

Cultura de paz y Derechos Humanos: Una simulación estructural y formativa

Culture of Peace and Human Rights: A Structural and Formative Simulation

Por: Jesús Alfredo Guzmán Camacho

Resumen: Desde hace más de treinta años, el sistema educativo mexicano ha incorporado progresivamente la cultura de paz y los Derechos Humanos (DDHH) a sus marcos curriculares, planes de estudio y discursos institucionales. Sin embargo, esta trayectoria normativa y declarativa no ha transformado sustancialmente las prácticas educativas. Aunque los DDHH y la cultura de paz se mencionan con frecuencia, se enseñan de forma superficial y sin garantías reales de aprendizaje. Se enuncian como principios, pero no se aseguran como experiencias; se promueven como valores abstractos, pero se diluyen en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Palabras clave: Paz, Derechos humanos, Estructura

.....

Abstract: For over thirty years, the Mexican education system has progressively incorporated a culture of peace and human rights into its curricular frameworks, study plans, and institutional discourse. However, this normative and declarative trajectory has not substantially transformed educational practices. Although human rights and a culture of peace are frequently mentioned, they are taught superficially and without real guarantees of learning. They are stated as principles, but not ensured as lived experiences; they are promoted as abstract values, but are diluted in the daily life of educational institutions.

Keywords: Peace, Human Rights, Structure



Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International (CC-BY-NC-SA 4.0)

Recepción: 20 de agosto de 2025

Aceptación: 20 de octubre de 2025

Este trabajo parte de una tesis: en el sistema educativo mexicano, la incorporación de los DDHH y la cultura de paz ha operado como una estrategia de legitimación simbólica, más que como una práctica formativa efectiva. En lugar de consolidarse con fundamentos pedagógicos, estos principios han sido vaciados de su potencia crítica, convirtiéndose en lo que Bourdieu & Passeron (2019) denominaron “violencia simbólica”: la imposición de significados aparentemente neutros que producen estructuras de exclusión veladas por el consenso. En el plano institucional, esta transformación de contenidos éticos en dispositivos formales configura una forma de simulación, en el sentido de Baudrillard (1981), donde los signos constituyen a la realidad sin intención de modificarla.

Las afirmaciones que articulan este ensayo no se derivan únicamente de un análisis teórico, también es producto de la experiencia del autor como docente en instituciones públicas del sistema educativo mexicano. De su interacción con otros docentes que expresan su desencanto frente a una enseñanza vacía de contenido práctico, carente de respaldo institucional y desconectada de la realidad educativa. De las observaciones críticas colectivas sobre las dinámicas institucionales,

que se rumoran por el miedo a expresarlas de manera directa. Esta crítica no busca deslegitimar el valor intrínseco de los DDHH ni de la cultura de paz, sino denunciar las formas superficiales, burocráticas o meramente ornamentales con las que se abordan muchos contextos escolares.

Lo simbólico no educa

En la práctica cotidiana de muchas escuelas, los DDHH y la cultura de paz suelen presentarse mediante actos conmemorativos, frases motivacionales y/o moralizantes en carteles y actividades aisladas que rara vez se integran a procesos formativos coherentes. Estos elementos se presentan como evidencia de un compromiso institucional que, en la mayoría de los casos, no se traduce en experiencias pedagógicas estructuradas ni en procesos de aprendizaje reflexivo. Lo que predomina es una lógica de cumplimiento que responde más a exigencias administrativas que a convicciones educativas.



Imagen generada por IA con asistencia de ChatGPT de OpenAI.

Hablar de paz sin confrontar las causas de la violencia, enseñar sobre DDHH sin problematizar su violación cotidiana, representa una pedagogía de la simulación. La enseñanza se convierte en una representación vacía que disimula la ausencia de compromiso real con los principios que se proclaman. Su enseñanza es tan superficial que solo se reduce a simular su existencia sin transformar la realidad.

Es común que la Declaración Universal de los Derechos Humanos se presente como un texto incuestionable, ajeno a su contexto histórico y político. De igual forma, se promueve una noción de paz centrada en la armonía superficial, sin explorar los conflictos estructurales -desigualdad, discriminación, violencia institucional- que impiden su realización. Esta forma de enseñanza elimina el conflicto y, con ello, la posibilidad de una educación crítica.

Autores como Giroux (2011) y Walsh (2009), advierten que eliminar el conflicto de la enseñanza es una forma de silenciamiento. Enseñar sin contexto, sin historicidad, sin controversia, equivale a negar la dimensión política del conocimiento. Por su parte, Freire (2021) sostiene que educar es problematizar el mundo, no repetir recetas. Sin conflicto no hay conciencia crítica, y sin conciencia crítica no hay posibilidad de transformar la realidad.

El carácter simbólico de esta pedagogía se expresa también en su funcionamiento institucional donde son comunes las solicitudes de organización de actividades sobre “valores” sin una guía pedagógica clara,

sin tiempo asignado y sin acompañamiento metodológico. Esta práctica que no empodera a los maestros los convierte en operadores de un discurso vacío que no forma, pero simula hacerlo.

Contradicciones en el aula

La contradicción más profunda en torno a la enseñanza de los DDHH y la cultura de paz en la escuela no radica únicamente en su ausencia, sino en la imposibilidad estructural de ponerlos en práctica. Mientras se exige al docente que actúe con empatía, equilibrio y trato diferenciado hacia el estudiantado, no se le reconoce como sujeto de derechos ni se le brindan las condiciones necesarias para ejercer su labor con dignidad. En lugar de apoyo, recibe presiones administrativas, juicios públicos y sanciones ante cualquier conflicto. De esta manera, los profesores terminan por replegarse, ignorar o segregar a quienes representan un desafío pedagógico, no por negligencia moral, sino como resultado de un sistema que ha vaciado el sentido ético de su práctica y lo ha reemplazado por la lógica del “no te metas en problemas”.

Esta lógica perversa convierte al docente en el eslabón más frágil de una cadena institucional que le exige poseer valores que no puede sostener; le demanda actuar con sensibilidad y justicia, pero se le responde con protocolos punitivos, exigencias burocráticas y falta total de respaldo ante situaciones complejas. Cuando un estudiante transgrede normas de convivencia, por ejemplo, los profesores se ven atrapados entre las exigencias institucionales de “tolerancia” y “empatía”, y la

ausencia de mecanismos para intervenir sin exponerse a sanciones o reclamos. Así, la respuesta habitual no es el diálogo ni la inclusión, sino la evasión, el silencio o la desatención.

cultura de paz desde la experiencia cotidiana. La coherencia entre el discurso y las condiciones laborales no es un ideal abstracto: es un requisito para dotar de sentido y eficacia a los principios que pretende enseñar.

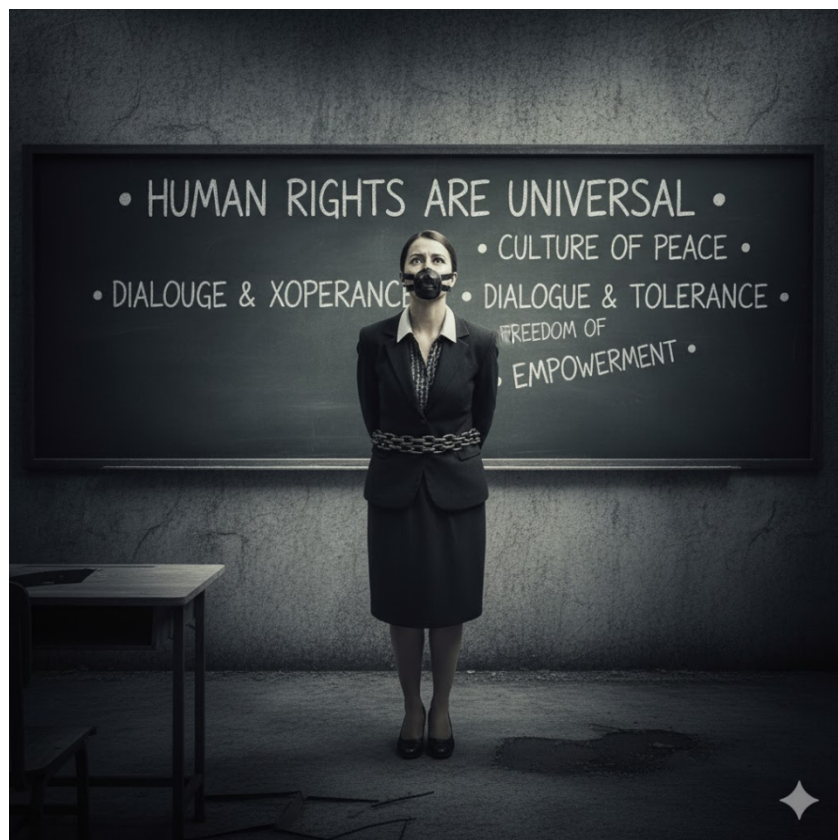
Por otro lado, mientras el discurso educativo promueve valores como el respeto, la equidad o la justicia, las prácticas educativas cotidianas reproducen exclusión, control autoritario, castigo arbitrario y silenciamiento de sus actores. Esta disonancia entre lo que se dice y lo que se hace no solo anula la eficacia pedagógica del mensaje, sino que desacredita a las instituciones ante sus propios actores.

¿Cómo hablar de paz cuando el aula es un espacio de competencia, jerarquía y disciplinamiento? ¿Cómo defender los DDHH cuando

los actores del proceso educativo no tienen derecho a cuestionar, a disentir, a elegir sus formas de aprender y enseñar? Las estructuras rígidas de autoridad, las sanciones punitivas, la vigilancia permanente y la desconfianza hacia el pensamiento crítico generan una atmósfera contraria a los principios que se propagan. De esta manera se normaliza una forma de convivencia basada en el miedo, la obediencia y la invisibilización del conflicto.

En los discursos oficiales no se reconoce el papel de las instituciones educativas en la

Imágenes generadas por Gemini (Google).



En este contexto, la cultura de paz y los DDHH son una bomba de tiempo para el docente: se le exige que los garantice, pero se le niegan los medios para hacerlo. Esta contradicción genera un clima adverso para la función docente, los profesionales del campo optan por evadir, no por falta de compromiso, sino por las restricciones impuestas por el sistema. El problema no radica en la disposición ética del profesorado, sino en las estructuras que dificultan el ejercicio pleno de su rol, lo cual impacta en la posibilidad de formar en una

reproducción de las desigualdades sociales. Se insiste en que todos, estudiantes y profesores, tienen los mismos derechos, pero

diferenciados ni oportunidades auténticas para todos.

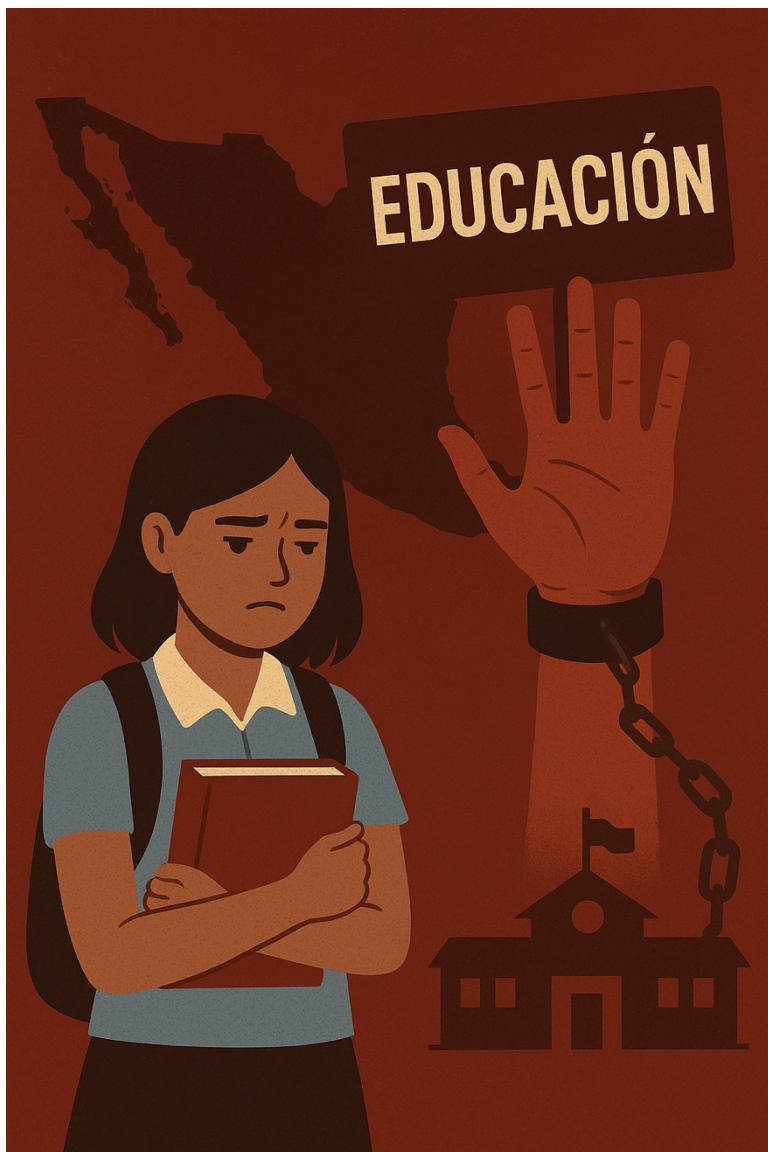
La incoherencia estructural también se manifiesta en la falta de formación docente. Quienes deben enseñar sobre paz y DDHH no necesariamente han sido formados en pedagogías críticas ni en enfoques de justicia social. Se espera de ellos una tarea para la que el sistema no les ha preparado. Así, el compromiso se vuelve simulación, y la práctica docente queda atrapada entre lo que se exige institucionalmente y lo que se puede realizar en condiciones reales de precariedad, sobrecarga y desconocimiento.

Esta fractura entre discurso y práctica no es menor: mina la confianza del estudiantado, banaliza los valores que se intentan transmitir y perpetúa una cultura escolar contradictoria. Si el aula contradice lo que proclama, no sólo se enseña mal: se enseña a desconfiar del sentido mismo de los principios éticos y democráticos.

Ni se enseña, ni se evalúa

Un aspecto decisivo del carácter simbólico de la enseñanza de los DDHH y la cultura de paz es la ausencia de mecanismos institucionales que verifiquen su apropiación efectiva. Aunque están presentes en el currículum como ejes transversales (SEP, 2006; Tuvilla Rayo, 2006), no se acompañan de criterios

Imagen generada por IA con asistencia de ChatGPT de OpenAI.



se ignoran las diferencias de origen, género, capacidad o pertenencia cultural que condicionan el acceso efectivo a esos derechos. Esta negación de la diversidad, junto con la falta de políticas inclusivas reales, convierte a la “igualdad” en una consigna vacía que no se traduce en trato digno, apoyos

formales de seguimiento o evaluación, lo que los convierte en enunciados vacíos.

Esta falta de seguimiento contrasta con otras áreas curriculares, como lenguaje y matemáticas, que son evaluadas sistemáticamente a través de instrumentos como PLANEA (INEE, 2017), tanto a nivel nacional como estatal. La ausencia de mecanismos formales de evaluación de estos contenidos revela la fragilidad de su lugar en el sistema: no basta con enunciarlos si no se construyen herramientas que den cuenta de su apropiación significativa.

La falta de garantías también se extiende a la formación docente. Se asume que cualquier maestro puede hablar de paz, de respeto, de justicia, como si estos fueran temas intuitivos, cuando en realidad exigen una formación crítica, interdisciplinaria y contextualizada. Sin esta base, el riesgo de caer en un discurso moralizante, simplista o despolitizado es alto.

Conclusión

Hablar de cultura de paz y de DDHH sin tomarlos en serio no es un error inocente: es una forma de simulación institucional que vacía de sentido la labor educativa. En este escrito se ha puesto en tensión que la integración curricular de estos principios no ha derivado en prácticas formativas genuinas, no en condiciones estructurales que los hagan posibles. En su lugar, se ha consolidado una pedagogía simbólica, despolitizada y desconectada de la realidad del aula.

Sin compromiso crítico, sin formación docente sólida y sin coherencia institucional, los

derechos humanos y la paz se enseñan o no se enseñan y mientras la escuela siga declarando lo que no practica, la promesa de una educación para la justicia seguirá siendo una consigna vacía.

Superar esta disonancia exige una transformación profunda, que comience por reconocer que no basta con nombrar valores: es imprescindible crear las condiciones para vivirlos. Esto implica redefinir el lugar de estos contenidos en los planes de estudio, no como anexos o ejes simbólicos, sino como fundamentos de una pedagogía crítica, situada y estructuralmente viable.

Del mismo modo, la formación inicial y continua del profesorado debe incorporar enfoques interdisciplinarios que problematicen los derechos y la paz desde sus tensiones históricas, políticas y sociales. No se puede exigir a los docentes una tarea para la que no han sido preparados ni brindarles marcos normativos sin respaldos éticos, institucionales y pedagógicos.

Si la escuela ha de ser un espacio para la paz y los DDHH, debe comenzar por dejar de simular. Nombrar no es suficiente; el desafío es construir las condiciones para que esos principios se encarnen, se cuestionen y se vivan.

Referencias

Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Galilée.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.

Freire, P. (2021). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Giroux, H. (2011). On critical pedagogy. Continuum.

INEE. (2017). Informe de resultados PLANEA 2015.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Reforma Integral de La Educación Básica (RIEB): Formación Cívica y Ética, Educación

Secundaria.

<https://eacademicoizcalli.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/formacion-civica-y-etica.pdf>

Tuvilla Rayo, J. (2006). Cultura de paz y educación para la ciudadanía democrática. UNAM-UNESCO

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

