

Riding on the Culture of Peace. An Experience with University Students

Nava-Preciado, José María

 José María Nava-Preciado
jnava_preciado@yahoo.com.mx
Universidad de Guadalajara, México

Extensión en red
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN: 1852-9569
Periodicidad: Frecuencia continua
núm. 13, e027, 2022
revistaextensionenred@perio.unlp.edu.ar

Recepción: 18 Noviembre 2021
Aprobación: 15 Febrero 2022
Publicación: 20 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/201/2013374001/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/18529569e027>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este escrito presenta la sistematización de una experiencia de intervención con estudiantes de la Universidad de Guadalajara, México, en el marco del «Programa Integral de Cultura de Paz», a dos años de su implementación. Dicho programa se diseñó como estrategia de colaboración con el estudiantado para erradicar las violencias naturalizadas en este ámbito. Metodológicamente, la experiencia recupera las iniciativas y los conocimientos aplicados para enfrentarlas. Pese a la pandemia, la evaluación arroja ciertos logros; sin embargo, mientras los/as estudiantes no estén en las aulas, no contamos con evidencias sobre su efectividad.

Palabras clave: estudiantes universitarios/as, cultura de paz, ambiente educacional, violencias.

Abstract: This paper presents the systematization of an intervention experience with university students in Guadalajara, Mexico, within the «Integral Program of Culture of Peace», two years after its implementation. This program was designed as a strategy of collaboration with the students to eradicate naturalized violence in this space. Methodologically, the experience recovers the initiatives and knowledge applied to face them. Despite the pandemic, the evaluation yields certain achievements; however, as long as students are not in the classroom, we do not have evidence of their effectiveness.

Keywords: university students, culture of peace, educational environment, violence.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo recupera la sistematización de algunas experiencias de intervención realizadas en el marco del proyecto denominado «Programa Integral de Cultura de Paz» (PICP), creado en 2019 con el propósito de encontrar estrategias de colaboración con los/as estudiantes para erradicar las diferentes formas de violencias naturalizadas en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) (<https://cucea.udg.mx/>) de la Universidad de Guadalajara (<https://udg.mx/>), México.

Muchas de las violencias invisibles, como sostienen Pierre Bourdieu y Loic Wacquant (1992), se asientan en las relaciones del día a día y, poco a poco, llegan a madurar en actitudes que con el paso del tiempo se traducen, por ejemplo, en conductas de acoso y de hostigamiento. Frente a esto, no podemos soslayar que

ciertos prejuicios se disimulan bajo la lógica de la broma y el chiste del que son objeto algunos/as jóvenes por su apariencia física, por su identidad sexual y, en algunos casos, por ser mujeres. Asimismo, asumimos que algunas de las violencias cotidianas se experimentan con personas conocidas; es decir, con quienes se convive diariamente ya sea en la escuela, en la familia, en el trabajo o en el barrio.

En este contexto, el PICP emerge a partir de las manifestaciones de las estudiantes del CUCEA, quienes con un ¡Ya basta! decidieron alzar la voz en contra del acoso y el sometimiento en el marco de las protestas feministas a nivel nacional y mundial del 8 de marzo de 2019. Si la violencia de género, como afirma Isabel Tajahuerce Ángel (2018), está presente en todos los ámbitos, el CUCEA no podía cerrar los ojos ante las demandas, hondamente sentidas, de las estudiantes. Como comunidad académica, no podíamos cobijarnos en el negacionismo (Peribañez, 2019) y dejar de reconocer las diferentes formas de violencia soterradas en el Centro Universitario. Por esta razón, se analizó la urgencia de desmontar el problema mediante una estrategia institucional que apuntara a una propuesta de aplicación práctica.

De este modo, el proyecto surge con el objetivo de proponer acciones concretas, paulatinamente escalables, tendientes a sentar las premisas de una nueva cultura de convivencia que respete la dignidad de cada persona, tal como lo presenta uno de los puntos del Manifiesto 2000 (1999) (<https://cutt.ly/8FliFDD>) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El proyecto de intervención lleva implícito el siguiente interrogante: ¿Qué acciones se pueden implementar en nuestro espacio universitario con el compromiso de los/as estudiantes para desterrar toda manifestación de conductas que denigren al/la otro/a, así como prevenir toda forma de acoso y de hostigamiento?

Sabemos que los cambios no son inmediatos, pues son siglos de practicar una retórica de coacción y una forma de pensar orientadas a construir nuestras relaciones a partir de lo que Catharine MacKinnon (1998) llama la realidad masculina dominante en nuestro mundo. Sin embargo, es urgente, por un lado, desnaturalizar este estatuto y, por el otro, tomar conciencia del nexo convivencia-violencia como algo nuclear en las relaciones cotidianas, asumiendo el compromiso de fortalecer la narrativa para fundar una comunidad moral en el marco de una cultura de paz. Pero se trata de una tarea que solo puede llevarse a cabo si compartimos esta responsabilidad con los/as estudiantes. Está claro que su participación es decisiva, tanto para proscribir toda forma de discriminación en el espacio académico como para neutralizar cualquier actitud violenta. Creemos, pues, que juntos/as es la manera para poder construir un espacio universitario en el cual todos/as podamos ser escuchados/as y respetados/as.

UNA NOTA SOBRE LA CULTURA DE PAZ

La cultura de paz emerge como una gran utopía para combatir todo tipo de violencias creadas cuando se pretende imponer a los demás, de forma irracional, visiones del mundo o modos de pensar propios. Al decir de Johan Galtung (1998), existen las violencias visibles, como las físicas y las verbales, y las violencias culturales y estructurales; es decir, las represoras, las alienables que no se dejan ver en la superficie pero que están ahí, causando daño en nuestra convivencia cotidiana, revestidas de formas por demás sutiles. Por esta razón, la construcción de una cultura de paz debe forjarse desde las estructuras de la sociedad; ahí es donde están cimentadas las actitudes y las conductas que moldean la forma de pensar y de construir nuestras relaciones.

Los conflictos de acoso y de hostigamiento, y los de discriminación no surgen espontáneamente. ¿Por qué afirmamos esto? Porque antes se han creado las condiciones para que estas conductas encuentren un campo fértil para su florecimiento. Si la escuela y el trabajo, por ejemplo, no son favorables para la tolerancia, la camaradería y el respeto, se convierten en un caldo de cultivo para legitimar el machismo, la burla, la violencia de género y el acoso. De ahí la importancia de transformar los espacios cotidianos de encuentro, porque dadas las circunstancias actuales de violencia que vivimos por todas partes (Crettiez, 2009; Bauman & Donskis, 2015; García-González, 2017), si no ponemos un dique a estos comportamientos a la postre pueden llegar a acentuarse y a convertirse en la fuente de males mayores.

La cultura de paz, por su propia naturaleza, tiene significados de largo alcance. Para la ONU (1999), es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que promueven el diálogo y que pugnan porque los conflictos se solucionen mediante el entendimiento y la cooperación. La UDG, la concibe como todos aquellos valores, comportamientos y actitudes que posibilitan la construcción de una cultura de la convivencia y que evitan todo tipo de violencia (Código de Conducta, UDG, 2021). Para Galtung (2003), la creación de paz está relacionada, por un lado, con la reducción de la violencia y, por el otro, con su prevención.

Asimismo, existe una tendencia a pensar la paz en una doble vía: como negación de toda manifestación de violencias, sea esta simbólica, directa, cotidiana o estructural (Etxeberria, 2011); y como una experiencia positiva mediante la cual, por ejemplo, las personas la convierten en una forma de vida, en una máxima que alienta su convivencia solidaria con sus iguales, convirtiéndose, de esta forma, en promotores/as genuinos de paz. ¿Qué colegimos de estas ideas? Podemos argumentar que, finalmente, la construcción de la cultura de paz es una utopía, una premisa ética que nos insta a suprimir toda pretensión de vulnerar la dignidad de nuestros/as semejantes; una utopía cuyo intento es materializar nuestra responsabilidad hacia con los demás, recurriendo al sentido esgrimido por Emmanuel Levinas (1999). Como sustenta Jean-François Lyotard (1998), cada uno de nosotros debe descubrir que lleva a cuestras la figura del Otro.

Las visiones en torno a la cultura de paz son de carácter multidisciplinar (García-González, 2019). Desde distintos campos como la filosofía, el derecho y la sociología se justifican las reflexiones a su alrededor (Benjamin, [1972] 2001). Si bien estas perspectivas tienen una base teórica muy fuerte, no se reducen a ella; también están directamente vinculadas con la transformación de contextos específicos como la familia, la escuela y el barrio, para que sean espacios ejemplares en el trato con los demás (Del Pozo, 2018). Hay intentos muy serios por deconstruir los conflictos (Conforti, 2018) y por transformar los territorios donde convivimos en recintos de paz.

En este sentido, hay experiencias rescatables que buscan fraguar acciones para promover la cultura de paz en la convivencia cotidiana. Tal es el caso de la propuesta de intervención en el contexto comunitario elaborada por Jesús Gorjón y Brenda Saucedo (2018). Sin embargo, los recintos escolares se han convertido en lugares *par excellence* para llevar adelante ese quehacer. Brevemente, esto puede ejemplificar mediante trabajos como los de David Ospina-Ramírez y Camila Ospina-Alvarado (2017), Betzabé Maldonado Mera y Karla Benavides Espinosa (2018), Ingrith Viasús Poveda (2019), y Jair Álvarez, Jorge Betancourt, Juan Vásquez y Luis García (2019), en los que se constatan diferentes modelos de intervención, enmarcados en sus contextos sociales y con distintos actores (estudiantes, profesores/as, madres de familia, escuela, entre otros). Corresponde a Francisco Del Pozo, María García y Giselle Polo (2018) un trabajo de intervención para construir una cultura de paz en el ámbito familiar, en una región de Colombia. Todas estas intervenciones, y algunas otras más, nos muestran el camino seguido para materializar algunos principios sobre la cultura de paz en contextos domésticos, al tiempo que nos llevan a pensar cómo reconvertir un espacio universitario en un lugar donde nos respetemos todos/as, mediante de una estrategia de intervención con carácter preventivo y de sensibilización de nuestros/as estudiantes.

Este breve contexto conceptual confirma nuestra hipótesis de pensar y de hacer efectiva la cultura de paz como imperativo moral para toda universidad que tiene interés en formar a los/as jóvenes de manera integral, en tanto que se entiende a estos ámbitos como espacios que permiten cristalizar muchas de las demandas de la sociedad contemporánea.

AMARRE METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA

Desde un punto de vista metodológico, la sistematización de una experiencia presenta características inherentes a sus propósitos, como en otros trabajos de producción científica, aunque quizá no tenga la misma atención desde el punto de vista académico. Sin embargo, su significatividad reside en que recupera conocimientos prácticos de actores que viven problemas en sus contextos y da cuenta de las iniciativas para

enfrentarlos. Justamente, la sistematización de estas acciones es el aporte al campo de las deliberaciones científicas. Pablo Páramo (2016) menciona que la sistematización de experiencias se sitúa como una posibilidad de construir conocimiento a partir de las propias experiencias de intervención, porque empodera a las organizaciones y contribuye a transformar las relaciones de poder. Desde este enfoque epistemológico, el presente trabajo tiene un claro matiz cualitativo. Esto se debe a que, desde una postura dialéctica que va de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión, se sistematiza un proceso de intervención en la vida universitaria.

¿En qué contexto se desarrolla la intervención?

Todo proyecto de intervención debe partir de un claro conocimiento del lugar donde se lleva a cabo, porque, como señala Páramo (2016), cuanto más se conozca mejor se podrá comprender el sentido del proceso de intervención y las interacciones que posibilitan la experiencia (por ejemplo, deben conocerse de manera suficiente los modos de ser y de hacer de los agentes que viven en ese contexto).

El CUCEA forma parte de la red universitaria de la Universidad de Guadalajara, la cual está integrada por seis centros asentados en la Zona Metropolitana de Guadalajara y por 16 centros ubicados en las diferentes regiones del Estado de Jalisco. Su oferta educativa incluye 14 programas de licenciatura y 24 programas de posgrado. Los programas de pregrado se centran, fundamentalmente, en disciplinas relacionadas con la economía, los negocios, la administración y la contabilidad. La trayectoria estudiantil se complementa con actividades de formación integral, a través de talleres en áreas como deporte, medioambiente, sexualidad, artes y emprendimiento, que buscan dar respuesta a la pluralidad de intereses.

De acuerdo con las estadísticas de la Secretaría de Educación Jalisco (<https://se.jalisco.gob.mx/>), durante el ciclo escolar 2020-2021 el CUCEA contaba con una población de 21 595 estudiantes de licenciatura, de los cuales 56,77 %, son mujeres y el 43,23 % hombres. Del total, 65 % presenta una edad promedio de entre 20 y 24 años, 28 % corresponde al conjunto etario de 19 años o menos; y 7 %, al grupo de entre 25 y 29 años. Otro dato relevante, según cifras de la Plataforma de Inclusión y Equidad del CUCEA, al Centro Universitario concurren actualmente 88 estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, de los cuales 56 son mujeres y 32 hombres. Asimismo, 563 estudiantes se asumen como personas del grupo LGBTTIQ+. En tanto, de acuerdo a la encuesta aplicada en 2020 a una muestra de 6 086 estudiantes con el objetivo de evaluar el ambiente escolar del CUCEA, 13,3 % de las mujeres manifestó haber sufrido acoso u hostigamiento por algún miembro de la comunidad universitaria.

¿Cuáles fueron nuestros instrumentos?

Durante el proceso de conformación del PICP y del desarrollo de las instancias de consulta, los grupos focales fueron una herramienta útil para que cada participante asumiera, a partir de la interpelación de uno/a de los/as responsables, una postura sobre la construcción del programa, para luego comunicarla al resto del equipo, siguiendo la propuesta metodológica de Juan Zarco, Milagros Ramasco, Azucena Pedraz y Ana María Palmar (2019). Con el grupo de estudiantes embajadores/as de paz recurrimos a la entrevista de narración (Kvale, 2011), porque nuestra pretensión era que al momento de realizar los balances de su participación contaran sus tramas y sus experiencias de una manera espontánea.

Como instrumento de registro se utilizó la bitácora, tanto para describir las diferentes actividades como para que los/as jóvenes diseñaran sus informes. Como sostiene Joseph Maxwell (2019) todo dato, aunque sea informal, debe «registrarse sistemáticamente en apuntes o en un diario de campo» (p. 125). Así, aprender a registrar lo que se ve y se escucha implica brindar textualidad a la experiencia (Ameigeiras, 2006).

¿De qué supuesto partimos?

Estamos convencidos/as de que los/as estudiantes, en el trato cotidiano con sus pares, pueden detectar conflictos que alteren la convivencia entre los miembros de la comunidad. Por esta razón, mediante un proceso de capacitación y de sensibilización, pueden convertirse en promotores/as para la construcción de una cultura de paz y, con sus iniciativas, coadyuvar a prevenir cualquier forma de violencia en el Centro Universitario.

FASES DE LA INTERVENCIÓN

Metodológicamente, en toda experiencia de intervención se debe dar cuenta de las etapas llevadas a cabo, así como de su evaluación (Páramo, 2016). En nuestro caso, si bien concebimos el PICP como un plan sostenible, entendemos que requiere de revisiones periódicas que permitan hacer los ajustes necesarios y considerarlos para etapas posteriores. Atento a lo anterior, para dar cuenta de las fases de trabajo implementadas realizamos una reflexión crítica sobre las diferentes acciones de intervención, los logros obtenidos y las metas no alcanzadas a lo largo de estos dos años. A continuación, se presentan las tareas realizadas como parte de las fases principales.

Fase de preparación

Objetivo: abrir un debate para definir una estrategia que atienda las demandas de las estudiantes y combatir, así, las conductas de acoso y de hostigamiento en el CUCEA.

Los trabajos iniciaron a partir de una convocatoria realizada a las/os responsables de la Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad (<http://catedraunescoeneroliderazgooyequidad.org/sitio/>), el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, el Centro de Mediación (<https://facebook.com/CentroMediacionCUCEA>), la Defensoría de los Derechos Universitarios (<https://ddu.udg.mx/inicio>) y la Unidad de Atención Psicológica, con el propósito de visualizar una propuesta que atendiera las demandas de acoso y de hostigamiento que las estudiantes del Centro Universitario venían denunciando en espacios como los tenderos.¹

En la primera reunión, acordamos documentar toda información relacionada con el ambiente universitario. En las tres reuniones siguientes, deliberamos sobre los problemas de violencia a partir de la información recabada y nos planteamos una serie de preguntas como ejes de análisis: ¿Qué buscamos? ¿Hacia dónde nos queremos dirigir? ¿Son acciones de corto plazo o nos interesa un proyecto de largo aliento? ¿Solo importa prevenir problemas de acoso o pretendemos generar en el Centro Universitario un ambiente de armonía sostenible?

Al momento de discutir sobre estas acciones surgieron varias posiciones, pero encontramos un denominador común que resumimos en los siguientes puntos: se quiere un espacio 1) donde todos/as quepamos, 2) donde quien tenga algo que decir pueda hacerlo, 3) donde aprendamos a tolerarnos, 4) que nos invite a resolver nuestras diferencias a través de un diálogo franco, y 5) que esté libre de cualquier forma de acoso y de hostigamiento. Estas reflexiones dieron pie al surgimiento del PICP como un ensayo para atender las demandas de las estudiantes. Los razonamientos sobre los límites y los alcances del programa quedaron plasmados en el siguiente objetivo: «Promover acciones para fomentar las relaciones de convivencia respetuosa en los diferentes espacios del ambiente universitario previniendo las violencias que atentan contra los derechos humanos, así como intervenir, oportunamente, en las situaciones de conflicto donde se vean involucrados los integrantes de la comunidad del CUCEA».

En una quinta sesión, se pensó en la pertinencia de conformar un grupo multidisciplinario de profesores/as para presentarles el proyecto. El grupo quedó integrado por 17 profesores/as que se desempeñaban como tutores/as; cuatro de ellas, además, venían trabajando diferentes temas de investigación relacionados con el mundo de los/as jóvenes. Del mismo modo, se consideró apropiado incorporar a un grupo de estudiantes con el propósito de que, una vez definidas las primeras propuestas, se apropiaran del proyecto y lo fueran configurando durante la puesta en práctica. Al preguntarnos cómo sería la selección, se optó por un muestreo de tipo intencional (Hernández-Ávila & Carpio Escobar, 2019), es decir, por participantes que reunieran atributos acordes a los objetivos del programa. De este modo, se decidió convocar a estudiantes con liderazgo entre sus compañeros/as y a profesores/as comprometidos con la problemática estudiantil. Este grupo quedó integrado por 30 estudiantes de las catorce carreras de licenciatura que se ofrecen en el centro universitario, 19 de las participantes fueron mujeres y 11 hombres. En todos los casos, se pudo constatar que eran jóvenes que tenían, al menos, un año de permanencia en la universidad.

Fase de ejecución

Primer momento

Objetivo: dialogar con estudiantes y con profesores/as para conocer cuáles son sus expectativas sobre la implementación del PICP, así como sus alcances y sus límites.

El 30 de septiembre de 2019 se llevó a cabo el primer grupo focal en el que participaron 17 profesores/as, todos/as tutores/as en las diferentes carreras. El segundo grupo se realizó el 1 de octubre de 2019 y contó con la concurrencia de 30 estudiantes de los 14 programas de licenciatura. En este caso, el diálogo tuvo una duración de dos horas y 30 minutos a partir de preguntas disparadoras y, aunque hubo pluralidad de opiniones, en general, las posturas fueron coincidentes. Sintetizamos, a continuación, algunas de las ideas principales.

Para estos jóvenes, la percepción de cultura de paz está vinculada al respeto por las normas, los valores y las buenas prácticas que emergen de la persona. En la escuela, si la persona aprende a respetar a los demás, puede darse una mejor convivencia entre amigos/as y compañeros/as. En este sentido, los/as estudiantes coincidieron en que las asignaturas debían tratar contenidos relacionados con la cultura de paz. Lucía, estudiante de la carrera de Gestión y Economía Ambiental, refirió: «Les propondría a los profesores que en sus materias traten temas sobre la paz, no solo cuestiones sobre matemáticas, estadística, por ejemplo» (grupo focal).

Para ellos/as, la cultura de paz se hace efectiva cuando hay tolerancia a las distintas formas de pensar y a los diferentes credos religiosos. Pero también cuando se apoya a los/as compañeros/as, en la medida de sus posibilidades. Las mujeres pusieron sobre la mesa que no se puede hablar en el CUCEA de cultura de paz si hay acoso y hostigamiento, y propusieron educar sobre este punto a sus compañeros y docentes. María Luisa, estudiante de la carrera de Negocios Internacionales, apuntó: «Creo que a los compañeros, y también a varios profesores, les hacen falta cursos sobre cómo respetar a las mujeres» (grupo focal). Para este grupo de jóvenes, el PICP debe ser un espacio para la recepción de denuncias (anónimas y no anónimas), que brinde apoyo a quienes denuncien (hombres o mujeres) sin juzgarlos. Además, debe ser una instancia de apoyo para dar seguimiento a cualquier inconformidad del alumnado. Al mismo tiempo, debe promover valores que contribuyan a la cultura de la paz a través de campañas, de cursos o de talleres orientados a prevenir problemáticas como el acoso escolar y los intentos de suicidio.

Desde su perspectiva, el programa también debería incluir de manera efectiva a la comunidad estudiantil para proponer las mejores soluciones. Asimismo, esgrimieron que toda sanción a la que pudieran atenerse sus compañeros debía ser imparcial y tener un impacto positivo entre la comunidad. Por último, señalaron

que para que florezca una mayor integración y empatía entre los/as estudiantes de las diversas carreras debían realizarse reuniones y convivencias.

Segundo momento

Objetivo: definir entre los/as integrantes del equipo responsable las primeras líneas de acción del plan de trabajo del PICP.

El segundo momento de la fase de ejecución lo iniciamos en noviembre de 2019 a partir de examinar el material obtenido en los grupos focales. Sobre la base de estos datos surgieron las primeras iniciativas de intervención: la definición de un protocolo para recibir las denuncias de acoso y de hostigamiento sexual; el reforzamiento de la atención psicológica; la implementación de talleres de formación integral; el proyecto de sexualidad «Protégete y Disfruta»; la convocatoria para conformar el grupo de los/as embajadores/as de paz.

Tercer momento

Objetivo: incorporar a los/as estudiantes en el PICP de manera activa, mediante la creación de la figura de embajadores/as de paz.

Dado que para alcanzar los objetivos del programa era conveniente que los/as principales protagonistas/as fueran los/as estudiantes, se pensó en formar un grupo de jóvenes interventores/as mediante la figura de embajadores/as de paz. Sin duda, este grupo se ha convertido en el ejemplo más interesante sobre cómo impulsar acciones para construir el espíritu de paz propuesto por el programa. Incluso, estos/as jóvenes se han apropiado del proyecto a tal grado que este es conocido por referencia al mencionado grupo.

Conceptualizamos a los/as embajadores/as de paz como un grupo de jóvenes interesados/as en aportar su tiempo para detectar posibles situaciones de conflicto entre sus pares y, en la medida de sus posibilidades, escucharlos y orientarlos. Cuando el desencuentro es fuerte, su intervención consiste en canalizar la problemática a las instancias correspondientes del Centro Universitario para encontrar una solución. Este momento inició el 1 de junio de 2020 con el lanzamiento de la convocatoria de embajadores/as de paz.

Lo que me gustó de la convocatoria fue cómo se abordaba el tema de la inclusión de género [...] había muchos temas que nos podrían llevar a esa cultura de paz (Fernanda, embajadora de paz, estudiante de Mercadotecnia, entrevista de narración).

Me llamó la atención la convocatoria porque dentro de ciencias económico-administrativas algo de cultura de paz no es muy normal de ver, y pues, bueno, yo sentía que me faltaba ese aspecto para sentirme más completo (Hugo, embajador de paz, estudiante de Administración Gubernamental y Políticas Públicas, entrevista de narración).

Para ser parte del grupo de embajadores/as, los/as interesados/as debían cumplir con las siguientes condiciones: redactar una carta motivo donde plasmaran sus razones para pertenecer al grupo; cumplir con una evaluación psicológica en las siguientes pruebas: 16 factores de la personalidad, figura humana y entrevista semiestructurada; sostener una entrevista con los/as responsables del programa; presentar una iniciativa para realizar actividades al aire libre en recreación, cultura, arte y deporte tendientes a fomentar una cultura de paz. Como resultado del proceso, se seleccionaron 12 embajadores/as.

Una vez conformado el grupo, se notificó a los/as estudiantes y se les dio cita para la capacitación, que duró 15 días. En la primera reunión, reflexionamos sobre la pertinencia de enumerar las formas visibles de violencia en las actitudes de los/as compañeros/as y de dialogar sobre las percepciones construidas al respecto. El objetivo de este ejercicio fue, por un lado, sensibilizarlos/as y provocar sus experiencias, para que pudieran marcar rumbos y enriquecer la propuesta de intervención; por el otro, que contaran con los elementos que, en su momento, les permitieran argumentar sus posiciones y comprender lo que sus pares dicen y hacen durante el proceso de la participación, en tanto forma de generar conocimiento social (Ameigeiras, 2006).

Hecho esto, se inició la etapa de capacitación, que recupera la sugerencia de Franco Conforti (2018) acerca de que en todo proceso de intervención el/la operador/a debe estar debidamente preparado/a para su tarea. En este marco, se impartieron charlas y talleres sobre temáticas como feminismos, masculinidades alternativas, cultura de paz, inclusión y equidad, diversidad sexual, salud mental y emocional, arte y cultura como forma de sublimación y de reconstrucción social, derechos humanos, mediación y psicología del ciclo vital. En paralelo, se puso en práctica una iniciativa para desarrollar actividades de libre recreación, la cual debía estar vinculada a la cultura, el arte, el deporte y la recreación, con la finalidad de fomentar la socialización.

Concluida la capacitación, los/as estudiantes se sintieron con los saberes mínimos para realizar su tarea. Particularmente, tenían claridad sobre la secuencia (detección, abordaje y canalización) y estaban preparados para elaborar la ruta de intervención (Galtung, 2003).

Al ser un programa nuevo, las expectativas que tenía bajo el nombre de cultura de paz era que iba a ser todo más metódico [...] que todo iba a ser escrito, o nada más papeleo o cosas así, pero la capacitación que nos dieron me abrió mucho los ojos. Me di cuenta que no solo se trataba de eso, sino que también debes estar al tanto de lo que viven tus compañeros para ponerlo en práctica, trabajarlo en otros ámbitos [...] toda esta información, conocimientos y aprendizaje, pues no lo esperaba (Mónica, embajadora de paz, estudiante de Negocios Internacionales, entrevista de narración).

Cuarto momento

Objetivo: realizar los ajustes al plan de trabajo del PICP ante la contingencia provocada por las medidas anti-pandemia.

El 11 de marzo de 2020 fueron inauguradas oficialmente las instalaciones del PICP por el Rector General de la Universidad de Guadalajara. Prácticamente, al siguiente día se declaró el confinamiento obligatorio para toda la comunidad de la universidad, como medida preventiva para mitigar la pandemia provocada por el virus SARS-COV2. La disposición, enmarcada en las restricciones que vinieron a trastocar todos los órdenes de la vida social y económica en el mundo, hizo que el PICP entrara en un impasse. De momento, no sabíamos el rumbo que iba a tener el programa, porque todos/as estábamos preocupados por el desarrollo de las clases de manera virtual. Empero, comenzó a surgir de manera significativa la demanda del servicio de atención psicológica por parte de los/as jóvenes.

Esto obligó a replantear la estrategia de implementación del PICP. En primer lugar, debíamos asegurar los servicios de apoyo psicológico en modalidad remota, como una medida de emergencia. La clínica virtual atendió en un mes un total de 228 estudiantes. La demanda crecía y algunos de los problemas de los pacientes requerían de una atención presencial. Debido a esto, en mayo de 2020, se aprobó la solicitud de mantener la atención presencial para aquella población estudiantil que era víctima de violencia doméstica pues, dadas las circunstancias, era complejo llevar a cabo la terapia a distancia. Asimismo, se tomó la decisión de implementar los talleres de formación integral en la modalidad virtual. Los talleres ofertados fueron: «Concientízate», «Violencia: acoso y hostigamiento», «Salud mental» y «Erotismo, sexualidad y género».

Conforme pasaban los meses, nos percatamos del incremento de estudiantes con ansiedad, con depresión y con estrés, debido a las restricciones sociales, lo que se combinaba con las dificultades académicas y económicas a las que estaban sometidos. Este nos obligó a gestionar una mayor cantidad de pasantes y de prestadores/as de prácticas profesionales y a extender nuestra capacidad de atención de manera remota. Deliberamos que la virtualidad aseguraba una atención sincrónica, sin problemas de espacio, ya que las aulas y los consultorios virtuales eran infinitos y se ajustaban a las demandas del servicio. Debemos reconocer que el confinamiento no fue propicio para que algunas de las tareas se pudieran concretar de acuerdo con el cronograma de trabajo; entre otras razones, porque la población estudiantil estuvo desconectada de algunas de sus actividades.²

Actividades de intervención

Durante 2020 y 2021, el PICP realizó una serie de actividades que, a manera de resumen, se presentan a continuación [Tabla 1].

TABLA 1
Actividades realizadas durante 2020/2021

| Actividades de los/os embajadores/as de paz (EP) | Estudiantes participantes | Talleres de formación integral organizados por los EP | Estudiantes participantes | Unidad de Atención Psicológica | Estudiantes atendidos |
|---|---------------------------|---|---------------------------|---|-----------------------|
| Charlando con expertos | 182 | Erotismo, sexualidad y género | 431 | Procesos psicológicos | 742 |
| Hablemos en sociedad | 20 | Concientizate | 78 | Evaluaciones psicológicas | 35 |
| Punteados | 10 | Salud mental | 568 | Monitoreo de población vulnerable: VIH | 2 |
| Activación fraternal CUCEA | 40 | Salud mental inclusiva | 13 | Monitoreo de población vulnerable: con alguna discapacidad | 225 |
| Explorando mi país | 116 | Perspectiva de género | 47 | Monitoreo de población vulnerable: problemas psicológicos graves | 18 |
| Lengua de señas mexicana | 8 | Cultura de Paz | 76 | Monitoreo de población vulnerable: estudiantes en movilidad académica a inicios de la pandemia. | 113 |
| Charlando con expertos | 110 | Relaciones humanas | 44 | | |
| Lecturando | 22 | Inteligencia emocional | 283 | | |
| Trayectorias CUCEA | 54 | Violencia: acoso y hostigamiento | 12 | | |
| ¿Qué será de nuestro 2030? | 14 | Teatro, una forma de expresión | 22 | | |
| Dialogando en la actualidad | 50 | Autoconocimiento, análisis del desarrollo humano | 70 | | |
| Grupo de apoyo en la comunidad LGBT+ | 309 | Comprensión cognitiva | 29 | | |
| Grupo de apoyo para las masculinidades alternativas | 104 | Comunicación asertiva | 41 | | |
| Grupo de apoyo para feminismos | 194 | Ajedrez y desarrollo estratégico | 18 | | |

Fuente: elaboración propia

En febrero de 2021 surgió la iniciativa «Compañía de Teatro», con el fin de representar los problemas sociales a través de la cultura y el arte, así como de promover soluciones para contribuir a erradicar la violencia. Como sabemos, en el arte se puede encontrar una forma de sublimar los conflictos sociales y de hacer catarsis en grupo, configurándose como una manera de soportar la vida, en términos de Friedrich Nietzsche ([1973] 2000).

El arte como tranquilizador de los avatares de la vida, como un buen camino para refundar nuevos valores y como una alternativa para la expresión de la existencia. Pero también, en línea con la propuesta de Tajahuerce Ángel (2008), como un recurso para fomentar la denuncia. Dicha iniciativa se encuentra, actualmente, en proceso de maduración.

Fase de balances

Objetivo: evaluar, después de dos años de implementación, las oportunidades que tiene el PICP para cumplir cabalmente su cometido.

Esta fase tuvo dos momentos: un proceso crítico de evaluación entre los/as responsables del programa y un proceso que evaluó la experiencia de los/as embajadores/as de paz.

Primer momento

En relación con la primera etapa, en un encuentro de trabajo, en el que cada integrante presentó su análisis, haciendo valer su experiencia, se argumentó, enfáticamente, sobre las oportunidades que se nos abrían para cumplir de manera razonable con los propósitos del programa. En este ejercicio, concluimos que las medidas de aislamiento social y el desarrollo de clases en línea habían afectado la salud emocional de los/as jóvenes, provocando un incremento en la demanda de atención que rebasa los servicios de la unidad de atención psicológica del PICP.

Uno de los asuntos al que debíamos poner atención especial se relacionó con las denuncias de acoso presentadas por las estudiantes. Las quejas fueron atendidas siguiendo de forma seria y profesional el protocolo correspondiente. De acuerdo con los testimonios de las denunciantes, pudimos constatar que las quejas eran el resultado de una comunicación distorsionada en las redes sociales. Las partes involucradas, a través del diálogo y la mediación, encontraron una forma de saldar sus desavenencias: cada quien asumió la responsabilidad que le correspondía. A pesar de este avance, en nuestra evaluación consideramos la tarea urgente de extender la capacitación con los/as jóvenes sobre temas de acoso y de hostigamiento. En este sentido, el equipo está convencido de que mientras se repliquen las denuncias no puede aparentarse que el PICP ha cumplido su cometido ético.

Debido a lo anterior, se destacó el punto débil del PICP: el desconocimiento del programa por una parte importante de la comunidad estudiantil. Este es el aspecto que más sopesamos en nuestras reflexiones y que los/as embajadores/as de paz comparten: «Creo que este proyecto puede contribuir muchísimo más, con muchísima mejor difusión, con más ganas, con más ideas» (María Teresa, embajadora de paz, estudiante de Gestión y Economía Ambiental, entrevista de narración). Si bien las causas son diversas, principalmente, fue el retiro de los/as estudiantes de las aulas debido a la pandemia lo que provocó que muchos/as se desligaran de algunas de las actividades extracurriculares del Centro Universitario.

Para completar este primer momento de balance, es menester señalar que no contamos con todas las herramientas para analizar críticamente si el programa está logrando su propósito de fomentar relaciones de convivencia respetuosa en los diferentes espacios del ambiente universitario; entre otras cosas, porque las actividades presenciales no se han normalizado. Decir que el PICP ha cumplido con sus propósitos de manera razonable significa que, como responsables del programa, estamos satisfechos/as con los resultados, lo que no es así. No se trata solamente de su implementación, el reto es que la comunidad universitaria se apropie del programa y que todos/as adhieran a sus principios; porque quizás esta sea la única manera de compartir una responsabilidad colectiva en contra de la pasividad soslayada que pretende ocultar conductas de sometimiento, de menosprecio y de desvalorización soterradas en el convivir diario.

Segundo momento

En el balance con los/as embajadores/as de paz abrimos un proceso deliberativo para que cada estudiante, a partir de examinar su intervención, diera a conocer sus experiencias, narrara sus aprendizajes, destacara las tareas que desde su valoración se estaban haciendo bien e indicara cuáles eran los aspectos donde

se presentaron algunos desatinos. De acuerdo con la propuesta metodológica de Charles Ragin (2007), buscamos darles la palabra, lo que permitió el surgimiento de narrativas que, aunque centradas en la experiencia de algunos/as de los/as participantes, constituyen un referente importante para evaluar los alcances del programa.

Es importante señalar que gran parte de las acciones realizadas se llevaron a cabo en el marco de la pandemia provocada por el SARS-COV2, lo que constituye una variable a considerar al momento de evaluar la contundencia del programa. En este punto, los/as estudiantes coinciden con los responsables del PICP.

En cuanto a las dificultades, creo que, más que nada, la modalidad virtual. El programa tiene mucho potencial, es muy bueno, muy completo, muy íntegro, pero siempre está la barrera virtual actual. Creo que el programa va a ir fortaleciéndose mucho conforme vayamos volviendo a la presencialidad; pero aun así, eso no impidió que hiciéramos un buen papel las embajadoras y los embajadores (Roberta, embajadora de paz, estudiante de Relaciones Públicas y Comunicación, entrevista de narración).

Creo que el hecho de que fuera un programa nuevo y que a la par tuviéramos todas las complicaciones de la pandemia, y la nueva normalidad, fueron los mayores obstáculos que vería en mi desempeño como embajador. Es decir, el hecho de que fuese algo totalmente nuevo sumado el estar todo el tiempo conectado en la computadora (Esteban, embajador de paz, estudiante de Economía, entrevista de narración).

Para todos/as, la participación no ha sido fácil. En ese sentido, en el diálogo mencionaron las dificultades personales para sacar adelante su compromiso.

Mi principal obstáculo era mi miedo hablar o a expresarme. El miedo a expresar lo que siento, lo que tengo en la cabeza; o sea, soy muy penoso, pero para esto me ayudó el grupo, porque yo tenía que apoyar a mis compañeros, para que ellos cambiaran. Tenía que orientarlos y para eso tenía que dejar la pena. Más que nada, me gusta decir que me ayudó a quitarme los miedos (Armando, embajador de paz, estudiante de Administración Gubernamental y Políticas Públicas, entrevista de narración).

El obstáculo que tuve al principio fue, más que nada, que no me sentía una persona con cultura de paz. Pensaba: «¿Cómo voy a expresarlo? ¿Cómo voy a transmitirlo a mis compañeros?» Pero con las capacitaciones, con las prácticas, con la experiencia, pues ya me fui sintiendo como arraigado con el tema. Así, me fue más fácil hablarles a mis compañeros del control de sentimientos, de que es bueno ir con un especialista. Con todo eso, como que me fui sintiendo más arraigado, y de esa manera fui dejando esos obstáculos atrás (David, embajador de paz, estudiante de Recursos Humanos, entrevista de narración).

Su participación en el programa les ha dejado algunos aprendizajes y les permitió vencer obstáculos impuestos por el contexto personal, familiar y social. Asimismo, y como se desprende de sus testimonios, no solo les permitió ayudar a otros/as sino que ha sido un catalizador que les brindó la oportunidad de descubrirse a sí mismos/as.

Me benefició en muchos ámbitos, me benefició... con conocimientos, capacidades, actitudes. Impartir un taller sobre diversidad sexual me ayudó a capacitarme, porque tenía conocimiento, pero no tanto como para dar un taller. Estoy muy contento de haber participado y de aportar algo a mis compañeros (Martín, embajador de paz, estudiante de Administración, entrevista de narración).

Definitivamente, fue un antes y un después en mi vida. Cuando empecé con la terapia, me ayudó bastante en lo personal. Superó mis expectativas, no pensé que fuera a llegar a aprender esto. Tenía que orientar a mis compañeros cuando me hablaban. Ahora sé bastante sobre salud mental; todo lo que se refería a esos aspectos nunca lo había puesto en práctica, y cuando lo hice cambió completamente mi forma de ver el mundo, y me siento satisfecha por apoyar sobre todo a mis compañeras (Renata, embajadora de paz, estudiante de Recursos Humanos, entrevista de narración).

Fue un reto el hecho de poder encontrar dinámicas o actividades para que fueran prácticas. O sea, no solo a nivel social, y que se pueda cumplir un objetivo específico, sino que también pudiera ser rentable y práctico el hacerlo en forma digital (Saúl, embajador de paz, estudiante de Administración, entrevista de narración).

Desde su elocuencia, los/as jóvenes crearon mediante sus intervenciones herramientas para actuar y para sensibilizar a sus pares. Si bien a partir de la capacitación adquirieron elementos teóricos, el contexto les demandó de hacer uso de la imaginación para brindar orientación a sus compañeros/as. En este sentido, uno de los objetivos del diálogo fue conocer si, desde su perspectiva, el PICP estaba cumpliendo con los propósitos propuestos.

Creo que, algo de lo que hablaba la semana pasada, en la semana de masculinidades, es el hecho de que para todo este tipo de problemas macrosociales es importante saber dónde estamos, porque son cosas que quizá no cambien de un día para otro. Creo que el hecho de abrir un diálogo, de comenzar a hacer este ruido, por así decirlo, es un avance muy importante para cambiar las cosas. El hecho de que pueda existir un programa de cultura de paz en una comunidad universitaria creo que es fundamental, porque se trabaja en estas cosas que... pues no son muy dichas, muy sonadas, al menos en el ámbito universitario (Enrique, embajador de paz, estudiante de Negocios Internacionales, entrevista de narración).

Considero que, rotundamente, este programa contribuyó a ese ínter entre alumno e institución que se necesitaba. Sin embargo, todavía queda mucho que trabajar, puesto que por ser embajadores nos vemos restringidos en algunos aspectos. Por tener ese título representamos a la institución, pero también representamos al alumnado, y no podemos hacer esto o lo otro. Entonces, creo que faltaría mucha colaboración de parte de la institución, en especial, con darnos más libertad, porque al final del día eso beneficia a todos, sobre todo la parte administrativa.

Es bueno que tengan a alguien que les pueda decir las cosas como son, cómo se ven desde afuera, cómo está impartiendo algunas clases, cómo se están aplicando algunas políticas. Sentirnos con aún más libertad para hablar y decir... Más bien, tener la esperanza de que algo va a cambiar a futuro o, por lo menos, que lo van a tener en cuenta (María Teresa, embajadora de paz, estudiante de Gestión y Economía Ambiental, entrevista de narración).

Al escuchar sus voces, encontramos una circularidad que va de sus biografías y su crecimiento personal al compromiso con sus pares. Conforme estos últimos encuentran apoyo de los/as embajadores/as, comienza a gestarse un cambio en la dinámica de las relaciones, cumpliéndose así el objetivo de sentar las bases para las reglas de una nueva convivencia. Desde luego, en sus evaluaciones se puede rastrear un compromiso cívico que queda de manifiesto por su interés en que los alcances del programa sean más contundentes.

A lo largo del diálogo, quedaron abiertas una serie de reflexiones que serán una herramienta útil para calibrar la hoja de ruta del PICP. Como uno de los elementos de esa ruta, debe ampliarse significativamente la participación de los/as estudiantes, porque son quienes, de manera decisiva, están configurando el rostro de un programa que recién inicia. Esta preocupación fue expresada por los/as propios/as estudiantes: no se debe correr el riesgo de convertir el PICP en una instancia meramente administrativa.

¿Cuáles son los retos después de estos dos años?

Reto 1. Lograr que todos/as los/as estudiantes del Centro Universitario conozcan el PICP y sus servicios.

Reto 2. Incrementar de manera significativa el número de embajadores/as de paz.

Reto 3. Expandir los servicios de la Unidad de Atención Psicológica con tareas de orientación vocacional, atención y acompañamiento psicológico, monitoreo de población vulnerable y aplicación de evaluaciones psicológicas.

Reto 4. Extender la capacitación sobre temas de acoso y de hostigamiento con los/as jóvenes; particularmente, para reconocer qué conductas se materializan en actitudes indeseables y cómo nos debemos hacer cargo de ellas.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Este primer ejercicio de sistematización de la experiencia ha sido relevante no solo como aprendizaje para el equipo responsable de su implementación, sino también para la propia institución, porque ha permitido descubrir, entre otras cosas, el compromiso de los/as estudiantes con proyectos de esta naturaleza.

Sabemos muy bien que las violencias son estructurales, y que no se pueden revertir fácilmente. Sin embargo, el aula es un espacio ad hoc para contrarrestar la supremacía de un modelo de pensamiento que incubaba las violencias latentes en la sociedad y que se muestran de diferentes formas. Es claro que la universidad no puede hacer todo, pero buscar estrategias para dirimir los desencuentros entre los/as integrantes de su comunidad, pugnar por el diálogo ante los malos entendidos, y castigar el acoso y el hostigamiento son medidas que, en

forma paulatina, pueden sensibilizar a los/as jóvenes para que a través de ellos/as podamos rehabilitar el tejido social.

Fundamentalmente, son ellos/as quienes han descubierto con responsabilidad que educar para la paz no solo implica renunciar a la ausencia de violencias directas o estructurales per se. Su propósito es construir una forma de pensamiento, una forma de vida y una recta intención, en sentido aristotélico, en la que el encuentro con uno/a mismo/a se valore como la premisa de un modo de ser y de hacer el trato cotidiano con los/as demás. En suma, se trata de construir una filosofía de la paz y por la paz.

Finalmente, debemos concebir este ejercicio de intervención como parte de nuestra realidad universitaria, de las acciones que es necesario implementar día a día para enfrentar algunos de los problemas estructurales que requieren solución. Si bien hay avances, sobre todo desde la perspectiva de los/as embajadores/as de paz, la tarea del PICP no está terminada. Tenemos la convicción de que sus objetivos se conseguirán cuando logremos la igualdad moral entre todos/as y desterremos, entre otros, el trato diferencial, el sexismo, la desvalorización de los atributos femeninos y la indiferencia. Asimismo, cuando acabemos de manera radical con la complacencia ante conductas violentas que históricamente han sufrido las mujeres dentro de las instituciones (Gil, 2018).

Se pudiera pensar que el PICP no es garantía para cumplir el propósito de erradicar toda forma de violencia en el CUCEA; pero, dadas las circunstancias, consideramos que es un buen principio y que, paulatinamente, irá madurando. Tenemos el convencimiento de que personal académico y estudiantes podemos darle otro rostro a nuestra convivencia del día a día, uno con rasgos de tolerancia, de respeto, de resiliencia y de amistad. Los roces cálidos y educados ayudan a transformar el espacio universitario en un recinto más hospitalario, lo que necesariamente determina la edificación del proyecto de vida de nuestros/as estudiantes y vuelve más vivificante el trabajo docente. Por eso mismo, la tarea debe continuar.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. H., Betancourt, J. H., Vásquez, J. C. y García, L. A. (2019). Paz y convivencia en los colegios de La Salle del Valle de Aburrá y Medellín. *Revista Lasallista de investigación*, 16(1), 164-186. Recuperado de <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/2015>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilichis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida* (Trad. Francisco Rodríguez). Ciudad de México, México: Paidós.
- Benjamin, W. (2001) [1972]. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (Trad. Roberto Blatt). Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris, France: Seuil.
- Conforti, F. (2018). *Construcción de paz. Diseño de intervención en conflictos*. Madrid, España: Dykinson.
- Crettiez, J. (2009). *Las formas de la violencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Waldhuter.
- Del Pozo, F. J. (Comp.) (2018). *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz, desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Madrid, España: Dykinson.
- Del Pozo, F. J., García, M. del M. y Polo, G. P. (2018). Las familias en la construcción de paz: conflictos familiares y corresponsabilidad para la paz. En F. J. Del Pozo (Comp.) (2018). *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz, desde las escuelas, las familias y las comunidades* (pp. 61-98). Madrid, España: Dykinson.
- Etxeberría, X. (2011). *Virtudes para la paz*. Bilbao, España: Bakeaz.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia* (Trad. Teresa Toda). Bilbao, España: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (Trad. Teresa Toda). Bilbao, España: Bakeaz.

- García-González, D. E. (2017). *Razones para la paz*. Monterrey, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- García-González, D. E. (2019). *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid, España: Dykinson.
- Gil, J. M. (2018). Carencias y alternativas jurídico-políticas al tratamiento de las violencias de género. En J. M. Gil (Ed.), *El convenio de Estambul como marco de derecho antisubordinatorio* (pp. 15-26). Madrid, España: Dykinson.
- Gorjón, J. y Saucedo, B. (2018). Justicia restaurativa, una herramienta de paz en la resolución de conflictos comunitarios. Caso Nuevo León. *Política criminal*, 13(25), 548-571. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992018000100548>
- Hernández-Ávila, C. E. y Carpio Escobar, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta. Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito* (Trad. Daniel Guillet). Salamanca, España: Sígueme.
- Liotard, J.F. (1998). Los derechos de los otros. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos* (pp. 137-145). Madrid, España: Trotta.
- MacKinnon, C. (1998). Crímenes de guerra, crímenes de paz. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos* (pp. 87-115). Madrid, España: Trotta.
- Maldonado Mera, B. del R. y Benavides Espinosa, K. V. (2018). Educar para la paz: una dimensión de la responsabilidad social universitaria. *Ciencias Administrativas Revista Digital*, (12), e024. <https://doi.org/10.24215/23143738e024>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa* (Trad. Ezequiel Méndez). Barcelona, España: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2000) [1973]. *El nacimiento de la tragedia* (Trad. Andrés Sánchez). Madrid, España: Alianza.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (marzo 1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. Recuperado de <https://cutt.ly/8FliFDD>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (6 octubre de 1999). Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de <https://daccess-ods.un.org/tmp/3199556.17189407.html>
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. Recuperado de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2956>
- Páramo, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Peribañez, E. (2019). *Violencias por odio contra el colectivo LGBTI+ en el contexto mundial*. Madrid, España: Dykinson.
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social* (Trad. Carlos Morales). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Secretaría de Educación Jalisco. Estadística educativa 2019-2020. Recuperado de <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2019-2020/index.htm>
- Tajahuerce Ángel, I. (2008). El valor de la creatividad para transformar la realidad. En AA.VV. *Voces mediterráneas: un espacio de lucha y esperanza* (pp. 81-88). Madrid, España: Trama Editorial.
- Tajahuerce Ángel, I. (2018). La formación con perspectiva de género en las universidades: la prevención de la violencia contra las mujeres a través de la formación. En I. Tajahuerce Ángel y E. Ramírez (Eds.), *La intervención en violencia de género desde diversos ámbitos* (pp. 13-34). Madrid, España: Dykinson.
- Universidad de Guadalajara (2021). Código de conducta. Recuperado de <http://gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2021/07/1Dictamen-Codigo-Conducta.pdf>
- Viasús Poveda, I. K. (2019). Procesos de resistencia educativa. Los educadores activistas de ASOINCA en la construcción de cultura de paz. *Revista Kavilando*, 11(21), 356-369. Recuperado de <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/354>
- Zarco, J., Ramasco, M., Pedraz, A. y Palmar, A. M. (2019). *Investigación cualitativa en salud*. Barcelona, España: CIS.

NOTAS

- 1 Los tendedores constituyen una acción espontánea pero estridente. Mediante ella, un grupo de estudiantes invitan a sus compañeras a que exhiban y denuncien en un lienzo, de manera anónima, el nombre del profesor o compañero que muestre conductas de acoso y de hostigamiento. Asimismo, se las convoca a que manifiesten cualquier tipo de violencia experimentada al interior del Centro Universitario, sin importar el agente que la hubiera infligido.
- 2 Durante la etapa más álgida del confinamiento, se pudo registrar que varios/as jóvenes no continuaron sus cursos en línea; muchos de ellos/as manifestaron los inconvenientes de una modalidad para la que no estaban preparados/as. Entre otras razones, argüían el cúmulo de las tareas a realizar y el número de horas frente a la computadora.