, todos los días. Por ello, la cultura de paz es una estrategia mediada por la educación, la democratización y la participación, de manera integrada y no aislada. La cultura de paz es un concepto, un método y una meta en la vida de los pueblos, es la aspiración personal y colectiva que tiene como baluarte la formación en valores, actitudes y comportamientos, que rechaza la violencia y resuelve los conflictos, entre personas y naciones, por medios pacíficos, teniendo como referente a los derechos humanos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014, p. 375).

El concepto de cultura de paz tiene sus orígenes en la sabiduría de los pueblos. A través de los siglos, los seres humanos han deseado vivir en armonía; no obstante, los caminos seguidos no han sido siempre los más exitosos o han parecido contradictorios. La construcción de una cultura de paz se refiere a la promoción de la plena comprensión entre las personas, las naciones y las culturas, en un marco de respeto a la dignidad de los seres humanos, en armonía, paz y solidaridad (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014).

La Asamblea General de la ONU (citada en Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014) define cultura de paz así: una cultura

de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a. El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b. El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c. El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d. El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e. Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f. El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g. El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h. El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i. La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (p. 377).

#### MODELO CONSTRUCTIVO DE CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

Hamodi y Jiménez (2018) proponen algunos modelos constructivos de convivencia para prevenir la violencia: el programa de formación de valores; contra la violencia, eduquemos por la paz; aprendizaje cooperativo como forma de prevención; el método socioafectivo, y el programa TEI (tutoría entre iguales). A continuación se describen sus características.

**Programa de formación de valores:** se trata de un programa ejecutado en México para que niños y jóvenes puedan apreciar los beneficios de una convivencia pacífica. Mediante la asignatura “Por una cultura de la legalidad”, se busca mostrar el valor de la convivencia armónica, la importancia del respeto a la legalidad y el alcance de la libertad individual. Propicia en los estudiantes el aprecio por los valores de la democracia y la participación ética ciudadana, al tiempo que contribuye a la formación de ciudadanos con una fuerte cultura democrática y de respeto a la legalidad (Ortega et al., 2005, como se cita en Hamodi y Jiménez, 2018, p. 34).

**Contra la violencia, eduquemos por la paz:** este proyecto, desarrollado en México, pretende que los niños sean capaces de resolver los problemas de forma pacífica. Para ello es necesario que aprendan a tener un adecuado control sobre sus emociones y un correcto desarrollo del pensamiento crítico para que sean capaces de tomar decisiones razonadas y basadas en la equidad y en la cooperación. Además, se fomentan actividades deportivas como forma de aumentar la autoestima, la convivencia y una buena disciplina (Ortega et al., 2005 citado en Hamodi y Jiménez, 2018, p.34).

**Aprendizaje cooperativo como forma de prevención:** varios de los autores proponen el aprendizaje colaborativo como medida para que los niños aprendan a trabajar juntos, ayudándose entre ellos y dándose cuenta así de que todos pueden aportar cosas positivas y enriquecedoras a la hora de llevar a cabo una determinada tarea. De hecho, Avilés (2006 citado en Hamodi y Jiménez, 2018, p. 34) afirma que el trabajo cooperativo mejora la convivencia y también constituye una medida de prevención frente al acoso escolar.

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo estas tres últimas décadas indican que se mejoran las relaciones humanas y resulta un método muy efectivo para prevenir los casos de acoso escolar. De manera que trabajar con grupos heterogéneos en el aula favorece la disminución de la violencia y la exclusión, mejorando la convivencia en el aula (León et al., 2012, citados en Hamodi y Jiménez, 2018).

**Modelo de prevención centrado en el trabajo con las emociones o método socioafectivo:** muchos estudios realizados sobre el *bullying* muestran que las víctimas no se sienten bien consigo mismas; por lo tanto, no se valoran y tienen una mala imagen de sí. Por otra parte, los acosadores presentan variaciones en los niveles de autoestima (Hamodi y Jiménez, 2018).

La forma en la que se sienten los estudiantes, sus emociones y su propia imagen es fundamental a la hora de entender por qué actúan de una manera o de otra. Esto pone de manifiesto que trabajando el ámbito emocional desde los primeros años podría resultar una forma beneficiosa de crear una buena imagen personal y de respeto hacia las demás personas. Si los niños cuentan con una inteligencia emocional sana desde los primeros años de edad, serán capaces de desarrollar y controlar las emociones para convivir de manera respetuosa con los demás. La etapa de educación infantil es clave para ello, ya que es cuando se empiezan a formar y a trabajar emociones y sentimientos tan importantes como la empatía (Hamodi y Jiménez, 2018).

Diferentes autores (Aguilera et al., 2009; CIDE, 2008; Jares 1995, 2004; UNESCO, 1983; Vidal y Caireta, s.f., citados en Hamodi y Jiménez, 2018) abogan por la utilización de este método que busca potenciar lo afectivo y lo vivencial a la hora de abordar temas o problemas sociales. Este enfoque no desprecia lo cognitivo, sino que lo complementa con lo emocional y empático, permitiendo que, en el proceso educativo, la persona tome parte en su totalidad, con el objetivo de pasar por las fases de sentir, pensar y actuar (Hamodi y Jiménez, 2018).

**Programa TEI (tutoría entre iguales):** fue desarrollado en 2002 e implantado en diferentes colegios en 2003 en España. En el ciclo 2016/17 ascendieron a 620 los centros que lo han desarrollado, incluidos los centros españoles en París. En el ciclo 2017/18 se previó la puesta en marcha en Londres, Berlín y los centros educativos españoles en Marruecos. En América se planeó su implementación en Chile, Colombia, Ecuador y México. Se impulsa en primaria, secundaria y centros de educación especial y, en fase de experimentación, en infantil, formación profesional y grado medio (Hamodi y Jiménez, 2018).

González (2015, citado en Hamodi y Jiménez, 2018) explica que “es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el

acoso escolar, es institucional e implica a toda la comunidad educativa” (p. 40). Además, tiene como objetivo mejorar la integración escolar, trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, fomentando que las relaciones entre iguales sean más satisfactorias, orientadas a la mejora o modificación del clima y la cultura del centro respecto a la convivencia, el conflicto y la violencia de cualquier tipo.

El proceso de implantación consta de diferentes etapas, según González (2015, citado en Hamodi y Jiménez, 2018):

- Sensibilización e información. En este primer paso se visibiliza la importancia de afrontar los casos de la violencia entre iguales y se realizan reuniones para presentar el programa y matizarla.
- Aprobación del proyecto por parte del consejo escolar o del claustro del centro.
- Formación a profesores, estudiantes y padres. Es necesario que toda la comunidad educativa se involucre en la implantación del programa para lograr así una mejor convivencia y prevención. Estas acciones formativas tienen como objetivos básicos: informar sobre el acoso escolar (tipos de maltrato, causas, consecuencias, estrategias de detención, etcétera); dar a conocer el programa y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la violencia entre iguales; por último, sentar las bases que definan las actuaciones que han de llevar a cabo los padres, los profesores y los estudiantes tutores en casos de acoso escolar.
- Desarrollo del programa. Se llevará a cabo la asignación de tutores y se realizarán tutorías entre el coordinador y los estudiantes. Son los propios estudiantes los que solicitan ser tutores (los estudiantes que no lo solicitan son partícipes, siendo ayudantes de coordinación). Todos los estudiantes cuentan con un tutor, pues si solo los estudiantes altamente vulnerables tuvieran tutor, los estaríamos estigmatizando respecto a aquellos que no lo tienen, por la percepción de debilidad que pueden apreciar los compañeros del grupo o clase. Cuando un estudiante es objeto de una conducta disruptiva, informa a su tutor, que interviene mediante el diálogo con el estudiante que ha generado dicha conducta (soluciona sobre un 60% de los casos). En caso de que no logre

solucionar el problema, informa al coordinador del programa (profesor) que intervendrá para resolver el conflicto.

- Evaluación del programa. Para comprobar que todos los objetivos marcados anteriormente se han cumplido y cuáles aspectos debemos mejorar. Tanto los profesores como los estudiantes que participan en el proyecto deben rellenar tanto trimestralmente como al final del curso una ficha de seguimiento que servirá para recoger opiniones, valoraciones y propuestas de mejora.
- Memoria y propuestas de mejora. Cuando el programa llegue a su fin se realizará una memoria para comparar si los objetivos marcados inicialmente coinciden con los resultados conseguidos. Una vez que se haya estudiado se propondrán planes de mejora (p. 40).

Hamodi y Jiménez (2018) mencionan que se da mucha importancia a estas tutorías informales que se realizan en patios, pasillos y similares. Además, se incluyen las siguientes actividades:

- a. Tres actividades de cohesión de equipos (tutores-tutorizados).
- b. Nueve actividades dentro de las tutorías (tres de cada centro de interés).
- c. Tres actividades de evaluación (una por trimestre).
- d. Tres actividades de formación de tutores.

#### MARCO CONTEXTUAL

El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) fue fundado por el Consejo Universitario General celebrado el 22 de septiembre de 1979, propuesta que después de ser aprobada propició su nacimiento como un sistema que en su primera etapa, y a partir de 1980, cristalizó el proyecto social para satisfacer la demanda de educación superior para la clase trabajadora, identificándose como Unidad Docente Multidisciplinaria de Enseñanza Abierta, en virtud que desde su creación se ofrecen programas educativos de diversas disciplinas.

A la fecha, con una experiencia de más de cuatro décadas, el SEA se ha convertido en la entidad académica más grande de la UV en la modalidad semipresencial, que contribuye a la formación de recursos



humanos con una oferta educativa que permite el acceso a la educación superior como primera opción o como segunda disciplina profesional, lo que desde su origen extendió el acceso a los estudios universitarios a sectores de la población que por diversas razones (como los compromisos profesionales, laborales, familiares u otros) no podían tener acceso a los estudios universitarios.

Actualmente oferta 15 programas educativos de nivel licenciatura. En el área académica de Humanidades ofrece siete programas educativos y en el área Económico-Administrativa, ocho programas educativos. De igual forma, ofrece tres posgrados dependientes de una dirección general (UV, 2022b, p. 7). La matrícula que actualmente se atiende en los programas es la siguiente:

Programa	Matrícula
Licenciatura en Pedagogía SEA Xalapa	575
Licenciatura en Derecho SEA Xalapa	587
Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional SEA Xalapa	13
Licenciatura en Derecho SEA Veracruz	557
Maestría en Derechos Humanos y Justicia Constitucional SEA Veracruz	16
Licenciatura en Derecho SEA Orizaba	482
Licenciatura en Sociología SEA Orizaba	120
Licenciatura en Derecho SEA Poza Rica	482
Licenciatura en Derecho SEA Coatzacoalcos	448
Total	3,280

Fuente: Creación SEA, corte a noviembre de 2022 (UV, 2022, p. 8).

Programa	Matrícula
Licenciatura en Contaduría SEA Xalapa	409
Licenciatura en Administración SEA Xalapa	437
Licenciatura en Contaduría SEA Veracruz	242
Maestría en Finanzas Empresariales SEA Veracruz	29
Licenciatura en Administración SEA Veracruz	220
Licenciatura en Contaduría SEA Orizaba	412
Licenciatura en Administración SEA Orizaba	212
Licenciatura en Contaduría SEA Poza Rica	334
Licenciatura en Contaduría SEA Coatzacoalcos	326
Total	2,661

Fuente: Creación SEA, corte a noviembre de 2022 (UV, 2022, p. 9).

### 3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cuantitativa de tipo exploratoria; Ramos (2020) menciona que “en este alcance exploratorio, la investigación es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características” (p. 2). Hablamos de una población no explorada como lo es la del SEA-UV. En lo que se refiere al método cuantitativo, se aplican procesos de análisis de datos básicos en donde se identifica la frecuencia en que se presenta el fenómeno y sus características generales (Ramos, 2020). Por lo que esta metodología es idónea a fin de identificar el papel de la tutoría para evitar el *cyberlluying* promoviendo una educación holista para la cultura de la paz.

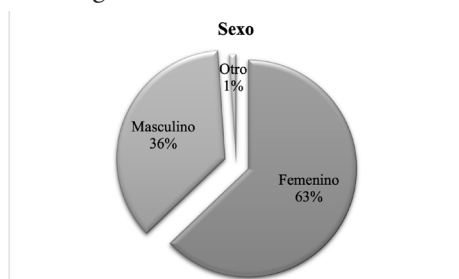
La elección de la muestra fue por invitación, se hizo la difusión para responder de manera voluntaria el formulario a través de un código QR, participaron 1887 estudiantes del SEA.

Para la recolección de datos se hizo uso de un cuestionario, aplicado de manera presencial con un código QR, pero con respuestas que se enlazaban a la tecnología e Internet, y envió inmediato en línea a la plataforma Lime-survey controlada por el Centro de Estudios de Opinión y Análisis de la UV, que permitió analizar los datos recolectados y se diseñó una base de Excel, para la creación de gráficos y tablas, que más adelante serían analizados.

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

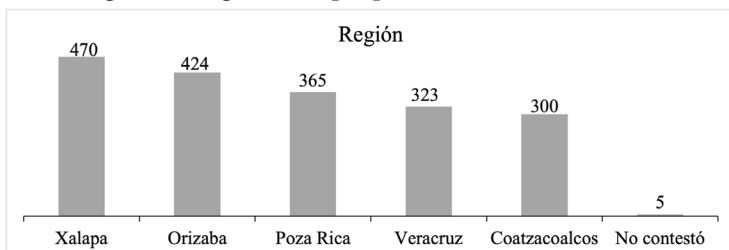
A continuación, se presenta el análisis de resultados de la aplicación del cuestionario a los estudiantes del SEA con el objeto de identificar el papel de la tutoría con relación al *cyberbullying*.

Figura 1. Sexo de los estudiantes



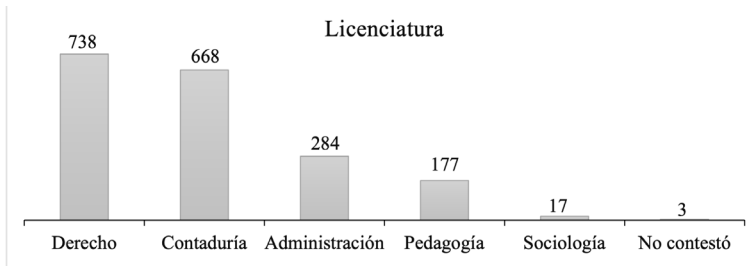
En la gráfica 1, se muestra el sexo de los estudiantes que participaron en la investigación, el 63% son mujeres y el 36% son hombres, mientras que el 1% no contestó la pregunta.

Figura 2. Región a la que pertenecen los encuestados



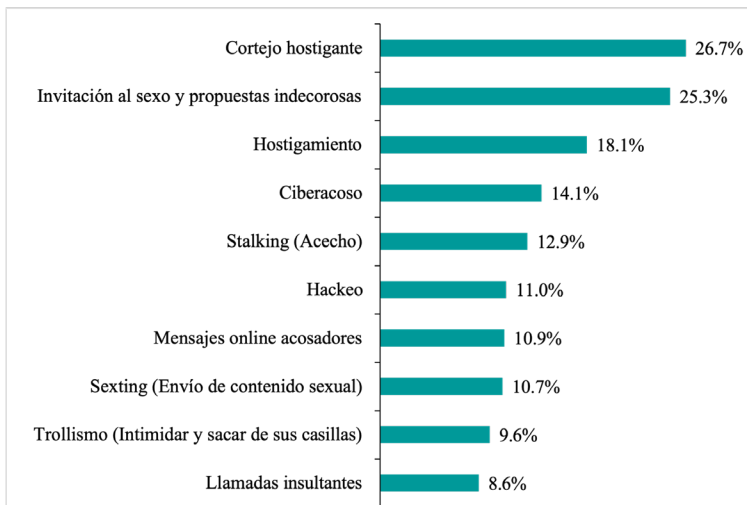
En la gráfica 2, se observa que, de los 1887 estudiantes del SEA que participaron respondiendo el cuestionario en línea, 470 son de la región Xalapa, 424 de la región Orizaba, 365 de Poza Rica, 323 de Veracruz, 300 de Coatzacoalcos y 5 estudiantes no contestaron.

Figura 3. Licenciatura de los encuestados



En la gráfica 3, se observa la licenciatura que los encuestados estudian en el SEA; 738 cursan Derecho, 668 estudian Contaduría, 284 cursan Administración, 177 se encuentran en Pedagogía, 17 son estudiantes de Sociología y 3 no contestaron.

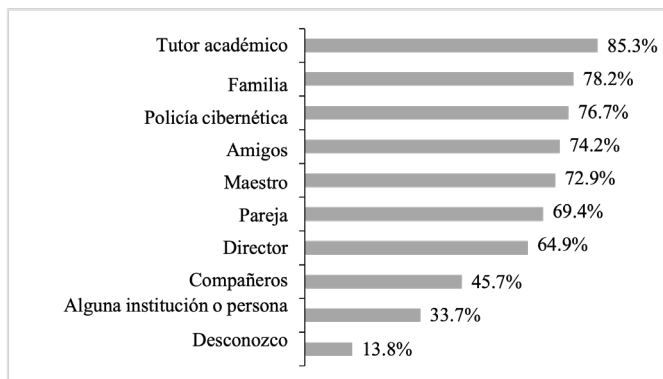
Figura 4. En el escenario del *cyberbullying*, has sido víctima...



La gráfica 4 presenta los escenarios en los cuales los estudiantes del SEA han sido víctima del *cyberbullying*, se observa que el 26.7% ha

presentado cortejo hostigante; el 25.3% ha recibido invitación al sexo y propuestas indecorosa; 18.1%, hostigamiento; 14.1%, ciberacoso; 12.9%, stalking (acecho); 11.0%, hackeo; 10.9%, mensajes online acosadores; 10.7%, sexting (envío de contenido sexual); 9.6%, trollismo (intimidar y sacar de sus casillas), y 8.6%, llamadas insultantes.

Figura 5. Actor social para informar la situación de *cyberbullying*



Y por último se les preguntó a los estudiantes del SEA, a quién acudirían para pedir apoyo cuando son o han sido víctimas de *cyberbullying*, el 85% informa que acudiría con su tutor académico; 78.2%, a la familia; 76.7%, a la policía cibernética; 74.2%, a los amigos; 72.9%, al maestro; 69.4%, a la pareja; 64.9%, al director; 45.7%, a los compañeros; 33.7%, a alguna institución o persona, y 13.8% desconoce con quien acudir.

#### 4. CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, es evidente la importancia de la tutoría académica para el desarrollo integral de los estudiantes en las dimensiones académica, personal, profesional y de integración y permanencia. El papel del tutor es fundamental para lograr los fines académicos y personales de los estudiantes, pero para ello el tutor debe estar capacitado para enfrentar diversas problemáticas que puedan estar afectando la vida del discente, como es el caso del *cyberbullying* que presenta el 26.7% de los estudiantes del SEA a través del cortejo hostigante. Por lo que, en el

plan de trabajo tutorial que se elabora cada periodo escolar, el coordinador de tutorías debe considerar una capacitación y formación sobre la erradicación de la violencia en los ambientes universitarios, modelos socioafectivos, la educación en valores y el fomento de la cultura de paz; estas acciones deben emprenderse de manera multidisciplinaria para que el tutor académico tenga conocimiento de distintas dependencias internas de la UV y sus funciones, como es el Centro para el Desarrollo Humano e integral de los Universitario (CEnDHIU), los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) y la Coordinación de la Unidad de Género, así como externas a las cuales el tutorado puede acudir cuando presenta una situación de violencia, para que reciba un acompañamiento psicológico y legal.

También en las aulas, el docente-tutor debe procurar la articulación de los ejes en su avance programático de la experiencia educativa y en especial el axiológico, que le permita al estudiante reflexionar sobre su ser y hacer, y visualizar la violencia como una problemática social que aqueja a toda la población, pero que a través de una educación holística podemos construir una cultura de paz y de bienestar común que nos permita como sociedad ser empáticos, solidarios y tener responsabilidad social.

No podrá resolverse en la erradicación y en el control de la violencia desbordada que padecemos, mientras no entendamos mejor de qué se trata, es decir, cuál es su naturaleza, cuáles son los factores que la desencadenan. Esta reflexión en nuestro país se ha hecho pocas veces... Hay que discutir y difundir lo que sabemos sobre el tema, y seguir trabajando, para hallar soluciones más eficientes de las que hasta ahora hemos sido capaces de implementar (De la Fuente, 2011, pp. 205-206).

## REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

- De la Fuente, J. R. (2011). ¿Dónde estamos? En Medina-Mora, M. E., *La agresión y la violencia* (pp. 205-211). México: El Colegio Nacional.
- Dorantes, J. J. (2016). Redes sociales y el *cyberbullying* en la Universidad Veracruzana. *Revista de ensayos pedagógicos, Edición Especial*, 169-188. Recuperado de: [www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/View/9346](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/View/9346).
- Dorantes, J. J. (2021). El *cyberbullying*: cómo la era digital puede afectar a los estudiantes universitarios. En Dorantes Carrión, J. J. (coord.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (pp. 107-130). México: Brujas.
- Dorantes, J. J; y Castillo, J. C. (2021). La ciberseguridad ante el *cyberbullying*. La necesidad de una participación conjunta. En Salmerón, H. B. (2021). (Coordinadora). *Resiliencias versus Violencias en la educación. Estrategias y reflexiones sobre los sujetos universitarios*. Volumen II. Ciudad de México (CDMX). Universo de Letras. EDITORIAL PLANETA, S.A.U. (). (149-196).
- Dorantes, J. J., Oliva, L., Rivera, E. A. y Lagunes, Y. I. (2018). *Cyberbullying* en Escuelas Normales del estado de Veracruz, México. En Dorantes Carrión, J. J. (coord.), *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en la educación* (pp. 151-182). Córdoba: Brujas.
- Gómez Collado, M. E. (2010). La Educación para la Paz aplicada a la Tutoría Académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista de Paz y Conflictos*, (3) ,123-139. [Fecha de consulta 21 de noviembre de 2023]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387009>
- Hamodi Galán, C. y Jiménez Robles, L. (2018). Modelos de prevención del *bullying*: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100029&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100029&lng=es&tlng=es).
- Hare, J. (2010). *La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB*. Organización del Bachillerato Internacional. Recuperado de: <https://www.canaverales.edu.co/wp-content/uploads/2021/07/EDUCACION-HOLISTICA.pdf>

- Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). *Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&tlng=es)
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014). *Prevención del acoso escolar: Bullying y Cyberbullying*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/30036.pdf>
- López Berber, I. y Gómez Collado, M. E. (2020). La educación para la paz desde las perspectivas holística y sistémica. *Revista de Cultura de Paz*, 4, 173-194. Recuperado de <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/104>
- Medina Sarmiento, R. F., Leyva Estupiñán, M. A. y Vidal Aguilar, F. (2021). Educación para la paz y en derechos humanos: rol de los jóvenes como mediadores. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 25, 66-79. Recuperado de: <https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/25-noviembre21/derechos-humanos>
- Morales, R. T., Serrano, B. C., Miranda, G., David, A. y Santos, L. A. (2014). *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Molina, R. (2018). La confianza en la relación tutora en escuelas secundarias. En Weiss, E. y Hernández, J. (coord.), *Investigaciones Educativas* (pp. 469-492). México: Colección Pública educación 9.
- Ramos, G. C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3), 1-6. Recuperado de: <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336>
- Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana*. Xalapa: UV. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2012). *Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías*. Universidad Veracruzana. Recuperado de: [https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Reglamento\\_del\\_Sistema\\_Institucional\\_de\\_Tutorias.pdf](https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Reglamento_del_Sistema_Institucional_de_Tutorias.pdf)



- Universidad Veracruzana. (2021). *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*. Xalapa: UV. Recuperado de: <https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa- Trabajo-2021-2025.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2022a). Departamento de Apoyo a la Formación Integral. *Universidad Veracruzana* Recuperado de: <https://www.uv.mx/formacionintegral/tutorias/tutorias-licenciatura/tutoria-academica/dimensiones-de-la-tutoria-en-la-uv/>
- Universidad Veracruzana. (2022b). *PLADEA 2021-2025*. Xalapa: UV. Recuperado de: [https://www.uv.mx/sea/files/2023/03/Pladea-SEA2021-2025-\\_23ene23.pdf](https://www.uv.mx/sea/files/2023/03/Pladea-SEA2021-2025-_23ene23.pdf)
- Vezud, A. y Aliaud, A. (Coord.). (2018). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. (Informe final 26 de julio de 2012). Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura (MEC); CAECID, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Consejo Directivo Central (CODICEN); Consejo de Formación de Educación (CFE); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Weiss, E. (2018). La apropiación de una innovación. La hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias. En Weiss, E. y Hernández, J. (coord.), *Investigaciones Educativas* (pp. 215-234). México: Colección Pública educación 9.

## SEMBLANZAS

SANDRA GARCÍA PÉREZ

Es Doctora en Filosofía, por el Instituto de Filosofía-Universidad Veracruzana (UV), CONACyT. Estancia doctoral en Centro de Estudios Ortegaianos Madrid, España. Maestría en Educación Superior por la Universidad Pedagógica Veracruzana-becaria PROMEP-. Especialidad en Docencia por el Instituto de Investigaciones en Educación-UV. Licenciada en Pedagogía UV. Profesora-Investigadora PTC Facultad de Pedagogía en la UV. Es profesora invitada con mérito académico en el Doctorado en humanidades en la Universidad Anáhuac-Xalapa. Perfil PRODEP; Nivel VI del PEDPA-UV; Nivel-1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Miembro Titular del Cuerpo Académico Consolidado vitalicio “UVCA-C-238”. Cuenta con premios nacionales y, diversas publicaciones indexadas sobre ética, innovación y políticas educativas. Responsable de Proyectos de investigación SIREI-UV. LGAC; Innovación social educativa y ética. Especialista en la filosofía de José Ortega y Gasset.

MARIBEL DOMÍNGUEZ BASURTO

Licenciada en Pedagogía, con Especialidad en Docencia, Maestría en Tecnología educativa y Doctora en Educación. Docente de Tiempo Completo, con una antigüedad de 26 años en la Universidad Veracruzana. Experiencia en el ámbito educativo en las áreas de Didáctica, Cu-

rrículum e Investigación; evaluadora para la certificación de EMS, ante la ANUIES en el programa de CERTIDEMS. Entre otras actividades, fue nombrada por la Rectoría de la Universidad Veracruzana como enlace de la Universidad Veracruzana con el Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación (CIVE). También es representante de la Universidad Veracruzana al ser miembro activo del Consejo Técnico del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval). Es ratificada en un segundo período como Directora de la facultad de pedagogía-escolarizado. Región Xalapa de la Universidad Veracruzana.

#### ITZEL NATALIA LENDECHY VELÁZQUEZ

Doctora en Educación, Candidata a Doctor en Ciencias Económicas y Administrativas por la Universidad de Almería, España. Especialista en Control de Calidad y Licenciada en Administración de Empresas. Docente de Tiempo Completo Titular C de los programas educativos de Administración, Pedagogía y Contaduría del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana. Exconsejera Maestra de Pedagogía SEA, Integrante del Consejo Técnico de Pedagogía SEA UV, Representante del Cuerpo Académico “Procesos educativos y vinculación con la sociedad”. Perfil PROMEP. Participación en el Programa de Estímulos al Personal Académico con el nivel VI. Autora y Coautora de capítulos de libro. Arbitro de Artículos de revistas indexadas. Directora y Lectora de Tesis de nivel Licenciatura. Coordinadora de la Academia del Quehacer Gestión y Administración educativa, Pedagogía SEA. Integrante de la Academia de Investigación Educativa. Coordinadora de eventos académicos nacionales e internacionales. Coordinadora de la Metodología Ki Wo Tsukau (Gestión de Mejora Continua en las Organizaciones) en la Universidad Veracruzana. Auditora Interna de Calidad de la Universidad Veracruzana.

#### JESHUA MORALES ALONSO

Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía perteneciente a la Universidad Veracruzana, actualmente realiza tutoría para la investigación sobre

innovación social educativa. Así como temas relacionados con género, inclusión representante alumno en el H. Consejo Técnico de la Facultad de pedagogía. Quien se ha distinguido por su gran interés en la investigación e innovación educativa. Correo: zS22014748@estudiantes.uv.mx

#### JOSÉ ARTURO HERRERA MELO

Doctor en Investigaciones Humanísticas por la Universidad de Oviedo (España). Posee la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y las Licenciaturas en Filosofía y Pedagogía, estos tres grados los obtuvo en la Universidad Veracruzana (México). Actualmente, es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, Investigador Asociado de la Fundación Gustavo Bueno en España y Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Veracruzana. Ha ganado diversos premios a nivel nacional e internacional en las categorías de ensayo y posee decenas de publicaciones relacionadas con la Filosofía de la ciencia y la teoría psicológica. Correo: arherrera@uv.mx

#### JUAN MARTÍN LÓPEZ-CALVA

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado treinta y dos libros, alrededor de sesenta artículos y cincuenta capítulos de libros. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Pensamiento complejo. Es coordinador del Cuerpo Académico de Ética y Procesos Educativos de la UPAEP y miembro del Cuerpo Académico de Profesionalización Docente en la misma institución. Es miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Educación de la UPAEP y tutor externo del Doctorado Interinstitucional en Educación en la

Ibero Puebla, donde trabajó de tiempo completo de 1988 a 2012 y coordinó este programa de 2007 a 2012. Publica un artículo semanal en el periódico digital E-Consulta y durante diez años publicó la columna Educación personalizante en el portal Lado B, que ahora sigue publicando mensualmente.

#### CARLOS ALONSO PULIDO OCAMPO

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (cédula 4801076), con maestría en Desarrollo Humano por el Instituto de Educación y Psicología de la Universidad Veracruzana (Cédula 10340116) y una especialidad en Administración por el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios 79 (Cédula 2879697). Cuenta con experiencia en gestión y docencia universitaria, adquirida en el desempeño como jefe del departamento de formación de académicos de la Universidad Veracruzana de 2015 a 2020, coordinador administrativo del Instituto de Educación Superior y Desarrollo Humano S.A de 2010 a 2015, responsable del área de investigación del centro de integral de sexualidad y educación sexual 2012 a 2018, evaluador de ANUIES en el proceso de certificación docente de EMS de 2010 a 2017, desarrollador del proyectos de intervención en Educación Media Superior 2017-2022, formador de formadores de la reforma de educación media superior RIEMS 2009-2017, tutor académico en la Facultad de Pedagogía y tutor líder en el diplomado de educación media superior ProFordEMS.2019, jurado de tesis de licenciatura UV y posgrados de UPV, participación en el proceso de reacreditación de la Facultad de Pedagogía 2022, en la categoría Plan de estudio.

#### AURA GUADALUPE VALENZUELA OROZCO

Académica de Tiempo Completo, adscrita a la Facultad de Pedagogía Región Xalapa de la Universidad Veracruzana, fue Coordinadora del Sistema tutorial del Programa de Educativo Pedagogía-escolarizado. Actualmente es Coordinadora del Cuerpo Académico Educación y Equidad UV-CA-513. Participa como director y jurado lector de trabajos recepcionales de la Facultad de Pedagogía. Doctora en Educación,

posee el Reconocimiento Perfil Deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son: Educación inclusiva, Derechos humanos, Clima organizacional, Formación Humana. [Orcid.org/0000-0003-1493-3525](https://orcid.org/0000-0003-1493-3525)

#### AURELIO VÁZQUEZ RAMOS

Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana donde fue director de 2004 a 2011. Ha sido docente en los niveles de secundaria, bachillerato, educación superior, maestría y doctorado. Participa como facilitador en programas de formación docente de diversas instituciones educativas. Integrante del Cuerpo Académico Educación y equidad UV-CA-513. Es Doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel Candidato, tiene perfil deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son procesos formativos de profesionales de la educación, identidades docentes, educación y equidad. <http://orcid.org/0000-0002-5669-4852>. Correo: [auvazquez@uv.mx](mailto:auvazquez@uv.mx)

#### JUAN MANUEL ORTIZ GARCÍA

Nacido en la ciudad de Xalapa, Veracruz el 14 de abril de 1956, se inclina por la formación profesional en el campo de conocimientos de la Psicología Industrial, la Administración de Empresas y la Educación Artística, formación que le ha permitido desarrollar su labor profesional. Los estudios formales que respaldan esta formación incluyen dos Licenciaturas, dos Especializaciones, una Maestría con dos opciones, dos Doctorados y un Posdoctorado, así como diversos cursos de Educación Continua y seis certificaciones. En su trayectoria de alrededor de 48 años en la Universidad Veracruzana, ha ocupado diversas responsabilidades como la de Coordinador de Área Académica, Secretario de Facultad y Director de Facultad, Coordinador de Investigaciones y Coordinador de Extensión y Difusión de Instituto, así como de distintas Academias por Área de Conocimiento. En 2020 recibe por la Universidad Veracruzana la distinción como *Decano* de la misma.

## GLORIA DEL JESÚS HERNÁNDEZ-MARÍN

Profesora investigadora de Tiempo Completo de la *Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México*. Es doctora en Educación por la NOVA Southeastern University of Miami, Florida. Ha liderado diversos proyectos de investigación relacionados con su línea de investigación, el *Currículo y los procesos formativos en educación*. Es miembro fundador del *Cuerpo Académico de Investigación en Humanidades (CAIH)* ante Prodep. Tiene la distinción como investigadora nacional, nivel 1, por el CONACYT. La maestra Hernández pertenece a la Red Iberoamericana de Investigación Sobre Eficacia y Cambio Escolar. Su contribución a la formación del recurso humano es notable en las direcciones de tesis, y en la impartición de educación continua para docentes desde el nivel básico, medio superior y superior. ORCID 0000-0001-8035-5220

## ELIZABETH SALAZAR AYALA

Elizabeth Salazar Ayala, Lic. En Pedagogía por la Universidad Veracruzana, maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Istmo Americana, Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración. Diplomada en Pensamiento Crítico para la Solución de Problemas, Estrategias Didácticas Aplicadas a la Docencia en Línea, Pedagogía e Investigación Educativa, Competencias para Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo del Nuevo Modelo Educativo y Diplomada en Cultivando Valores Universales. Docente de tiempo completo de la Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía, docente de posgrado. Certificada por el consejo nacional de normalización y certificación de competencias laborales “Certificado de Competencia Laboral en el Estándar de Competencia Gestión de Mejora Ki Wo TsuKao en organizaciones. Publicaciones: Libro Educación Innovación Tecnológica y Auto-aprendizaje, entre otras y con reconocimiento de Candidato SNI. Correo: elisalazar@uv.mx

## VÍCTOR GONZÁLEZ OSORNO

Licenciado y maestro en filosofía por la Universidad Veracruzana, México. Desde 2009, profesor interino en las facultades de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Veracruzana, impartiendo algunas experiencias educativas relacionadas con los temas de ética, filosofía de la educación, antropología filosófica, historia de la filosofía, estética, filosofía política y metafísica. Fue coordinador de la Maestría en Filosofía (2015-2019), donde impartió el seminario de tesis. Ha dirigido investigaciones de tesis en Licenciatura y ha participado en coloquios y congresos nacionales como ponente y organizador. Ha publicado algunos artículos y ensayos sobre educación y filosofía, además de artículos de divulgación de la filosofía en medios locales y nacionales.

## SUSANA GARCÍA AGUILAR

Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Maestra en Psicología Educativa por el Centro Mexicano de Estudios de Posgrados y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Académica de Tiempo Completo Titular “C” adscrita a Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, Perfil Deseable PRODEP, Miembro del Cuerpo Académico (CA-542) “Procesos Educativos Emergentes” adscrito al Sistema de Enseñanza Abierta. Coordinadora del Departamento de Orientación Educativa. Asesora e integrante de jurado en documentos recepcionales en la licenciatura en Pedagogía. Colabora en dos proyectos de investigación del CA: representaciones sociales y aplicación del Modelo Mopio y las LGAC que desarrolla son relacionadas a la Inclusión, TIC, Género y Tutorías. Correo: susagarcia@uv.mx

## JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Veracruzana, y la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Los temas de investigación que cultiva son: Estudio de las representacio-



nes sociales, Educación, Reforma Educativa, Educación Secundaria, violencia escolar, cyberbullying y violencia en redes sociales. Es Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (RENIRS-CEMERS/México). Miembro del COMIE e Integrante en el Área de “Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas”. Docente del Programa Educativo Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (UV- SEA). Es docente y tutora del Programa de Posgrado Especialización en Estudios de Opinión UV (PNPC-CONACyT- Competencia Internacional); y Docente del Doctorado en Innovación en Educación Superior (PNPC-CONACyT) del centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES). Coordina el Cuerpo Académico (CA-542) “Procesos Educativos Emergentes”. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-2) del CONAHCyT. jedorantes@uv.mx

#### MARÍA ELENA PENSADO FERNÁNDEZ

Licenciada en Pedagogía, Especialista en Docencia, Maestra y Doctora en Educación. Diplomada en Desarrollo de Habilidades de Pensamiento por el ITESM, Diplomada en Nuevo Modelo Educativo-UV, Diplomada en Diseño Curricular, Diplomada en Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo y, Diplomada en Pensamiento Crítico. Certificada en la Metodología KiWoTsukau (Mejora Continua de las Organizaciones). Se ha desempeñado en el campo académico de 1988 a la fecha, en formación de profesores, de estudiantes de licenciatura y de posgrado. Realiza actividades de investigación, de tutoría, dirección de tesis y, de gestión académica. Publicaciones en el campo del saber educativo y administrativo organizacional. Es Perfil Deseable PRODEP y Candidato a Investigador del SNI-Conahcyt. Correo: epensado@uv.mx



*Cultura para la Paz y bienestar*  
se terminó de imprimir en los talleres tipográficos de  
LAMBDA Editorial en mayo de 2024  
ubicados en Av. Pirineos 250, int. 102, Santa Cruz Atoyac,  
Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México, CP. 03310.  
Tel. y WhatsApp de contacto (+55) 5636453422  
[www.lambdaeditorial.com](http://www.lambdaeditorial.com)