



# CULTURA DE PAZ Y FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD: LA MIRADA DE LOS DOCENTES BAJO EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES

## CULTURE OF PEACE AND INTEGRAL EDUCATION AT UNIVERSITY: THE LECTURERS'S PERSPECTIVE TOWARDS CAPABILITIES APPROACH

---

---

*Adriana Gutiérrez Díaz<sup>1\*</sup>, Cony Brunhilde Saenger Pedrero<sup>1</sup>  
y Elisa Lugo Villaseñor<sup>1</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 17 de marzo de 2023 y 21 de junio de 2023

DOI: [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2023.63.1102](https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1102)

*Resumen:* Se comparten los avances de una investigación en la que se analiza el papel de la formación integral para la construcción de una cultura de paz, mediante la consulta a docentes de una universidad pública mexicana. Optamos por una metodología cualitativa, documental, con análisis de datos empíricos que fueron recabados mediante la estrategia del *focus group* y empleamos el análisis de contenido apoyándonos en algunos elementos de la teoría fundamentada. En los resultados, los docentes universitarios reportan la implementación de estrategias formativas para desarrollar aprendizajes no solo para el desempeño profesional sino para la vida, lo que condujo a identificar la necesidad de adoptar en este tipo de instituciones, un enfoque formativo que aborde el desarrollo de capacidades humanas en los estudiantes y coadyuve al establecimiento de mejores formas de convivencia para la construcción de paz.

*Palabras clave:* Cultura de paz, formación integral, educación superior, capacidades, docentes universitarios.

<sup>1\*</sup> Correspondencia: Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Av. Universidad 1001, Cuernavaca, Mor., México.

E-mail: [agutierrezdiaz@uninter.edu.mx](mailto:agutierrezdiaz@uninter.edu.mx).

Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



*Abstract:* In this article, we share the progress of a broader investigation in which we analyzed the role of integral education as a pathway for construction of culture of peace, through consultation with university lecturers from a Mexican public university. We used a qualitative-documental methodology with an empiric data analysis obtained by focus groups. We were aid by a content analysis strategy with some guidelines of grounded theory. Within the preliminary results, we found out in the university lecturer's speeches putting emphasis on implementation of training strategies to professional learning as also learning for life, which allowed us to identify that is necessary to adopt a capacities approach to develop student's human capabilities; that contributes to the establishment of better forms of coexistence and peace construction.

*Keywords:* Culture of peace, integral education, higher education, capabilities, university lecturers.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el marco de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se destaca la importancia de tener en cuenta el entorno social complejo para el desarrollo de propuestas de formación en educación superior (ES). Ello nos condujo a la reflexión sobre la función social de la ES para promover la democracia, el diálogo, la participación ciudadana, atender diversas problemáticas sociales y presentar alternativas de respuesta para impulsar la construcción de una mejor sociedad. En este sentido, los planteamientos de la UNESCO se convierten en directrices para el desarrollo de política pública para los países miembros y se subraya que la ES debe desempeñar funciones sociales tendientes a “la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia” (UNESCO, 1998, p. 20).

El discurso político de la paz tiene sus orígenes en 1945 en la Constitución de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Mientras que, en el ámbito educativo, la UNESCO ha realizado diversas propuestas en torno a la búsqueda de la paz, que se han fortalecido a lo largo del tiempo mediante distintas acciones y discursos, en los que se reconoce la importancia de los valores culturales para la convivencia humana y la paz (UNESCO, 1996, 1998, 2009, 2010 y 2022). En estos documentos se menciona que ante una sociedad caracterizada por diversas problemáticas<sup>2</sup> que amenazan el futuro de la humanidad, es

<sup>2</sup> Como la pobreza, la violencia, falta de equidad de género, el cambio climático, entre otros.



necesario que desde el ámbito educativo se fomente y favorezca la formación de personas capaces de aprender a lo largo de la vida, abiertas a la diversidad cultural, incluyentes y respetuosas, que contribuyan a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Posteriormente, el tema se incorporó dentro de las directrices de la Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que constituyen “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También, tiene por objeto fortalecer la paz universal” (ONU, 2015, p.1). La Agenda 2030, es una alternativa de respuesta construida a partir de las visiones, discusiones y consensos de los diversos países miembros de la ONU y constituye una hoja de ruta para la construcción de futuros más justos y equitativos, donde la ES tiene un papel central para la transformación social y cultural. Particularmente consideramos que dos ODS (4 y 16) buscan sustancialmente la construcción de paz. Así, el ODS4 persigue “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, p. 16) y el ODS16, busca “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas” (*Ibidem*, p. 16). Lo anterior, plantea retos para las instituciones educativas de todas las regiones del mundo en lo concerniente a integrar acciones que contribuyan a cubrir los ODS.

En este sentido, recientemente la UNESCO (2021) realizó una consulta social sobre los futuros y tendencias de la ES, publicada bajo el título “Caminos hacia 2050 y más allá: Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior”. En dicho documento se destaca la existencia de cuatro caminos que convergen para fortalecer la formación de los universitarios: a) Calidad de vida, b) Cambio social, c) Cuidado del medio ambiente y, d) Desarrollo de la tecnología, que son el resultado del interés por favorecer el bienestar humano, construir la paz y la justicia social, mediante el fortalecimiento de la investigación innovadora de base tecnológica y sostenible (UNESCO, 2021). Asimismo, se menciona la relevancia de la educación centrada en los estudiantes, donde se privilegien acciones orientadas por valores, habilidades para la vida y ciudadanía responsable, e impulsar la justicia social desde la ES (*Ibidem*).



Estos planteamientos de política educativa nos llevaron a indagar desde hace varios años (Gutiérrez, 2014 y 2018) sobre las acciones que realizan las universidades públicas para atender las necesidades sociales que existen en México, en especial, lo que atañe a la construcción de una cultura de paz y la resolución de conflictos. En este sentido, puesto que los mexicanos enfrentamos un contexto caracterizado por el incremento de situaciones de violencia y conflictos sociales, nos parece necesario indagar y aportar a la reflexión sobre el papel que tienen y asumen las universidades con respecto a la formación de ciudadanos capaces de hacer frente a tales problemas, emprender acciones para la construcción de una cultura de paz y contribuir a la transformación social.

### 1.1. *Construir la paz, una necesidad urgente ante un contexto convulso*

Una característica contextual de nuestra época es el crecimiento exacerbado del egocentrismo e individualismo que posibilitan la “pérdida de responsabilidad y la solidaridad, [que] conducen a un deterioro del sentido moral” (Morin, 2011, p.57). Aunado a ello, otra característica contextual son las diversas crisis derivadas del fenómeno de la globalización, que incide negativamente en distintos sectores en el ámbito económico, político, social, cultural, y genera contextos de incertidumbre para la humanidad y las diversas sociedades del mundo (Morin, 2015; Nova Herrera, 2017). Estas situaciones se reflejan en las grandes desigualdades sociales que dificultan el acceso a los recursos productivos, y evidencian los grandes desequilibrios económicos y sociales que constituyen retos para lograr equidad, cohesión e inclusión social (Mora, 2011).

Todo ello se manifiesta en diversos problemas que ponen en tensión la posibilidad de lograr la sana convivencia, en un contexto caracterizado por una cultura de violencia normalizada, que se manifiesta en actos de discriminación, intolerancia y falta de justicia, que favorecen el arraigo de la violencia estructural, lo cual incide negativamente en la sociedad y perpetúa la violencia cultural (Gutiérrez, 2018).

Así, las condiciones del entorno constituyen obstáculos para el establecimiento de relaciones armónicas, sustentadas y orientadas por valores democráticos como: el respeto, la inclusión y la solidaridad, mismos que son



fundamentales para coadyuvar a la construcción de la cultura de paz (CP). Además, estas situaciones contextuales inciden en la ES, al tiempo que el cambio se convierte en una constante social y “una condición inmanente en la vida de la universidad, sobre todo por la búsqueda constante de la pertinencia, en su interacción con el entorno social en constante proceso de transformación” (Mora, 2011, p.34).

Pensar las posibles vías para la transformación social y la construcción de paz requiere visibilizar las situaciones de violencia en sus múltiples formas – directa, estructural y cultural– (Galtung, 2003), que atraviesan a la sociedad en un contexto determinado (Jiménez, 2012). Por su parte, Galtung (2003 y 2016) señala que mientras sigan fortaleciéndose los diferentes tipos de violencia, que perpetúan las condiciones de desigualdad y la falta de atención o cobertura de las necesidades humanas básicas de: 1) Supervivencia, 2) Bienestar, 3) Representación e identidad, 4) Libertad, y 5) Equilibrio ecológico, ahí existirá un obstáculo para la construcción de paz.

En este sentido, lo que sucede en el contexto global, incide en las diversas sociedades del mundo, como lo es el caso de México. Así, de acuerdo con Buscaglia (2012) y Sandoval (2012), desde inicios el siglo XX se ha desencadenado un panorama de violencia exacerbado, que se ha fortalecido con el paso del tiempo y actualmente es considerado como una enfermedad social. Ello se refleja en el aumento de la inseguridad, homicidios, feminicidios, corrupción, consumo y tráfico de drogas y de personas, entre muchos otros delitos y situaciones que generan exclusión y violencia en alguna de sus manifestaciones, lo cual representa un cisma en el tejido social. Al respecto, es importante mencionar que estas problemáticas inciden también en el espacio universitario, donde convergen prácticas sociales e institucionales que pueden dar pie a la reproducción de la violencia y a la existencia de conflictos (Carrillo, 2017).

Aunado a lo anterior, el incremento de la violencia en el país también se evidencia en los indicadores de paz mundial. En este sentido, el Índice de Paz Global (IPG), en el año 2007 mostró que México ocupaba el lugar 93 (Gutiérrez, 2018), mientras que actualmente ocupa el lugar número 137 de un total de 163 naciones (Instituto para la Economía y la Paz, 2022). Estos datos revelan que se México desplazó de manera negativa 44 posiciones y lo coloca entre los países más violentos del mundo. Esta situación nos permite



observar que la sociedad mexicana no solo vive momentos convulsos, sino que el problema de la violencia requiere de atención urgente. Por ello, para atender estos problemas es menester pensar en la formación universitaria de profesionistas y ciudadanos que logren implementar alternativas de solución.

Frente a este panorama, al intentar dar respuesta y atención a este tipo de problemáticas sociales desde la ES, algunas universidades públicas (UPE's) mexicanas desde hace varios años implementaron reformas en sus modelos educativos y curriculares (Gutiérrez 2014 y 2018), para superar las tensiones derivadas de un modelo educativo de corte mercantilista cuyos efectos tienden a favorecer el individualismo y la competitividad, frente a otro de corte humanista, que impulse la comprensión y la cooperación entre los seres humanos. Éste último podría favorecer la transformación de la cultura de violencia, para dar paso a la construcción de una CP y formación ciudadana. Dentro de las tendencias identificadas como alternativas de respuesta a las problemáticas antes referidas, se encuentra el planteamiento de la formación integral (FI) de los estudiantes universitarios, que “constituye uno de los propósitos centrales de las políticas educativas a nivel global” (Pensado et al., 2017, p. 13).

Por lo antes expuesto, se considera que, si bien las universidades no son las únicas instancias responsables para dar respuesta a estos problemas, tanto la investigación como la docencia pueden contribuir al desarrollo de una cultura alternativa, mejorando la calidad de las investigaciones, garantizando que los procesos de formación y aprendizaje universitario respondan de mejor manera a la función social de la ES, al formar no solo profesionales, sino ciudadanos (Pozo y Monereo, 2009). En este mismo sentido, es importante reconocer la necesidad de una reforma epistemológica y reflexiva que sustituya el paradigma que orienta el conocimiento de manera dividida y reduccionista, y en su lugar se favorezca el desarrollo del pensamiento complejo, que promueve la reflexividad, al autoexamen, a la autocrítica, la idea de “aprender a vivir juntos” y la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera individual y colectiva (Morin, 2011 y 2015).

Los planteamientos de Pozo y Monereo (2009) y Morin (2011 y 2015) nos permiten establecer como supuesto, que los procesos formativos no deben privilegiar únicamente el aprendizaje cognitivo y técnico, sino promover y



favorecer la formación integral del ser humano para desarrollar determinadas capacidades y disposiciones, para aprender a convivir en la sociedad de manera pacífica, dirimiendo el conflicto y privilegiando el diálogo respetuoso.

Entre los actores fundamentales de los procesos formativos se encuentran los docentes universitarios, por ello, para fines del presente artículo se planteó como objetivo: indagar desde la perspectiva de los docentes de una universidad pública mexicana cuáles son algunas de las capacidades fundamentales para favorecer la transformación de una cultura de violencia imperante que permita la construcción de una CP, teniendo como vía de orientación pedagógica la formación integral.

### 1.2. *La Formación integral una vía para la transformación humana*

Para aproximarnos a la comprensión del concepto «formación integral», es imprescindible dilucidar el concepto «formación». En ese sentido, recuperamos los aportes de Yurén (2000) quien lo entiende como un proceso dialéctico que se desarrolla en dos momentos: 1) La objetivación, donde la persona en formación “se apropia de la cultura y de los órdenes institucionales [...] es capaz de actuar creativamente [...] para transformarlos)” (Yurén, 2000, p.29), y 2) La intersubjetividad, que permitirá al sujeto relacionarse e interactuar con los otros para transformar la sociedad y cultura. De manera complementaria, entendemos a la formación como un proceso que pretende dar forma a una persona o colectivo por medio de una instancia social como la universidad, para favorecer diversos aprendizajes, que permitan la transformación de quien se forma y en cierta medida, contribuyan a la transformación social y cultural de su entorno (Albero y Yurén, 2016).

Con relación al concepto de «formación integral», en el contexto latinoamericano, varios autores abonan al desarrollo de este campo de conocimiento. En este sentido identificamos que algunos de ellos (Nova Herrera, 2017; Torres, 2019) refieren a Orozco (1999) como un autor que sentó las bases para el desarrollo del concepto. Este autor visibiliza la manera en que las transformaciones en el desarrollo de la ciencia y la tecnología requieren revisar sus implicaciones en la efectividad de las funciones sustantivas de las instituciones de educación



superior (IES) y cómo ello incide en las dinámicas del aprendizaje. De tal manera que en las universidades se contemple:

*además de la capacitación profesional, la formación del talento humano en dos direcciones básicas: la formación del carácter y de la personalidad del estudiante y el desarrollo de su pensamiento crítico. [...Es decir,] hacer posible su desarrollo moral y reflexivo como dimensiones del proceso de formación del ser humano (Orozco, 1999, p. 162).*

Por otra parte, consideramos relevante el planteamiento de la FI porque permite repensar el paradigma de educación tradicional en la búsqueda de su reconceptualización, cuya finalidad debería privilegiar la formación de sujetos sociales, con “valores y potencialidades propios de su naturaleza como persona, procurar su desarrollo integral y advertir las necesidades del entorno, para orientar los esfuerzos al mejoramiento de la calidad de vida” (Pensado *et al.*, 2017, p. 16). Entendemos que la FI en una propuesta pedagógica que implica reconocer diversas “capacidades en el estudiante, y fomentar su convivencia con el entorno en congruencia con una personalidad reflexiva, crítica, sensible, creativa y, responsable” (*Ibidem*, p.16). Pensamos que dichas capacidades son fundamentales para la formación de seres humanos integrales, capaces de implicarse de manera ética y participativa en la transformación social, para lo cual el campo educativo podría contribuir a la concreción de estas metas (Nova Herrera, 2017; Torres, 2019).

La FI pretende superar la “racionalidad científico-tecnológica [...que parece privilegiar] como conciencia colectiva [...] un dominio instrumental del mundo” (Orozco, 1999, p. 169). Asimismo, puede favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales más justas orientadas por el reconocimiento, lo cual permitiría sentar las bases para desarrollar una formación que favorezca el bienestar de la persona en formación, su comunidad (Arias, 2016) y contribuir a superar la racionalidad instrumental.

Los planteamientos de los autores referidos en líneas anteriores (Orozco, 1999; Pensado *et al.*, 2017; Arias, 2016) nos conducen a pensar que la FI favorece la formación de los universitarios incorporando en los procesos: conocimientos, saberes, valores comunes, principios éticos y capacidades que favorezcan el pensamiento crítico y la sensibilidad humana. Es una vía de posibilidad para fortalecer la formación de seres humanos integrales que logren



desarrollar los cuatro aprendizajes que constituyen los pilares de la educación: conocer, hacer, ser y vivir juntos (UNESCO, 1996).

Por ello, consideramos que la FI es una alternativa de respuesta que puede impulsar el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo ético, orientar los procesos de formación universitaria hacia la transformación humana y a la formación de seres humanos con conciencia social. Finalmente, para fines de la investigación que se reporta, coincidimos con la postura de Orozco (1999) y asumimos a la FI como un enfoque formativo que considera a la persona en formación

*como una totalidad [... no] únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad de quehacer técnico o profesional. [... Es] una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que pueda desarrollar [...] su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive (Orozco, 1999, pp. 180-181).*

### 1.3. *La cultura de paz desde el enfoque de las capacidades y el reconocimiento*

Entre algunos conceptos que permitieron dar luz y construir una vía de abordaje para el análisis de resultados recuperamos el término cultura de paz, el enfoque de capacidades y el reconocimiento.

El término «cultura de paz», nace en la UNESCO y se alude a él por primera vez “con motivo de la celebración en 1986 del Año Internacional de la Paz” (Tuvilla, 2004, p.58). Entendemos que se trata de una cultura vinculada a procesos socioculturales que pretende privilegiar el desarrollo de aprendizajes sustentados en el marco de los derechos humanos (DD.HH.), en pro de la equidad, la justicia y la construcción de comunidad (Del Pozo et al., 2018). Para fines de nuestra investigación concebimos la cultura de paz como una

*cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, [es] una cultura*



*que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad (Tuvilla, 2004, p. 57).*

Por otra parte, en la época contemporánea están surgiendo nuevas necesidades educativas derivadas de las acciones implementadas por diversas naciones del mundo que “le están restando valor e importancia a ciertas aptitudes y capacidades indispensables para conservar la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia” (Nussbaum, 2010, p. 111). Por ello es importante pensar en alternativas formativas y pedagógicas que contribuyan a lograr esa finalidad. Es así como recuperamos los aportes de Nussbaum (2010), sobre la necesidad de desarrollar ciertas capacidades y aptitudes en una propuesta educativa de corte humanista que ponga en el centro la necesidad de favorecer el pensamiento crítico como base fundamental para la toma de decisiones para la vida y el ejercicio de la ciudadanía. La autora, recupera los planteamientos y aportes de varios referentes filosóficos y pedagógicos europeos, estadounidenses y asiáticos, entre ellos: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott, Mann, Dewey y Tagore; lo cual le permite afirmar “que los valores socráticos se emplean para formar un tipo de ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares” (*Ibidem*, p. 105).

Para mostrar los elementos importantes y necesarios en pro el desarrollo humano, Nussbaum (2012) utiliza el término «capacidades» y sostiene que son los componentes fundamentales de la calidad de vida de las personas, cuyos atributos son distintos y plurales como: la integridad física, la salud, la educación, entre otros elementos de la vida humana que no son homogéneamente cuantificables.

*El enfoque de las capacidades puede definirse [...] como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida de las personas y a la teorización sobre la justicia social básica. En él se sostiene que la pregunta clave [...] es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Dicho de otro modo, el enfoque concibe a cada persona como un fin en sí misma y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano (Nussbaum, 2012, p. 38).*



TABLA 1  
Tipología de las capacidades de acuerdo con Nussbaum (2012)

<p><b>a) Internas:</b> Son estados de la persona (fluidos y dinámicos). Son rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en interacción con el entorno. Pueden desarrollarse a través de la educación.</p>	<p><b>b) Básicas:</b> Son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación.</p>	<p><b>c) Combinadas:</b> Es la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas que dispone para elegir y actuar.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de Nussbaum (2012, pp. 40-43).

Este enfoque es relevante porque se centra en la libertad de elección y respeta la capacidad que tienen las personas de autodefinirse. Además, es pluralista al apoyarse en valores que permiten evidenciar injusticias y desigualdades sociales, cuya materialización se observa en actos de discriminación y marginación (*Ibidem*, pp. 38-39). Esta autora distingue la existencia de tres diferentes [tipos de] capacidades: a) internas, b) básicas y c) combinadas (Ver tabla 1), mismas que son fundamentales para el actuar de los seres humanos en la sociedad y se ponen en marcha de manera simultánea.

A partir de los planteamientos de Nussbaum (2012) entendemos que para favorecer socialmente el desarrollo de las capacidades combinadas es menester promover previamente el desarrollo de las capacidades internas. Por ello, es fundamental pensar cuáles capacidades internas se deben desarrollar en los procesos de formación universitaria para contribuir a la construcción de una CP. En este sentido, las diez «capacidades centrales» planteadas por Nussbaum: Vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego, control sobre el propio entorno (2012, pp. 53-54), son fundamentales para formar personas capaces de actuar a favor de la paz. Sin embargo, para fines de este artículo se tomará como eje analítico las *emociones*, la *razón práctica* y la *afiliación*. Las emociones desarrollan la capacidad de afecto por sí mismo y por los otros, así como ciertas formas de asociación humana. La razón práctica permite “una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (*Ibidem*, p. 54). La capacidad de afiliación favorece la convi-



venia porque permite “reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (*Ibidem*, p. 54).

Los planteamientos antes referidos, nos llevan a pensar en los postulados de Honneth (1997, pp. 33-159) sobre la cuestión del reconocimiento mutuo entre las personas, en tanto que los seres humanos lo construyen por medio de las interacciones subjetivas y que podría favorecer al desarrollo de ciertas capacidades. En este sentido, este autor plantea la existencia de tres esferas de reconocimiento: a) la emocional o afectiva, que posibilita el reconocimiento personal (padres, amigos, familiares, profesores); b) la Jurídica, que nos coloca en igualdad derechos para ser respetados de manera recíproca; y c) la Social, como comunidad de valor que se sustenta en la solidaridad y la cooperación (cuando las personas pertenecen al mismo grupo), donde la “auto comprensión individual [se vincula a] la experiencia de valoración social” (*Ibidem*, p. 157). Cuando alguna de estas tres esferas de reconocimiento no se concreta, entonces surge en los seres humanos alguna forma de menosprecio que delimita su actuar: a) Desprecio, b) Desposesión de derechos (exclusión, discriminación, entre otros), y c) Estigmatización y humillación.

Por lo aquí expuesto consideramos que el enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012) y el del reconocimiento de Honneth (1997), pueden contribuir a la formación de seres humanos capaces de tomar decisiones con pretensiones de justicia y equidad, tanto en su vida cotidiana como en otros ámbitos. Para ello, es primordial que el ser humano sea capaz de reconocer al otro (como lo refiere Honneth, 1997); lo cual es fundamental para favorecer a la resolución de problemas por medio del diálogo y el establecimiento de acuerdos, que constituyen condiciones sustanciales para la transformación social y la construcción de paz.

Las nociones antes referidas (Tuvilla, 2004; Nussbaum, 2012; Honneth, 1997) nos parecen fundamentales para contribuir en el planteamiento de propuestas de formación integral en las IES, que posibiliten a los sujetos en formación el desarrollo de nuevas capacidades y condiciones para asegurar el reconocimiento mutuo entre las personas y favorecer mediante el diálogo, una cultura de la convivencia y resolución de problemas; aportándoles herramientas que les permitan enfrentar los nuevos retos de los convulsos y complejos contextos en que nos encontramos inmersos.



## 2. METODOLOGÍA

El estudio se realizó en una universidad pública estatal (UPE) ubicada en la región Centro-Sur<sup>3</sup> de México y los datos que aquí se comparten constituyen los avances de una investigación titulada: “Formación integral en la universidad, una vía para la construcción de una cultura de paz”, que se desarrolla en el marco de una estancia posdoctoral financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La metodología empleada fue cualitativa, de corte documental y con análisis datos empíricos, mediante un estudio en caso de que no pretendió “obtener generalizaciones, sino mostrar cómo opera un factor estructural de la educación en un caso particular” (Yurén, 2005, p. 37). Como primera fase de investigación, a manera de exploración y entrada al campo, entre noviembre y diciembre de 2022 se realizaron cuatro *focus group* (FG), integrados por docentes universitarios adscritos a diferentes facultades de diversas áreas disciplinares: a) Ciencias de la Salud (Nutrición) (CS), b) Contaduría, Administración e Informática (CAI), c) Ciencias Químicas e Ingeniería (CQI) y d) Derecho y Ciencias Sociales (DCS). Optamos por esta vía metodológica para la recogida de datos mediante el FG, pues es una técnica cualitativa que genera la discusión entre un grupo pequeño de personas “que ha sido metódicamente planificada, es guiada por un/a moderador/a, transcurre en un ambiente no directivo y que gira alrededor [...] de una temática propuesta por el investigador y sobre la que se quiere conseguir una mejor comprensión” (Pérez, 2021, p.104).

En este artículo se reporta el análisis de dos FG, uno del área de CS y el otro de CAI. Cada uno de los FG tuvo una duración aproximada de 120 minutos y se solicitó el consentimiento informado de los participantes para audiogravar la sesión. Para orientar la discusión, se construyó un guion integrado por ocho preguntas abiertas, agrupadas en tres temas: 1) Vínculo entre la FI y la cultura de paz, 2) Contribución docente a la FI y 3) Formas de implementación de la FI.

Las etapas seguidas para el levantamiento y procesamiento de datos fueron: a) Diseño del guion de preguntas, b) Realización de los FG y observación participante al fungir como moderadora, c) Registro de notas de campo y

<sup>3</sup> De acuerdo con la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.



observación, d) Transcripción de las grabaciones y asignación de códigos para garantizar el anonimato de los participantes, y e) Análisis de contenido<sup>4</sup> de los discursos de los docentes universitarios, siguiendo algunas pautas de la teoría fundamentada, con el apoyo del software Atlas.ti versión 7.5.17.

El procedimiento analítico para generar la codificación fue principalmente inductivo y seguimos un proceso circular, que fue de los datos a la teoría y de la teoría a los datos, de la cual emergieron las categorías centrales que se reorganizaron, teniendo en cuenta el planteamiento de Nussbaum (2012), sobre el enfoque de las capacidades, así como los aportes de Honneth (1997), sobre la teoría del reconocimiento. Hasta el momento hemos establecido tres categorías analíticas: a) Situaciones contextuales, b) Acciones, actitudes y capacidades para la FI y CP, c) Acciones y actitudes que limitan la CP.

### 2.1. *Participantes*

Los participantes en el estudio fueron docentes universitarios de diversos perfiles profesionales y tipo de contratación, entre los que se encuentran: profesores por asignatura y profesores de tiempo completo. Quienes fueron invitados a participar de manera voluntaria, cuidando tener una representatividad equilibrada de hombres (5) y mujeres (5). En total participaron 17 docentes, adscritos en alguna de las dos facultades. Otra característica de los participantes, que no se consideró previamente, pero emergió del análisis de los discursos, es que varios de los docentes universitarios son tutores o en algún momento de su experiencia docente se desempeñaron como tal.

### 2.2. *Descripción del caso en estudio*

Como se ha señalado previamente, la UPE elegida para realizar la investigación se localiza en la región Centro-Sur de México. Fue fundada en el año de

<sup>4</sup> Entendido como un “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p. 2).



“1953, por la necesidad de incluir más carreras para el estudiantado” (UAEM, 2022, p.14), aunque sus antecedentes datan de 1938. Actualmente la oferta educativa de esta institución cuenta con ocho preparatorias, 112 programas de licenciatura y 58 programas de posgrado (UAEM, 2022, p. 10-11). Para determinar las facultades más idóneas para la realización de los FG se consideró su antigüedad, al ser tres de ellas pioneras en sus carreras ofertadas como la facultad de: Contaduría, Administración e Informática (FCAI, 1953), Ciencias Químicas e Ingeniería (FCQI, 1952) y Derecho y Ciencias Sociales (FDSC, 1954), así como por la diversidad en la formación de perfiles profesionales y concentrar una buena parte de la matrícula de la institución. Por otra parte, la facultad de Nutrición (FN, 2013) se consideró por ser de reciente creación y fundamental para el cuidado de la salud de la población.

Los criterios considerados para elegir a esta UPE como caso idóneo fueron dos: a) en un estudio previo (Gutiérrez, 2014), ubicamos que dicha institución realizó reformas curriculares asociadas a la temática de la educación para la paz mediante la estrategia de la transversalidad curricular, lo cual cuál podría favorecer la construcción de CP. Además, en su modelo universitario (MU), 2010, incorporó algunas de las recomendaciones emanadas desde los marcos de política educativa sobre la pertinencia de atender desde el currículo diversos problemas sociales y la relevancia del abordaje de temas sobre valores. También se incluyó la FI para impulsar la formación universitaria cuya base fuera el desarrollo humano, así como el respeto a los derechos humanos y sociales (UAEM, 2010).

El segundo criterio de selección b) fue que esta UPE recientemente actualizó su MU<sup>5</sup>, con la finalidad de atender las necesidades del contexto social actual. Dicha UPE declara que su MU (2022), pretende fortalecer el sentido de la universidad pública que ofrece formación profesional y servicios a la sociedad. Asimismo, se propone aportar soluciones a los problemas sociales a través de la generación y aplicación de conocimiento (UAEM, 2022, p.4).

<sup>5</sup> Este es concebido como “el conjunto de finalidades, principios, postulados y lineamientos que funge como eje articulador de los procesos institucionales y las necesidades individuales y colectivas, para dar así una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad actual” (UAEM, S.D.).



### 3. RESULTADOS

El análisis de las notas de campo y de los discursos mostró que los docentes en general mostraron buena disposición e interés para dialogar entre ellos y reflexionar sobre sus prácticas y actividades formativas asociadas a la FI. Aunque también algunos se mostraron más introspectivos y atentos a la discusión de sus compañeros. En particular con relación al tema de la CP, algunos docentes no tenían claras las implicaciones de su planteamiento, por ello, les dimos algunas pautas generales sobre su contribución para la resolución de conflictos.

#### 3.1. Acciones, actitudes y capacidades para la FI y CP

Los discursos revelan que los docentes tienen voluntad de trabajar en equipo, lo cual muestra un reconocimiento afectivo y social en tanto que compañeros e integrantes de un mismo grupo (Honneth, 1997), que establecen relaciones solidarias y cooperativas. La mayoría de los participantes mencionó que se trabaja la FI principalmente desde el Programa de Tutorías y también desde actividades que están implementando de manera conjunta, por ejemplo: lúdicas, artísticas (taller de pintura, dibujo, fotografía, danza), culturales (concurso de ofrendas y piñatas), académicas (taller de investigación, enseñanza de idiomas, ejercicios de integración grupal), deportivas (voleibol, basquetbol, atletismo), conferencias para conocer las experiencias de egresados, acompañamiento en prácticas profesionales y servicio social. Al respecto, un docente refirió que:

*La formación desde una estructura curricular que viene planteada a lo mejor en algunas ideas de aprendizaje, en las actividades por ejemplo de tutorías, en las actividades de hecho tenemos una gran línea dentro de lo que son los planes de estudio como formación integral y ahí que vemos que actividades académicas, deportivas, el mismo inglés (PCf3).*

Asimismo, los docentes reconocieron como esencial el trabajar la cuestión emocional como una capacidad (Nussbaum, 2012), que permita a los estudiantes aprender a gestionar sus emociones para mejorar su toma de decisiones, porque su ausencia podría constituir una limitante para el desarrollo de los aprendizajes, mermar su salud física, emocional, así como dificultar



el reconocimiento afectivo (Honneth, 1997). En las siguientes expresiones podemos observar algunas de las preocupaciones de los docentes:

*¿Cómo realmente le enseñamos a los alumnos a gestionar emociones, cuando ni siquiera sabemos identificarlas? No controlarlas, sino gestionarlas. Entonces desde ese sentido, [...] hay que tomar las decisiones económicas obviamente de la mejor manera, y [ello se dificulta...] si no somos tolerantes [...], si no sabemos gestionar, no sabemos conocernos y [...]mucho menos sabemos qué es lo que queremos (PCm7).*

*Muchas veces uno tiene que tener mucho tacto para hablar de ciertos temas con los alumnos para no lastimarlos más de lo que ya vienen lastimados, entonces a mí me ayudaría mucho algo más relacionado a inteligencia emocional y comunicación asertiva para poder ayudarlos [...] y] acercarme más a ellos (PCf10).*

También manifestaron su compromiso docente para favorecer la FI y señalaron que es fundamental ser coherentes y educar con el ejemplo, pues los estudiantes los ven como un espejo. Estas afirmaciones revelan que los docentes aluden a la capacidad de la razón práctica (Nussbaum, 2012), que les permite ser conscientes de su influencia e impacto en la formación de los estudiantes. Otro elemento mencionado fue la relevancia de fomentar actividades integrales para favorecer la identidad, actitud y sentido de pertenencia de los estudiantes, entre otras. Las principales actividades promovidas por los docentes para favorecer la FI se resumen en la figura 1.

Además, los docentes externaron que es fundamental el desarrollo de ciertos valores como el respeto, la responsabilidad, la ética y la paciencia. Todo ello puede desarrollarse mediante la capacidad de afiliación (Nussbaum, 2012) que permite la convivencia, la empatía, el reconocimiento de los demás, lo cual favorece la CP. Como lo podemos notar en los siguientes fragmentos de distintos participantes de los FG:

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



FIGURA 1  
Actividades promovidas por los docentes que contribuyen a la formación integral y la cultura de paz



Fuente: Elaboración propia (2023), a partir del análisis de los *focus group*.

*En mi caso [...] si llego a ver mucho porque mi materia es muy dinámica, muy deportiva entonces, en ocasiones las dinámicas que suelo hacer sacan la verdadera personalidad de las personas porque [...] hablamos [...] de personas que tienen respeto, ética, paciencia (PNm7).*



### 3.2. Acciones y actitudes que limitan la CP

Los discursos también revelan la existencia de situaciones que representan un obstáculo para la paz, por ejemplo: la exclusión y la discriminación entre los estudiantes que constituye una forma de violencia estructural y de menosprecio. También manifestaron problemas de ansiedad, estrés, pérdida de la salud mental y emocional, acoso, así como problemas de adicciones, que no se comunican por temor a la estigmatización que constituye una forma de menosprecio social (Honneth, 1997). La crisis de valores fue otro elemento relevante expresado por los docentes como un obstáculo para el establecimiento de interacciones personales sanas y resolución de problemas. Así se observa en los siguientes fragmentos:

*Me considero una persona que se caracteriza por respetar e impulsar mucho los valores [...]. Para mí, [...] el principal factor al que yo le atribuyo todos los problemas o la mayoría de todos los problemas sociales es a la carencia de valores [...] ¿Por qué? porque [...] el respeto se ha denigrado mucho. [...] Son carencias de un estilo de pertenencia afectivo que nunca llenan el vacío (PCm9).*

*Coincido en lo que dice el maestro, [...] la parte de valores, sí se nota que los chicos no tienen el respeto por la autoridad como se tenía antes, también [...] el desinterés de los asuntos cotidianos sociales, es decir colectivos, están ensimismados en lo individual y no precisamente de lo colectivo (PCm4).*

Otros factores que podrían limitar la FI y la CP son: la falta de diálogo y poca comunicación de los estudiantes con sus profesores, rigidez en el enfoque disciplinar, tensiones por la saturación de actividades docentes, temarios extensos y falta de tiempo que no permiten un seguimiento más personalizado a los estudiantes, entre otros:

*Igual que mis compañeros y compañeras, trato de abrir con técnicas de romper hielo, dinámicas en las cuales puedan participar, sin embargo, [...] tenemos muy poco tiempo de convivir con ellos. [...] En muchas de las ocasiones, [...] no alcanzo a percibir que hay ciertos problemas debido a esta situación. [...] Comentábamos que tenemos que cumplir con un contenido temático y si bien al principio de la clase siempre pregunto ¿cómo están o cómo les ha ido? Pues siempre la respuesta es bien, [...] todo cool o todo tranqui, entonces son [...]*



*frases que no me dicen mucho y a veces [...] eso no permite una comunicación mucho mayor (PNm3).*

Lo mencionado anteriormente, evidencia que limitar el desarrollo de capacidades emocionales y de afiliación (Nussbaum, 2012), fundamentales para lograr el reconocimiento afectivo y social (Honneth, 1997), puede ser un obstáculo para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, de reconocimiento mutuo, diálogo y toma de acuerdos para la resolución de conflictos. Asimismo, lo expresado sobre la rigidez del enfoque disciplinar nos lleva a pensar en la relevancia del trabajo colaborativo, interdisciplinar y transdisciplinar, al interior y entre las facultades de la universidad, pues podría contribuir de manera más efectiva a la resolución de problemas y favorecer la FI.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de los discursos de los docentes y de los planteamientos de los autores consultados, entendemos que la FI puede llevarse a la práctica en la universidad mediante diversas vías: curriculares, extracurriculares, actividades culturales, deportivas, la tutoría, entre otras, donde los docentes tienen un papel relevante. Ésta puede ser una vía para transformar la cultura actual y dar paso a otra nueva, como lo es la cultura de paz, misma que se construye cuando se dan las interacciones humanas. La forma en que se articulan dichas interacciones puede favorecer la resolución de problemas de manera pacífica o bien limitarla, e impulsar actitudes violentas. Por ello es importante visibilizar la necesidad emprender acciones desde la ES para transformar la cultura actual y comenzar la construcción de una cultura alternativa, promover relaciones interpersonales más sanas, privilegiar el diálogo y la escucha activa; analizar el conflicto y tratar de resolverlo de manera conjunta. Por lo anterior, consideramos que realizar esta indagación con docentes universitarios permitió impulsar la reflexión conjunta, el diálogo, el reconocimiento de su propia práctica docente y el trabajo colaborativo entre pares; lo cual fue muy valioso pues convergieron docentes de diversas áreas y perfiles profesionales con discusiones alrededor de temas y preocupaciones comunes, como lo es la FI de los estudiantes universitarios.



Por otra parte, si bien en los documentos oficiales de la UPE estudiada no se explicita específicamente un concepto de FI, recuperando los planteamientos del enfoque de las capacidades y del reconocimiento, identificamos en los discursos de los docentes algunos de sus principales rasgos como: la capacidad crítica, la cooperación para la resolución de problemas y el reconocimiento de sí mismo y del otro. Ello nos permitió reconocer la relevancia de formar universitarios con capacidades emocionales, la razón práctica para ser conscientes de las consecuencias de sus actos, así como la capacidad de afiliación, mismas que son fundamentales para su desarrollo integral e indispensables para la convivencia y la formación ciudadana. Por ello, es fundamental que desde la ES se procure la formación de estas «capacidades centrales», porque con ellas se favorece aprender a “ser” y “vivir juntos”, entendidos como pilares fundamentales de la educación que orientan la toma de decisiones y la voluntad de participar en la transformación social. Consideramos que el desarrollo de capacidades puede fortalecerse mediante la FI y coadyuvar al establecimiento de mejores formas de convivencia, la formación hacia la paz y el manejo de conflictos, lo cual podría ayudar a la transformación de la cultura de violencia que impera actualmente y favorecer la construcción de paz.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albero, B. & Yurén, T. (2016). Arquitectura, cultura digital y proyecto social en la formación universitaria. Elementos para una problemática científica y social y un marco epistemoteórico. En T. Yurén & B. Albero (coords.) *Modelos de formación y arquitectura en la educación superior: cultura digital y desarrollo humano*. (pp. 25-61). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Arias Campos, R. L. (2016). Relaciones entre la justicia escolar y la formación integral, En: L. E. Castillo Pulido y R. L. Arias Campos (eds.) *Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia*. (pp. 15-32). Editorial Kimpres.
- Buscaglia, E. (2012). La paradoja mexicana de la delincuencia organizada: Policías, violencia y corrupción. *Revista policía y seguridad pública*, 1(2), 271-282.



- Carrillo Meráz, R. (2017). Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (11), 87-110. <http://revistavinculos.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7453/6517>
- Del Pozo, F. J.; Gómez, Y.; Trejos, L. & Tejeda, D. (2018) Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades, *Revista de Cultura de paz*, 2, 85-108. <https://www.revistade culturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/35>
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Gernika Goratuz.
- Galtung, J. (2016). Capítulo quinto. La violencia cultural, estructural y directa. En Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed.). *Cuaderno de Estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*. (pp. 147-168). Ministerio de la Defensa. [https://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2017/Cuaderno\\_183.html](https://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2017/Cuaderno_183.html)
- Gutiérrez Díaz, A. (2014). *Educación y Currículum para la paz en universidades públicas estatales. Fase exploratoria*. (Tesis de maestría inédita) Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Gutiérrez Díaz, A. (2018). *La cultura de paz en la universidad pública estatal: la mirada de los académicos. Estudio en caso*. (Tesis doctoral inédita) Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballesteros, Trad.). Crítica.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2022). *Global Peace Index*. Sydney. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/06/GPI-2022-web.pdf>
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19 (58), 13-52.
- Mora Alfaro, J. (2011). Primera parte Universidad, autonomía y democracia en la sociedad del conocimiento. En J. Mora Alfaro y C. Rama (eds.). *Nuevos rumbos de la educación superior en América Latina: bien público, autonomía e internacionalización*. (pp.7-60). <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/71893>
- Morin, E. (2011) *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (R. Figueira, Trad.). Visión.



- Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181–200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206>
- Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1945) Carta de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (21 de octubre de 2015). Resolución A/RES/70/1 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Orozco, L. (1999). La formación integral: Mito o realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 161-186.
- Pensado Fernández, M. E., Ramírez Vázquez, Y. & González Muñoz, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, 2, 12-25. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Pérez Jover, M. V. (2021). Capítulo 6. Grupos de discusión y grupos focales. En J.M., Tejero González. *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. (pp. 103-111). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (2009) Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo & M. del P. Pérez Echeverría (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp.9-28). Morata.
- Torres Cardeña, R. S. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 28, 105-131. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2601>
- Tuvilla R., J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Esclée de Brouwer.



- UAEM. (2010). *Modelo Universitario*. UAEM.
- UAEM. (2022). *Modelo Universitario*. UAEM. Menendez\_Samara\_No\_128c.pdf (uaem.mx)
- UAEM. (S.D.) *Vida Universitaria. Modelo Universitario*. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/identidad-universitaria/modelo-universitario.php#:~:text=Se%20incorpora%20como%20estrategia%20de,proyectos%20y%20aprendizaje%20mediante%20servicios>).
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. UNESCO- Santillana.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá: Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO-IESALC.
- UNESCO. (2022). *Higher education global data report (Summary)*. A contribution to the World Higher Education Conference 18-20 May 2022. UNESCO. <https://www.whc2022.org/EN/homepage/whc2022-resources>
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes, En T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp. 19-45). Pomares.

