

13. Los espacios universitarios como frontera ante las violencias. Una aproximación a rutas posibles para una cultura de paz



JEISON FELIPE GÓMEZ-SÁNCHEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.13>

Resumen

Las violencias en México y en la región han constituido un rasgo estructural mantenido históricamente. Los recientes índices respecto a la victimización y percepción sobre seguridad pública demandan pensar alternativas para la construcción de sociedades donde la cultura de paz se haga presente, especialmente abordando acompañamientos y oportunidades para un sector específico de la población: las juventudes. En este marco, el presente trabajo reflexiona sobre la cultura de paz y el potencial de los espacios universitarios como frontera ante las violencias. Producto de una revisión de literatura en esta temática, se identifican estrategias que las instituciones de educación superior podrían desplegar para asir una cultura de paz, entre ellas la incorporación curricular, la apertura de programas de formación, enfoques y metodologías cimentadas en pedagogías para la paz, y condiciones institucionales para el acompañamiento y la vinculación, que impulsen ciudadanías críticas, solidarias y comprometidas con la no violencia.

Palabras clave: *educación superior, educación para la paz, juventudes.*

* Maestro en Estudios Políticos y Sociales. Estudiante de Doctorado en Psicología (Educativa y del Desarrollo) de la UNAM. Investigador adscrito al Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación GIECE, USB Cali, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1929-5932>

Introducción

No resulta exagerado señalar que gran parte de la historia de los pueblos latinoamericanos (la *América Ladina*, en palabras de la intelectual afro-brasileña, Leila González) ha sido forjada bajo la marca de distintas manifestaciones de la violencia, ya sea desde las relaciones de despojo y sometimiento de la conquista y la colonia, hasta las más recientes formas de exclusión y desigualdad que caracterizan la vida social. Las violencias, plurales y divergentes, han constituido uno de los rasgos persistentes de las sociedades de la región. Esto resulta contradictorio al reflexionar sobre la expansión de los discursos y políticas orientadas a la paz, mientras de forma paralela se es testigo de múltiples formas de agresión que impactan los cuerpos y los territorios. Las reacciones de naturalización de las violencias, así como el tratamiento de las mismas como hechos aislados, pareciera devenir de un entramado complejo que se produce en lo estructural y se reproduce en lo simbólico.

Lo anterior, que podría tener un talante discursivo, es ratificado por los datos. La región triplica la tasa de homicidios observada a nivel mundial (20 homicidios por cada 100 000 habitantes en América Latina y el Caribe, en contraste con 5.6 de la tasa mundial), el sentimiento de inseguridad de ciudadanos/as aumenta progresivamente (de 8% en 2012 a 18% en 2021), a la par que disminuye la confianza en instituciones encargadas de mantener el orden público y la seguridad, como la policía. Uno de los efectos de las violencias se encuentra también en el costo económico para la región que, siguiendo al Banco Interamericano de Desarrollo (2024), en 2022 ascendió al 3.44% de su Producto Interno Bruto (80% del presupuesto asignado a educación).

Un panorama con tales complejidades dificulta el goce de un bienestar físico, mental y social, lo que es ineludible para la garantía de la salud como uno de los derechos fundamentales de todas las personas (Organización Mundial de la Salud oms, 2014). Este contexto posibilita vislumbrar la magnitud de las violencias en América Latina y el Caribe, donde el caso de México no ha sido la excepción. Algunos datos que permiten dimensionar la experiencia de las violencias en el país pueden encontrarse en la Encues-

ta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública ENVIPE, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.

Sobre la percepción de seguridad registrada por hombres y mujeres, la ENVIPE en INEGI (2024) refleja resultados clave. Se encuentra que 73.6% de la población encuestada en el país se siente insegura, lo que es mayor en las mujeres en contraste con los hombres (77.3% y 69.3%, respectivamente). Adicional a lo registrado en la tabla 1, se tiene que los lugares en los que se reporta mayor percepción de inseguridad son: los cajeros automáticos ubicados en la vía pública, durante el uso del transporte público, y cuando se transita por la calle, es decir, espacios que hacen parte de la cotidianidad de las personas mexicanas.

Tabla 1. *Percepción de seguridad en los Estados Unidos Mexicanos, año 2024. ENVIPE*

Sexo	Percepción de seguridad	Estimaciones puntuales	Coeficientes de variación	Errores estándar	Límite inferior	Límite superior
Total	Seguro/a	24.4	0.9	0.2	24.1	24.8
	Inseguro/a	73.6	0.3	0.2	73.3	74.0
Hombres	Seguro	28.9	1.1	0.3	28.4	29.4
	Inseguro	69.3	0.5	0.3	68.8	69.8
Mujeres	Segura	20.6	1.2	0.3	20.2	21.1
	Insegura	77.3	0.3	0.3	76.9	77.7

Fuente: INEGI (2024). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=ENVIPE_SEGURIDAD_ESTADO&bd=ENVIPE

Estas percepciones no se fundan en el vacío, por el contrario, señalaría Merleau-Ponty (1993) “(...) el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo” (p. 16). La percepción no es un conocimiento absoluto ni cerrado, pero se percibe el mundo a partir de lo que el sujeto experimenta. La ENVIPE registra que, en el caso mexicano, para 2023 se reportaron 33 267 delitos por cada 100 000 habitantes, siendo los más frecuentes: el fraude, asalto en la calle o en el transporte público y la extorsión (INEGI, 2024). En este sentido, las percepciones están enmarcadas en un contexto que refleja de manera fáctica la incidencia delictiva que podría afectar (o ha afectado) a la población, lo que justifica la construcción de percepciones de inseguridad.

Aunque existen variaciones en la tasa de prevalencia delictiva por rango etario, ninguno de ellos se encuentra eximido de esta dinámica. Al focalizar la problemática en jóvenes y adultos jóvenes, se tiene que para quienes se encontraban entre los 18 y 19 años en 2023, la prevalencia registrada fue de 26 162 víctimas de delitos por cada 100 000 habitantes, mientras que quienes se encuentran en el rango de edad de entre 20 a 29 años, se observó una tasa de 30 249 delitos por cada 100 000 habitantes. Por tanto, no es de extrañar que, en torno a la percepción de seguridad, para cada uno de estos rangos etarios, se registre la sensación de inseguridad en un 69.4% y 72.5%, respectivamente. Adicionalmente, las personas encuestadas reportaron mayoritariamente que no perciben mejoría en la seguridad pública en el país, e incluso opinan que esta podría empeorar (55.1% para quienes se encuentran entre los 18 a 19 años, y 59.6% para las personas con edades de 20 a 29 años).

Hasta aquí, este recorrido ha apuntado a poner de manifiesto un contexto problemático marcado por las violencias, como ocurre en México, que deriva en una fuerte preocupación para la población del país, incluyendo el caso específico de las juventudes. Este escenario no se plantea con la intención de situar una postura fatalista, por el contrario, insta a pensar en qué opciones se pueden proyectar para incidir positivamente en su reducción. Una de ellas se plantea considerando el papel que pueden jugar las instituciones de educación superior.

De forma progresiva, el acceso a las aulas universitarias ha venido expandiéndose. Pese a algunas retracciones durante la pandemia por Covid-19, la generalidad de los datos alrededor de la cobertura y la tasa bruta de matriculación a la educación superior muestran un subsistema en crecimiento. Si para el ciclo 1990-1991 se tenían 2 123 instituciones educativas en este nivel de formación, y una tasa de cobertura bruta en modalidad escolarizada de 13.9%, durante el ciclo 2023-2024 se ubican 8 966 instituciones y una cobertura que arriba al 35.4% (al unir las modalidades escolarizada y no escolarizada, aumenta al 44.4%), lo que representa una absorción del 75.4% (DGPPYEE SEP, 2024). Este contexto, además de reflejar el incremento registrado en la data utilizada para evidenciar el avance del subsistema de educación superior en el país, ha venido acompañado de la búsqueda por aperturar las aulas a poblaciones históricamente vulneradas y que, por primera vez en sus familias, ingresan a la profesionalización.

En este sentido, el presente trabajo señala que las universidades pueden no solamente constituir espacios de formación académica para estas poblaciones, sino de coconstrucción de proyectos de vida y, especialmente, que estos puedan estar alejados de círculos de violencia, desigualdad y exclusión. Lo anterior está impulsado por el presupuesto de que, aunque los factores socioeconómicos circundantes a un sujeto que decide ingresar a la educación superior son relevantes, no son determinantes, pues los espacios universitarios tienen el potencial de favorecer condiciones para acompañar e impulsar trayectorias formativas integrales, de manera que sea posible aspirar y realizar otras posibilidades de ser y habitar el mundo.

Sin el ánimo de profundizar en ese concepto, vale la pena retomar de forma somera la noción de agencia. Giddens (2011) sostiene que el sujeto, aunque inmerso en la estructura social, no se reduce a ella, sino que puede desarrollar la capacidad de intervenir en la misma, de modo que no solamente le represente restricciones sino medios posibles para la acción. Esta puntualización permite postular que las universidades son espacios posibles para el desarrollo y despliegue de la agencia para gestar acciones transformadoras en contextos marcados por la violencia y la desigualdad para “ser pacíficamente en comunidad”.

Las universidades, como espacios de sociabilidad, representan lugares que brindan oportunidades para la interacción y la construcción de la identidad individual y colectiva. Sin embargo, ello no es “naturalmente dado”, sino construido y reconstruido, teniendo como resultados sentidos y significados individual y colectivamente sostenidos. El tránsito de la violencia hacia la cultura de paz como mecanismo para ser y estar consigo mismo y con la otredad puede emerger de contextos variados, entre ellos, los espacios universitarios, siempre y cuando los valores, políticas y acciones desplegadas por dichos espacios así lo favorezcan.

Esta reconstrucción de los sentidos y significados es susceptible de realización siempre que el espacio universitario no sea únicamente reproductor de la estructura social. Así, otros registros de la acción son favorecidos por un lugar que no es solamente físico, sino simbólico. Al respecto, Duschatzky (1999), desde el estudio de la educación básica, plantea a “la escuela como frontera”. Para los propósitos del presente trabajo, se intercambia esta denominación por la de “los espacios universitarios como frontera”.

Los espacios universitarios como frontera se presentan cuando irrumpen referentes históricos de identificación de los y las jóvenes, lo que no implica el borramiento de sus experiencias previas, pero sí la apertura y ofrecimiento de una variación simbólica, donde la realidad puede ser representada, dicha y vivida de otro modo, brindando referentes y soportes discursivos no mediados por lo que cotidianamente atraviesa la experiencia de las personas que habitan territorios marcados por las violencias y las formas de desigualdad. Como resultado:

La valoración que los jóvenes hacen de la escuela no es la confirmación de la función universal de los sistemas educativos modernos, sino el resultado del contraste de sentidos entre dos esferas de experiencia, la barrial y la institucional. No es que el paso por la escuela ofrezca a los jóvenes la certeza de integración socioeconómica, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas. (Duschatzky, 1999, p. 81)

Los espacios universitarios representan una frontera a los contextos de violencia al presentarse como institución que provee derechos, donde es posible participar, confiar en sí mismo y en los otros, es la “posibilidad de despegue de la fatalidad de origen” (Duschatzky, 1999, p. 82). Tal como señala la propuesta original de la autora, puede ser un espacio para una nueva socialidad, donde las diferencias se simbolicen sin representar una amenaza.

Se reitera que, así como no es la única fuente de experiencias, participar de la educación superior de forma automática, no implica la constitución de un lugar para la inversión de sentidos, pero brinda la posibilidad de mediar en la construcción de identidades individuales y colectivas cimentadas en la cultura de paz. Además, puede fungir como lugar para el soporte afectivo, cuestión fundamental para juventudes cuyas relaciones primarias estén caracterizadas por formas de violencia, abandono y discriminación. Este espacio representa “la oportunidad de construir otro modo de ser jóvenes, tanto en relación con estereotipos de género como con estereotipos juveniles que en los barrios periféricos nombran a los peligrosos e indeseables” (Duschatzky, 1999, p. 85).

De esta manera, se gesta un punto de partida en donde los espacios universitarios no solamente son relevantes por su función académica y para

la inserción laboral, sino que poseen el potencial simbólico para reconstruir identidades y favorecer mecanismos para comprender las violencias e impulsar otras posibilidades de relacionamiento. Las formas de sociabilidad de estas poblaciones pueden ser resignificadas y gestar así una “agencia juvenil” cimentada en una cultura de paz. Sin embargo, dos preguntas emergen: ¿cómo comprender la “cultura de paz” desde las universidades?, y de otro modo, ¿qué pueden hacer estas instituciones educativas para ser espacios de frontera ante la violencia? Es sobre estos dos asuntos que versan los apartados sucesivos, para lo cual se ha optado por la búsqueda de investigaciones publicadas en medios especializados como una forma de acercamiento para situar algunas vías a través de las cuales la idea del espacio universitario como frontera tome forma.

Desarrollo

Con la intención de aproximarse a respuestas posibles a los interrogantes planteados, se ha desarrollado la búsqueda de trabajos publicados en modalidad de artículos de investigación en revistas indexadas en dos bases de datos: Scopus y Web of Science. La búsqueda se desplegó utilizando los siguientes parámetros de búsqueda: (“culture of peace” or “cultura de paz”) and (“violence” or “violences” or “violencia” or “violencias”) and (“higher education” or “universities” or “university” or “educación superior” or “universidad”). Se restringió la consulta a artículos publicados en los últimos diez años (2015-2025). En el gestor de referencias Zotero, se eliminaron trabajos duplicados o no articulados con los tópicos en mención.

A través de Bibliometrix, ejecutado con R Studio, se generó la siguiente nube de palabras. En ella, se encuentran las nociones centrales que, de forma sistemática, abordan las investigaciones, a saber: cultura de paz, educación superior, no violencia, resolución de conflictos, multidiversidad de las violencias, comunicación, educación para el desarrollo sostenible, inter y multiculturalidad, ética, identidad, cambio social, entre otras. Estas categorías pueden fungir como derroteros para profundizar en futuros trabajos.

sin embargo, al hablar de una “cultura” coinciden en que ella reúne valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida (Lizárraga, 2021; Rivera et al., 2024). Estas aristas están cimentadas en un elemento transversal, en este caso, la paz. Al hablar de una cultura de paz se ha centrado su comprensión (desde los estudios incluidos) en el compromiso y acciones que reflejan tales valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que, desplegados por individuos, grupos, asociaciones, comunidades educativas, empresas e instituciones (Romero-Castro, 2023), conlleven al diálogo y la resolución de conflictos basada en el entendimiento y la cooperación.

Las investigaciones profundizan en algunas concepciones sobre la paz: inicialmente, se aclara que es usual pensarla como la ausencia del conflicto, lo que se alinea con la noción de paz negativa. Sin embargo, ello es problemático pues en las relaciones humanas se pueden generar desacuerdos fruto de su complejidad. Además, para hablar de paz no solamente se requiere la ausencia de confrontaciones físicas, sino de otras expresiones de violencia, por ejemplo, relacionadas con la pobreza, el racismo y la exclusión. En otras propuestas, se habla de paz neutra, un concepto intermedio donde, si bien se tiene ausencia de violencia directa, parcialmente permanecen manifestaciones de desigualdad y exclusión.

La cultura de paz, en esta postura, debe guiarse hacia la construcción de una paz positiva, es decir, la ausencia de la violencia directa y el aseguramiento de condiciones de justicia social, equidad y respeto a los derechos de todas las personas (Rodríguez et al., 2024; Lizárraga, 2021; Hernández-Arteaga et al., 2020; Rivera et al., 2024; Ndwandwe, 2024; Romero-Castro, 2023). El manejo pacífico de los conflictos basado en la comunicación no violenta y en el reconocimiento de que, ante el desacuerdo, el diálogo cimentado en la comprensión y valoración de la otredad es una ruta prioritaria, se ha encontrado presente en los estudios revisados (Arquioli et al., 2023; Unriza et al., 2021).

Las personas autoras destacan que ello impulsa el cumplimiento del derecho a la paz como imperativo político, cívico, ético y pedagógico. En este sentido, se alerta que la cultura de paz es un proceso que se construye, vigila y transforma entre todas las personas. Para ello, Unriza et al. (2021) retoman tres cuestiones: la reconstrucción (ante evidencias de violencia

directa), la resolución (al acordar otras formas de solución y abordaje ante los efectos de la violencia estructural) y la reconciliación (teniendo el diálogo y el entendimiento mutuo como elementos ineludibles en la convivencia). Por ende, la cultura de paz no es entendida como un estado total y permanente, sino como una especie de “contrato social”, en donde se reconoce que el desacuerdo es parte de la vida social, al mismo tiempo que se asume que ante tales diferencias la comprensión, gestión y resolución de conflictos estarán dadas en un marco de cooperación y respeto, con tres ingredientes básicos: la no violencia, creatividad y empatía.

Al postular la cultura de paz, los estudios reconocen algunos componentes fundamentales. Por un lado, se tiene el respeto a la vida y la dignidad humana, donde se alude que todas las personas, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), nacen libres e iguales, en dignidad y derechos. Esto implica, por tanto, el respeto sin discriminación o prejuicio (Romero-Castro, 2023).

Otro de los componentes promueve el rechazo de las violencias y la generación de prácticas para su erradicación. Como se ha enunciado, al hablar de violencias se hace referencia a todas sus manifestaciones (física, psicológica, sexual, económica, cultural, etc.), en este sentido, se parte de un posicionamiento que rechaza cualquier manifestación de ésta, así como la promoción activa de la no violencia al generar un cambio en términos de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores para promover otras formas de relacionamiento y resolución de conflictos (Lizárraga, 2021; Rivera et al., 2024; Rodríguez et al., 2024; Romero-Castro, 2023).

Adicionalmente, se enuncia la participación democrática como un asunto fundamental para la construcción y sostenimiento de una cultura de paz (Botero et al., 2025; Lizárraga, 2021; Valencia et al., 2016). A la par, se insta por la promoción del desarrollo económico y social basado en la sostenibilidad y la preservación del medio ambiente (Alcaraz-Herrera et al., 2023), lo que impulsa el reconocimiento, respeto y cuidado de todas las formas de vida, no únicamente la humana (Hernández-Arteaga et al., 2020; Romero-Castro, 2023; Valencia et al., 2016).

Un componente común es la resolución pacífica de conflictos. Aquí, se destaca la capacidad de anticipar, gestionar y resolver conflictos de manera constructiva y no violenta, lo que demanda el desarrollo de habilidades para

dialogar, empatizar, negociar y construir consensos (Botero et al., 2025; Hernández-Arteaga et al, 2020; Rodríguez et al., 2024; Romero-Castro, 2023). Esta vía para la resolución de conflictos está entrelazada con actitudes para la tolerancia, la comprensión y la solidaridad, que fomentan el entendimiento y la cooperación entre individuos y grupos (Lizárraga, 2021; Unriza et al., 2021).

Por último, un componente destacado parte de la noción de paz positiva, al comprender que una cultura de paz no se reduce a la ausencia de conflicto ni a la erradicación de agresiones físicas y acciones bélicas, sino a la construcción de sociedades cimentadas en la equidad y la justicia social. Esto implica transformar las estructuras que reproducen desigualdades y violencias materiales y simbólicas, favoreciendo la participación, el reconocimiento de la diversidad, el respeto y garantía plena a los derechos humanos como base para una convivencia sostenible (Botero, et al., 2025; Rivera et al., 2024; Ruíz-Galacho y Martín-Solbes, 2021; Viviani, 2022).

Para cerrar este subapartado, se resalta que los estudios coinciden en que las Instituciones de Educación Superior son ineludibles para la cultura de paz, por su potencial para formar ciudadanías respetuosas, tolerantes, solidarias, y críticas, que contribuyan a la transformación de estructuras sociales que reproducen y naturalizan violencias, y para la coconstrucción de una paz positiva. Al respecto, en lo sucesivo se exponen componentes de actuación que se proponen para considerar rutas posibles ante la interrogante sobre ¿qué pueden hacer las instituciones educativas para ser espacios de frontera ante la violencia?

Las universidades como espacios de frontera, ¿por dónde empezar?

Incorporación curricular y programas de formación especializados (cursos y posgrados)

Al respecto de este componente, se vinculan directamente las funciones de la universidad (que suelen estar orientadas a la docencia, la investigación, la extensión o vinculación). Para ello, en lugar de que la cultura de paz ocupe únicamente un lugar discursivo, se incorpora a los planes de estudio e in-

cluso, se construyen programas académicos especializados que, desde las funciones mencionadas, puedan generar conocimiento que posibilite a las instituciones construir posturas críticas al respecto de la cultura de paz y su materialización en las universidades.

En este sentido, en países como Colombia se ha propuesto a lo largo del sistema educativo la implementación de la cátedra de paz, un espacio curricular donde la pedagogía para la paz, la formación para la resolución pacífica de conflictos, la memoria histórica, la interculturalidad, y el pensamiento crítico son pilares en todos los niveles educativos (Alcaraz-Herrera et al., 2023; Botero et al., 2025; Espinosa et al., 2021; Rodríguez et al., 2024; Valencia et al., 2016).

Además de la propuesta de cátedras de paz en los planes de estudio, los trabajos instan a la transversalización de la educación para la paz a lo largo del currículo, de manera que no solamente ocupe un espacio académico basado en una asignatura, pues en cada espacio de enseñanza y aprendizaje es pensado cómo los contenidos pueden dialogar con pilares como los antes planteados, de modo que la cultura de paz se haga presente a lo largo de todos los cursos del plan de estudios (Botero et al., 2025; Perlado y Trujillo, 2024; Nikolaeva et al., 2016).

Paralelo a la incorporación curricular, los espacios universitarios pueden profesionalizar lo concerniente a la cultura de paz. Muestra de ello es la creación de programas de posgrado, como Maestrías en cultura de paz y resolución de conflictos (Valencia et al., 2016; Rivera et al., 2024), a la par de cursos especializados, ejemplos de ello se tienen en cursos de “Comunicación para la igualdad” y “Comunicación para la paz” (Abunales, 2016; Nos-Aldás et al., 2019). De esta manera, desde la docencia y la investigación se crean puentes hacia la función de extensión o vinculación de las universidades para generar aportes en justicia social y equidad.

Del currículo a la pedagogía, hacia enfoques y metodologías transformadoras

Si bien se ha venido enunciando la incorporación de la cultura de paz en propuestas profesionalizantes y de desarrollo curricular, un aspecto articulador entre lo diseñado y lo ejecutado reside en el enfoque pedagógico.

En el aula, docentes y estudiantes pueden alcanzar resultados diferenciados aun con una hoja de ruta curricular clara; de allí la importancia de contar con una planta de profesores y profesoras que, independientemente de su modalidad de contratación (de asignatura, medio tiempo o tiempo completo), se encuentre sensibilizada y permanentemente formada para superar una visión meramente directiva en el desarrollo curricular, reconociendo que son valiosas las cuestiones vinculadas con la comunicación no violenta y asertiva, la mediación de conflictos, la comprensión empática, la resiliencia y la formación de ciudadanías críticas y globales comprometidas con la justicia social y la equidad (Perlado y Trujillo, 2024; Rodríguez et al., 2024; Vélez et al., 2021), lo que implica no reducir el rol docente a la transmisión catedrática de contenidos, sino a la cocreación de espacios de aprendizaje y reflexión para la transformación social desde cada una de las disciplinas.

El tránsito del diseño al desarrollo curricular demanda entonces actividades y metodologías coherentes con estos valores, como las participativas y cooperativas, que favorezcan el pensamiento crítico, la toma de decisiones colectivas y las prácticas democráticas, al tiempo que propicien la valoración de la diversidad (Nos, Farné y Al-Najjar, 2019; Ndwandwe, 2024; Romero-Castro, 2023). En este marco, se destacan también propuestas que impulsan la interdisciplinariedad para abordar problemáticas sociales complejas donde distintas formas de violencia se hacen presentes, lo que requiere múltiples perspectivas orientadas a la resolución consensuada y cooperativa de los conflictos (Rivera et al., 2024; Valencia et al., 2016).

Condiciones institucionales y la apertura de las universidades hacia el trabajo en red

Para asir el propósito de contar con espacios universitarios que sean frontera ante las violencias, el trabajo en el aula no es suficiente. Aun siendo de gran relevancia las acciones que emprenden los y las docentes para el acompañamiento de trayectorias formativas, el nivel de alcance de estas propuestas solamente podrá consolidarse con condiciones institucionales que sostengan dichas acciones y las doten de los recursos materiales y simbólicos pertinentes.

Por una parte, anima a pensar la universidad hacia dentro, es decir, considerando qué instancias, programas y estructuras institucionales deben ser

transformadas, así como cuáles deben ser inauguradas para ofrecer ambientes seguros, reflexivos y de acompañamiento extracurricular que se alineen con los planes de estudios, al mismo tiempo que ofrezcan nuevas opciones para el aprendizaje, la socialización y el encuentro con la diversidad. Del mismo modo, la coherencia institucional al respecto de asumir la cultura de paz como eje transversal demanda el establecimiento, cumplimiento y monitoreo de protocolos de acción ante situaciones de conflicto y violencia (Arroyave y Zapata, 2020; Caliman et al., 2020; Romero-Castro, 2023).

De otro lado, este componente también impulsa a pensar la universidad hacia fuera, con lo que se hace alusión a la función sustantiva de las universidades para la extensión y vinculación. En este proceso, la institución no solamente transfiere conocimientos, recursos y experiencias a la sociedad, sino que coopera con otras instituciones y organizaciones, de allí que se hable de trabajo en red (Arquioli et al, 2023; Caliman, 2023; Lizárraga, 2021).

Organizaciones de la sociedad civil, colectivos, instituciones de gobierno y demás instancias que vienen aportando en reducir las violencias y consolidar una sociedad pacífica, pueden ser grandes aliados para cooperar con las universidades, con lo que se aclara que la universidad no solamente enseña, sino que es un espacio que también aprende. Esta ampliación de los horizontes del saber y la coordinación para robustecer la cultura de paz de las universidades implica la vinculación a nivel local, nacional e incluso el fomento de la internacionalización como medio para promover el intercambio cultural, la conciencia global y una formación diferenciadora que sirva como frontera ante las realidades más próximas.

Aunque el tipo de acciones posibles para la reducción de las violencias dentro y fuera de los espacios universitarios, cimentado en una cultura de paz, son amplias, hasta aquí se han resaltado algunos componentes de ellas que son sistemáticamente enunciados por los trabajos que formaron parte de la revisión y que, a todas luces, posibilitan afirmar que estos espacios tienen una responsabilidad y al mismo tiempo una oportunidad para aportar en la coconstrucción de sociedades más justas, inclusivas y equitativas donde la paz se haga presente.

Discusión y conclusiones

Si las personas lectoras del presente trabajo excusan el uso del siguiente oxímoron, resultaría interesante hablar de un cierre abierto. La intención de plantearlo de esta manera busca cerrar esta propuesta con algunas reflexiones que, sin embargo, se dejan abiertas para continuar analizando, discutiendo y posibilitando nuevas lecturas hacia la complejidad del análisis de las violencias y, en vínculo con ello, el papel de los espacios universitarios.

Las violencias en América Latina no son hechos aislados, sino un entramado histórico que se reproduce material y simbólicamente. En este escenario, las juventudes, aun atravesadas por desigualdades e inseguridad, encarnan posibilidades transformadoras que encuentran en las universidades un espacio de frontera. Estas instituciones, al generar condiciones para el despliegue de la agencia juvenil, pueden convertir la cultura de paz en una práctica situada.

Entre las acciones simbólicas y prácticas que favorecen la cultura de paz y la no violencia en las instituciones de educación superior destacan la incorporación curricular de contenidos y cátedras especializadas en paz, memoria histórica, interculturalidad y pensamiento crítico; la transversalización de la educación para la paz en todas las asignaturas; la creación de programas de posgrado y cursos específicos; la formación docente continua y sensibilizada en comunicación no violenta, mediación, empatía y resiliencia; la aplicación de metodologías participativas, cooperativas e interdisciplinarias que promuevan pensamiento crítico, toma de decisiones colectivas y valoración de la diversidad; el establecimiento y cumplimiento de protocolos institucionales contra la violencia y discriminación; la generación de ambientes seguros y de acompañamiento extracurricular; y la apertura de las universidades hacia el trabajo en red que fortalezca la conciencia global y el compromiso con la equidad y la justicia social.

Estas líneas de acción, derivadas de experiencias universitarias, pueden inspirar desarrollos y transformaciones en institutos y estamentos que, desde las instituciones de educación superior, jueguen un papel clave para que la cultura de paz sea una realidad al interior de las universidades mexicanas.

Sin embargo, es necesario ahondar en otras aristas, por ejemplo, la incorporación de una perspectiva feminista, donde se interroguen posiciones de privilegio que naturalizan violencias de género, acoso y discriminación. Esto supone una transformación progresiva en las ideas, valores, actores y las prácticas, hecho fundamental en un panorama nacional marcado por violencias específicas hacia grupos poblacionales como las mujeres (y que se complejiza desde una mirada interseccional, con desigualdades cruzadas relacionadas con la clase, etnia, edad, entre otras), a lo que se suma que tanto la población mexicana como la matrícula universitaria es hoy mayoritariamente femenina.

De otro modo, es relevante trasladar la noción de educabilidad a la educación superior. Esta, por definición (Bonal y Tarabini, 2013), implica el trabajo en diferentes ámbitos (a nivel familiar, social y de la institución educativa), que configura recursos, aptitudes y predisposiciones favorecedoras para el desarrollo educativo de todas las personas. Se resalta aquí que, si se busca un abordaje integral desde las universidades, es ineludible el trabajo con las familias de los(as) estudiantes, como una oportunidad para transformar visiones y acciones sobre y para la paz.

Debe reconocerse que el potencial de las universidades como espacios de frontera es amplio, al mismo tiempo que deviene en un desafío, en tanto insta por ir más allá de la transmisión de saberes especializados, para usar su capacidad institucional en la co-creación de espacios de fraternidad, reconocimiento y construcción colectiva de paz. Aún con ello, es fundamental la frontera que pueden representar las instituciones de educación superior al impulsar opciones para imaginar y habitar otros modos de ser y hacer en comunidad.

Referencias

- Abunales, D. (2016). Peace Journalism: Preparing Aspiring Journalists to Value Culture of Peace. *Asia Pacific Media Educator*, 26(2), 252-269. <https://doi.org/10.1177/1326365X16666851>
- Alcaraz-Herrera, M., Zapata-Restrepo, S., y Morales-Palacio, L. (2023). La Cátedra de la Paz: una apuesta por la vida y la convivencia en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Eleuthera*, 25(1), 75-94. <http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.5>

- Arquioli, P., Hino, P., y Taminato, M. (2023). Construção de tecnologia educacional sobre comunicação não violenta entre profissionais de saúde: relato de experiencia. *Rev Bras Enfermm*, 76(4), Artículo e20220414. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0414pt>
- Arroyave, M., y Zapata, B. (2020). Prácticas narrativas: entre la estrategia y la poesía social. Un debate académico necesario en contextos de violencias y reconciliaciones. *Trabajo Social*, 22(1), 253-273. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.79310>
- BID. (2024). *Los costos del crimen y la violencia. Ampliación y actualización de las estimaciones para América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Los-costos-del-crimen-y-la-violencia-ampliacion-y-actualizacion-de-las-estimaciones-para-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.
- Botero, J., Ruiz, F., Pérez, J., y Moncada, C. (2025). Aportes de la inteligencia espiritual a la educación para la paz en Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 23(1), 87-104. <https://doi.org/10.21500/22563202.6834>
- Caliman, G. (2023). School Climate and Violence in A University Environment: Between Prevention and Promotion of Cultures of Peace. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 31(121), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103902>
- Caliman, G., Guimaraes-Iosif, R., De Lucena, J., y Gonçalves, V. (2020). Youth Leadership and Global Citizenship: Alternatives for Peacebuilding in Brazilian Public Schools. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 28(108), 672-694. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802047>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. (2024). *Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Espinosa, A., Cueto, R., y Páez, D. (2021). Reflecting Upon the Years of Political Violence in Peru: An Experimental Study to Promote a Culture of Peace in Higher Education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 49(4), 385-396. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1664710>
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Instituto Nacional de Estadística y Geograf (2024). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2022/>
- Lizárraga, A. (2021). El enfoque pacifista de la internacionalización. Caso de estudio: la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista de la Educación Superior*, 50, 77-96. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1801>
- Merleu-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta Argentina.

- Ndwandwe, N. (2024). Towards a Model for Incorporating Peace Education in South African in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 38(2), 236-253. <https://dx.doi.org/10.20853/38-2-5722>
- Nikolaeva, L., Sleptsova, G., y Alekseeva, S. (2016). Tolerance as An Important Component of Professional Competence of the Graduate of the Teacher's Institute. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(16), 1-3. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i16/90288>
- Nos-Aldás, E., Farné, A., y Al-Najjar, T. (2019). Justicia Social, Culturas de Paz y Competencias Digitales: Comunicación para una Ciudadanía Crítica Global en la Educación Superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 43-62 <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Documentos básicos. 48ª edición*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>
- Perlado, I., y Trujillo, J. (2024). Análisis investigativo sobre las habilidades sociales comunicativas como herramienta para prevenir la violencia en el contexto educativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 01-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2024-2302>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Rivera, M., Ortega, R., Velázquez, J., Ríos, K., y Jiménez, A. (2024). Análisis de la pertinencia de un posgrado sobre cultura de Paz. *Revista de la Educación Superior*, 53, 111-134. <https://doi.org/10.36857/resu.2024.212.3066>
- Rodríguez, R., Leite, A., y López, M. (2024). Cultura de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia. *Revista Ciudad Paz-andó*, 17(2), 65-78. <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>
- Romero-Castro, M. (2023). Percepción de la noción de cultura de paz en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 19(2), 35-67. <https://doi.org/10.35197/rx.19.02.2023.02.mr>
- Ruíz-Galacho, S., y Martín-Solbes, S. (2020). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *SIPS - Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 37, 129-142.
- Unriza, M., Hernández, I., y Aberto, F. (2021). Percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 29(110), 288-310. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801809>
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., De los Ríos, J., y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140.
- Vélez, G., Angucia, M., Durkin, T., O'Brien, L., y Walker, S. (2021). Teacher and Administrator Perceptions of Peace Education in Milwaukee (US) Catholic schools. *Journal of Peace Education*, 18(3), 360-383. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2005006>
- Viviani, A. (2022). Inclusion and education for sustainable development: the experience of the University of Siena. *Perspectives in Education*, 40(3), 132-145. <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v40.i3.9>