



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma 
editorial


INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Artículo

Formar agentes de paz: educación moral y ciudadanía global en la universidad

Educating Peace Agents: Moral education and global citizenship in higher education

Martha Liliana Del Valle Franco



Universidad Autónoma del Estado
de Morelos

ORCID: [0009-0002-1432-6290](https://orcid.org/0009-0002-1432-6290)

martha.delvalle@uaem.edu.mx

Eloísa Rodríguez Vázquez



Universidad Autónoma del Estado
de Morelos

ORCID: [0009-0009-5042-9634](https://orcid.org/0009-0009-5042-9634)

eloisa.rodriguez@uaem.mx

Recibido: 30/01/26 **Aceptado:** 08/03/26 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: del Valle-Franco, M. L. y Rodríguez-Vázquez, E. (2025). Formar agentes de paz: educación moral y ciudadanía global en la universidad. *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 90-104. 10.24310/cpe.1.2.2026.23078

DOI: <https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23078>

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la educación superior en la formación de agentes de paz en contextos marcados por la incertidumbre, la violencia estructural y la interdependencia global. Desde un enfoque crítico, se articulan tres ejes fundamentales: la agencia como capacidad reflexiva y situada (Yurén, 2013), la educación moral como desarrollo progresivo del juicio ético (Kohlberg, 1982) y la ciudadanía global entendida como práctica ética y política (Cortina, 2009) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025). A partir de una revisión teórica y documental, el trabajo contrasta enfoques pedagógicos normativos, centrados en la transmisión de valores, con propuestas orientadas al desarrollo de la autonomía moral, la deliberación ética y la acción transformadora. Se argumenta que educar agentes de paz en la universidad implica crear condiciones pedagógicas que fortalezcan una agencia con sentido práxico, capaces de articular reflexión crítica, responsabilidad ética y participación ciudadana. Finalmente, se sostiene que la integración transversal de la cultura de paz, la educación moral

y la ciudadanía global contribuye a resignificar el papel social de la universidad como espacio de formación ética y compromiso con el bien común.

Palabras clave: Educación para la paz; Educación superior; Agencia práxica; Educación moral; Ciudadanía global.

ABSTRACT

This article examines the role of higher education in the formation of peace agents in contexts marked by uncertainty, structural violence, and global interdependence. From a critical approach, three fundamental axes are articulated: agency as a reflexive and situated capacity (Yurén, 2013), moral education as the progressive development of ethical judgment (Kohlberg, 1982), and global citizenship understood as an ethical and political practice (Cortina, 2009; Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025). Based on a theoretical and documentary review, the study contrasts normative pedagogical approaches, focused on the transmission of values with proposals oriented toward the development of moral autonomy, ethical deliberation, and transformative action. It is argued that educating peace agents at the university level requires creating pedagogical conditions that strengthen praxis-oriented agency, capable of articulating critical reflection, ethical responsibility, and civic participation. Finally, the article contends that the transversal integration of a culture of peace, moral education, and global citizenship contributes to redefining the social role of the university as a space for ethical formation and commitment to the common good.

Keywords: Peace education; Higher education; Praxis-oriented agency; Moral education; Global citizenship.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se vive un cambio de época en el que las certezas que durante siglos estructuraron la vida social, política y educativa se han vuelto frágiles, inestables y ambiguas. Todo se transforma de manera acelerada, obligando a las personas e instituciones a adaptarse continuamente a escenarios inciertos y llenos de mucho caos. Este devenir histórico y de la humanidad no responde únicamente a una transición tecnológica, sino a una transición de paradigma civilizatorio que reconfigura las formas de relación, producción de conocimiento y construcción de sentido.

En este contexto, Bauman (2003) enfatiza la vida en la modernidad líquida, que describe como una etapa histórica marcada por la inestabilidad, la fugacidad y la disolución de las estructuras sólidas que antes daban sentido a la vida social; la llamada posmodernidad. Bajo estas condiciones, los valores, las instituciones y los referentes normativos dejan de ser estables y se transforman constantemente, generando sujetos expuestos a la incertidumbre, la fragmentación identitaria y el debilitamiento de los vínculos comunitarios. La educación, por tanto, deja de ser un proceso de transmisión de verdades técnicas y estáticas para convertirse en una práctica dinámica de adaptación, reflexión, construcción de sentido y ordenamiento de la realidad.

El actual escenario plantea un desafío central para la educación superior: la mercantilización del conocimiento y la lógica de la productividad, las cuales han reducido el aprendizaje a un bien de consumo rápido y utilitario. Como advierte Bauman (2007), el conocimiento, al convertirse en mercancía, “pierde su valor pedagógico” y se subordina a la dinámica del mercado. En paralelo, la *hiperconectividad* digital ha generado una saturación informativa que no necesariamente se traduce en comprensión ni en juicio crítico. Byung-Chul Han (2017) señala que la educación, inmersa en la cultura del rendimiento y la *hiperexposición*, corre el riesgo de convertirse en un proceso de *autoexplotación* y

superficialidad emocional. En la llamada *sociedad del cansancio*, el sujeto se autoexige hasta el agotamiento, mientras que el pensamiento reflexivo y la contemplación son desplazados por la lógica de la productividad y la inmediatez (Han, 2017). Para el autor, recuperar la educación como espacio de reflexión, contemplación y encuentro con el otro resulta indispensable si se pretende formar ciudadanos éticos capaces de actuar críticamente en medio del ruido digital.

Por su parte, Morin (2002) sostiene que el gran desafío educativo del siglo XXI consiste en aprender a pensar la complejidad. En un mundo global, interconectado y vulnerable, la educación debe permitir comprender la interdependencia de los fenómenos, asumir la incertidumbre y cultivar una conciencia planetaria. Asimismo, advierte que la fragmentación del conocimiento ha producido una “inteligencia ciega”, incapaz de contextualizar los problemas humanos y, por ende, “inconsciente e irresponsable” (Morin, 2005).

A esta crítica se suma la advertencia de Nussbaum (2010), quien señala que la educación contemporánea corre el riesgo de reducirse a mera capacitación técnica subordinada a los intereses del mercado global. Frente a ello, propone una educación orientada al desarrollo de las capacidades humanas fundamentales como empatía, imaginación moral, deliberación racional y pensamiento crítico; siendo éstas la base de una ciudadanía democrática y global (Nussbaum, 2010). Para la autora, el sentido profundo de la educación no es formar trabajadores eficientes, sino ciudadanos capaces de comprender al otro y de actuar éticamente en el mundo.

Desde la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, la UNESCO (1998) sostiene que la educación superior es “un instrumento esencial para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad y el respeto de los derechos humanos” (UNESCO, 1998, p. 52). No obstante, persiste una brecha entre estos postulados y las prácticas educativas reales. Bajo este paradigma, la educación moral se presenta como una vía fundamental para responder a los desafíos de una sociedad marcada por el individualismo, la desigualdad y la indiferencia, al promover una formación ética que supere miradas fragmentadas. Una educación centrada en valores resulta hoy una propuesta disruptiva y transformadora, especialmente en la educación superior (ES), donde la formación debe ir más allá de lo técnico para contribuir al desarrollo de ciudadanos críticos, éticamente responsables y comprometidos con la sociedad. Así, la ES tiene la responsabilidad de ir más allá de la formación técnica y contribuir a la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social.

Desde una perspectiva transversal, la cultura de paz se convierte en un eje integrador que orienta la educación moral hacia la formación de una ciudadanía responsable y socialmente comprometida. En este sentido, la educación para la paz (EpP) se presenta como una alternativa clave para los procesos educativos universitarios, al articular una dimensión didáctica orientada al pensamiento crítico y una dimensión axiológica basada en valores como la justicia, la cooperación y el respeto (Correa Cortez y Orozco Mendoza, 2022).

La tensión se encuentra en que, con frecuencia, la EpP se limita al discurso de valores sin desarrollar capacidades reales para la deliberación ética y la acción responsable. El problema no es la falta de valores, sino la escasa formación de la agencia moral; por ello, una pedagogía para la paz debe formar personas capaces de reconocer la injusticia, ejercer un juicio ético autónomo y actuar comprometidamente en favor de la justicia social.

El presente artículo sostiene que la universidad debe ir más allá de la transmisión conocimiento técnicos, asumiendo como misión estratégica la formación de agentes de

paz a través de los valores y la ética. Esta propuesta se articula a partir de tres ejes: la agencia como capacidad reflexiva y situada en Yurén (2013), la educación moral como desarrollo progresivo del juicio ético Kohlberg (1982), así como en la ciudadanía global de la UNESCO (2025), como fundamento ético que concibe a las personas ciudadanas como agentes morales responsables, comprometidas con la justicia, la solidaridad y el bien común en contextos locales y globales. El artículo propone, así, un enfoque de educación moral en el ámbito universitario orientado a la formación de ciudadanía global que se conviertan en agentes de paz para actuar de manera proactiva a favor del bien común, la justicia y el cuidado al medio ambiente.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla desde un enfoque teórico-crítico, con un diseño analítico-reconstructivo, cuyo propósito central es la comprensión y problematización de los fundamentos conceptuales que orientan la formación ética y ciudadana en la ES. Así, más que responder a un diseño empírico de corte cualitativo, el estudio se desarrolla a partir de una revisión narrativa y análisis conceptual de literatura especializada, con el fin de articular categorías, contrastar enfoques y proponer un marco interpretativo integrador.

Con base en la tipología propuesta por Grant y Booth (2009), el texto aborda una metodología de revisión crítica. Sin embargo, no se limita a describir la literatura existente, sino que realiza un ejercicio de análisis, contraste y reconstrucción conceptual.

En este sentido, la revisión bibliográfica se organizó en torno a tres ejes conceptuales: educación moral y cultura de paz; ciudadanía global y *práctica*; y agencia educativa. Estos ejes permiten analizar la educación superior como un espacio de formación integral donde convergen dimensiones cognitivas, éticas, políticas y sociales. Hernández Sampieri et al. (2014) reconocen que los estudios documentales y teóricos permiten integrar, contrastar y resignificar aportes previos para generar nuevas interpretaciones y propuestas conceptuales, particularmente en investigaciones no experimentales.

Conforme a lo anterior, se analizaron aportaciones clásicas y contemporáneas de la filosofía moral, la teoría política y la pedagogía crítica, con especial énfasis en los planteamientos de Yurén (2013), Kohlberg (1982), Cortina (2009), Arendt (1993), así como en los marcos normativos y orientadores de la UNESCO (2025) sobre educación para la ciudadanía mundial y la paz.

A partir de esta revisión, se realizó un análisis conceptual comparado entre enfoques pedagógicos tradicionales (centrados en la transmisión normativa de valores y en una concepción prescriptiva de la ciudadanía) y enfoques orientados al desarrollo de la agencia moral y la praxis ciudadana, identificando sus supuestos, alcances y limitaciones. Este análisis permitió articular una propuesta teórica orientada a la reflexión que vincula educación moral, ciudadanía global y agencia *práctica* como ejes sustantivos para la formación de agentes de paz en la ES.

El ejercicio de revisión crítica y análisis-reconstructivo busca contribuir a la construcción de marcos conceptuales que orienten prácticas educativas capaces de fortalecer la autonomía moral, la deliberación ética y la acción colectiva responsable frente a los desafíos sociales y ambientales contemporáneos.

3. EDUCAR PARA LA PAZ EN UN MUNDO EN CONFLICTO: DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

La paz, desde perspectivas contemporáneas, no puede entenderse únicamente como ausencia de violencia. En este sentido, la EpP no puede reducirse a exhortaciones morales,

sino que debe formar capacidades críticas para identificar, cuestionar y transformar dichas violencias.

Para conceptualizar la paz y la cultura de paz (CP), se debe retomar la teoría de Galtung (1990), que constituye la base del pensamiento contemporáneo sobre la paz, pues distingue tres dimensiones interrelacionadas del proceso pacificador: *peacekeeping* (mantenimiento de la paz), *peacemaking* (resolución del conflicto) y *peacebuilding* (construcción de paz), siendo esta última la más profunda, pues busca transformar las estructuras y culturas que reproducen la violencia.

Una de las aportaciones más representativas del autor es la diferencia que hace entre paz negativa y paz positiva (concepto del cual emana la cultura de paz). La primera se refiere a la ausencia de violencia directa o guerra, mientras que la segunda implica la eliminación de las condiciones estructurales y culturales que perpetúan la injusticia y la desigualdad (Galtung, 1990). Así, la paz positiva supone una transformación ética y social orientada al desarrollo integral del ser humano. Este concepto redefine qué es la paz, situándola como un concepto en constante construcción, inseparable del desarrollo humano y de la justicia social.

Además, Galtung (2003) define la *violencia cultural* como “cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (p.6); es decir, son aquellos aspectos de la cultura (religión, ideología, lenguaje, arte o ciencia) que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Según el autor, este tipo de violencia se manifiesta en las normas, valores y representaciones que normalizan la desigualdad o la discriminación, configurando un imaginario social que perpetúa la violencia simbólica.

En este sentido, la cultura de paz se concibe como una respuesta a la violencia cultural; es decir, un esfuerzo por transformar los patrones culturales promoviendo valores como la empatía, la cooperación, el respeto a la diversidad y la justicia social.

Desde la perspectiva educativa, estas ideas implican que la paz debe enseñarse, aprenderse y vivirse. En este orden de ideas Galtung (1996) advierte que la paz no se logra mediante decretos ni tratados, sino a través de procesos de aprendizaje social que modifiquen las actitudes y estructuras de poder. Por tanto, la ES (como espacio de producción y transmisión del conocimiento) tiene la responsabilidad de fomentar una cultura académica basada en la justicia cognitiva, el diálogo intercultural y la solidaridad global, pilares indispensables para una paz duradera.

Bajo esta lógica, la ES no puede ni debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que tiene la responsabilidad de formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social. Como lo plantean Correa Cortez y Orozco Mendoza (2022), “la pedagogía para la paz se concibe como una alternativa innovadora que debe integrarse en los procesos educativos universitarios” (p. 86). Así, los autores sostienen que la pedagogía para la paz se apoya en dos dimensiones complementarias: una didáctica, inspirada en la teoría crítica, que busca desarrollar habilidades de autorreflexión y pensamiento emancipador; y otra axiológica, que promueve valores como la libertad, la cooperación, la justicia y el respeto (Del Pozo, 2017, citado en Correa Cortez y Orozco Mendoza, 2022, p. 89). Entonces, la EpP tiene como propósito central la formación de personas ciudadanas capaces de reconocer la violencia estructural en sus contextos y actuar en favor de la justicia social.

En este orden de ideas, Quintero y Flórez (2018), citados en Correa Cortez y Orozco Mendoza (2022), conciben la pedagogía para la paz como una vía de desarrollo integral del ser humano, que promueve la participación social, el diálogo, la crítica y la autocritica, guiadas por las emociones orientadas al bien común. Este enfoque vincula el pensamiento de Morin (1999), quien sostiene que educar para la paz implica enseñar a

los individuos a “enfrentar la incertidumbre, asumir la complejidad y cultivar la comprensión humana” (p. 57). Estas tres acciones corresponden a los saberes fundamentales que Morin (1999) propone para atender los desafíos de la educación del siglo XXI: la capacidad de *enfrentar las incertidumbres* (saber 5) y *garantizar el conocimiento pertinente* para ver la complejidad (saber 2), finalizando en el *enseñar la comprensión* (saber 6). Es por lo que, al integrar los saberes fundamentales, el sujeto puede trascender las visiones simplistas y polarizadas del mundo actual; por lo que, participar activamente en la construcción de una paz sostenible es un acto de resiliencia, ya que la paz, no es solo la ausencia de guerra, sino la capacidad activa de dialogar con lo diferente y llegar a acuerdos que beneficien a la comunidad.

En conjunto, la pedagogía y la educación para la paz permiten comprender la ES, no solo como un espacio de transmisión de saberes, sino como un territorio formativo donde se configuran las dimensiones éticas, capacidades de agencia y compromisos ciudadanos. Así, la construcción de paz en los espacios académicos exige acciones intencionadas y políticas institucionales claras, capaces de articular la docencia, la investigación y la extensión bajo un enfoque ético y humanista. En palabras de Gutiérrez et al. (2024), “formar en cultura de paz implica desarrollar la conciencia moral, la acción comunicativa y la capacidad para gestionar conflictos desde la ética y la responsabilidad colectiva” (p. 112).

4. LA EDUCACIÓN MORAL COMO BASE DEL COMPROMISO CON LA PAZ

En este contexto, educar agentes de paz exige algo más que el discurso en valores o la expresión de indignación moral; requiere del desarrollo de un juicio moral que permita orientar la acción ética en situaciones reales y complejas. Así, la cultura de paz surge como un eje transversal indispensable para repensar el actuar de la universidad del siglo XXI, no solo como espacio de producción de conocimiento, sino como una institución responsable para el desarrollo de una conciencia crítica y deliberativa, así como de una ciudadanía activa; es decir, la cultura de paz se consolida como un tema transversal esencial dentro de la ES, no solo como un ideal moral, sino como un enfoque pedagógico y político que orienta la formación ciudadana hacia la justicia, la equidad y dimensión ambiental.

En consecuencia, la paz toma relevancia como valor axiológico central en la democracia como un ideal ético y político que puede orientar el actuar colectivo hacia el bienestar común y el respeto por los derechos humanos (García-González, 2023), de esta manera la paz debe entenderse como “un valor central de la democracia” (p. 298) y no como mera ausencia de conflicto, sino como un proceso ético y político permanente de construcción colectiva. Así, se asume que “la paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social” (UNESCO, 1986, citado en García-González, 2023, p. 311), reconociendo que sin justicia y buen gobierno no puede haber una paz duradera.

De este modo, la ES no puede limitarse a la transmisión técnica de saberes, sino que debe propiciar espacios de diálogo, reflexión y acción transformadora que fortalezcan la participación democrática y la empatía social. La cultura de paz, entonces, se convierte en un principio axiológico que orienta las tres funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y vinculación social) hacia el fortalecimiento de una ciudadanía ética y crítica (Correa y Pérez, 2022).

Bajo esta perspectiva y desde la visión de Kohlberg (1982), la moralidad no es solo un conjunto de normas que se transmiten de manera vertical, sino un proceso cognitivo-social que se construye progresivamente a partir de la interacción con los otros y del conflicto cognitivo. Inspirado en la epistemología genética de Piaget, Kohlberg concibe el desarrollo moral como una secuencia de estadios regidos por los principios de sucesión,

irreversibilidad y universalidad, en los que el sujeto transita desde una moral heterónoma, basada en la obediencia y el castigo, hacia una moral autónoma, sustentada en principios universales de justicia (Kohlberg, 1982, citado en Naval, 2000).

En este orden de ideas, Palomo (1989), sintetiza que “la raíz del juicio moral es el *role-taking* o la habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro” (p. 6), condición indispensable (junto con el desarrollo cognitivo) para el avance moral. Desde esta óptica, la educación moral no adoctrina ni prescribe respuestas cerradas, sino que crea condiciones pedagógicas para que el sujeto construya sus propios valores a través de la deliberación, la confrontación de argumentos y la reflexión crítica. En palabras del autor, “la moralidad no la enseña nadie, sino que el individuo construye sus propios valores morales” (Palomo, 1989, p. 5).

A partir de la comprensión de la moralidad como un proceso cognitivo-social construido mediante la interacción y la deliberación, resulta necesario profundizar en la estructura del desarrollo moral propuesta por Kohlberg (1982). Si bien la educación moral no prescribe respuestas ni impone valores, el autor sostiene que el juicio moral evoluciona de manera progresiva y estructurada, siguiendo una secuencia de etapas que reflejan formas cada vez más complejas de razonamiento ético. Esta progresión permite comprender cómo el sujeto transita desde formas iniciales de heteronomía moral, centradas en la obediencia y el interés personal, hacia niveles de autonomía en los que la acción se orienta por principios universales de justicia. En este marco, la descripción de los niveles y estadios del desarrollo moral no debe entenderse como un esquema rígido o determinista, sino como una herramienta analítica que permite identificar horizontes formativos y posibilidades educativas para el fortalecimiento del juicio moral en contextos como la ES. En este sentido, Kohlberg (1982, citado en Naval, 2000, p. 176), afirma que:

existe un número de etapas en la elaboración del juicio moral; estadios que se organizan según las leyes de: 1) la sucesión (se pasa de una a otra según un orden fijo y rigurosamente progresivo); 2) la irreversibilidad (no se regresa de un estadio posterior a uno anterior); y 3) la universalidad (la misma sucesión se observa para todos los individuos y en todas las culturas...).

Este modelo concibe la moralidad como una estructura cognitiva que se desarrolla progresivamente desde una moral heterónoma (basada en la obediencia y el castigo) hasta una moral autónoma (basada en principios universales de justicia). Kohlberg (citado en Naval, 2000) distingue tres niveles que agrupan seis estadios del desarrollo moral (véase tabla 1).

Tabla 1. Niveles del desarrollo moral según Kohlberg

Nivel	Estadios	Descripción general
Preconvencional	1. Obediencia y castigo 2. Interés personal	El juicio moral depende de las consecuencias externas y del beneficio propio. Naval (2000) señala que estos estadios pueden considerarse “pre-morales” (p. 176).
Convencional	3. Conformidad interpersonal 4. Orden social	El sujeto interioriza normas sociales y actúa buscando aprobación y mantenimiento del orden.
Postconvencional	5. Contrato social 6. Principios universales	El juicio moral se basa en principios éticos universales como la justicia y los derechos humanos.

Naval (2000) señala que:

los estadios 5 y 6 son aquellos en los que el individuo accede a la autonomía en el ejercicio del juicio moral, pero esta conquista aparece en Kohlberg mucho más tarde que en Piaget, al coincidir, en el mejor de los casos, con el comienzo de la edad adulta. De hecho, el estadio 6, "último estadio, típicamente kantiano, aparece, así como un ideal de la razón más que como una configuración alcanzable empíricamente (pp. 176-177).

Desde esta perspectiva, Naval (2000) detalla que Kohlberg sostiene que la educación moral debe promover experiencias que ayuden al desarrollo del juicio ético a través de la reflexión sobre dilemas reales, en los que no existen respuestas correctas previamente establecidas, sino procesos de análisis y deliberación. Este enfoque resulta especialmente pertinente en la ES, donde el estudiantado se enfrenta a problemas éticos complejos relacionados con la violencia, la desigualdad o los conflictos socioambientales. Prácticas como la discusión de dilemas morales, el trabajo en pequeños grupos y la concepción de la universidad como una comunidad justa favorecen el diálogo, la toma de perspectiva y la autonomía moral, contribuyendo a la formación ética de futuros profesionales comprometidos con el bien común (Palomo, 1989).

Es así como la educación moral se vincula directamente con la agencia *práctica* analizada previamente: solo un sujeto que ha desarrollado la capacidad de deliberar moralmente puede ejercer su agencia de manera responsable y orientarla hacia el bien común. Entonces, educar para la paz en la universidad implica articular educación moral y formación de agencia, reconociendo que la construcción de ciudadanía crítica y comprometida requiere no solo acción, sino criterios éticos sólidos para decidir y actuar en un mundo atravesado por el conflicto. De este modo, la educación basada en el desarrollo moral se presenta como una vía pertinente para formar agentes de cambio capaces de contribuir a la transformación institucional y a la construcción de sociedades más justas, libres y humanas.

Bajo esta perspectiva educativa, toma mayor sentido que la cultura de paz se convierta en un eje transversal, y que ésta sea incluida en el currículo universitario. Así, la cultura de paz se convierte en una categoría estructurante del proyecto educativo universitario desde lo institucional, orientado a la formación de una ciudadanía responsable, crítica y comprometida con el medio ambiente, la democracia y el bien común. Entonces, hablar y educar en paz implica no solo la incorporación declarativa de valores, sino la creación de modelos pedagógicos que favorezcan el desarrollo del juicio moral autónomo, tal como lo plantea Kohlberg (1982). En consecuencia, la transversalización de la cultura de paz en la universidad supone plantear espacios curriculares donde el estudiantado pueda analizar dilemas éticos reales, contrastar argumentos y asumir decisiones frente a problemáticas sociales complejas.

A través de estos esquemas planteados, las universidades tendrían el potencial de transitar de ser espacios de reproducción de desigualdades a lugares de convivencia democrática y justicia social, en los que la formación ética y política se articula con la acción colectiva. Como señala Galtung (1990), la paz duradera solo puede alcanzarse cuando se eliminan las causas estructurales y culturales de la violencia; en consecuencia, la educación superior se convierte en un espacio estratégico para cultivar la conciencia crítica, la empatía y el sentido de justicia que sostienen dicha transformación.

En suma, la cultura de paz se comprende como un concepto integral y multidisciplinario que lleva a un proceso complejo que busca la transformación de valores,

actitudes, creencias e instituciones que históricamente han legitimado la violencia cultural y estructural. En esta línea, la cultura de paz se asume como un eje transversal del currículo universitario y se fortalece mediante una educación moral orientada al desarrollo del juicio ético y la prudencia.

Es de esta forma que, la universidad se convierte en un espacio que promueve relaciones sociales basadas en el respeto, la justicia y la corresponsabilidad. De este modo, la formación ciudadana de las personas en los espacios de ES contribuye no solo a la convivencia inmediata, sino a la construcción de una paz positiva y sostenible, capaz de proyectarse y mantenerse a lo largo de las generaciones.

5. CIUDADANÍA GLOBAL CON RESPONSABILIDAD ÉTICA: FORMAR AGENTES DE PAZ EN LA UNIVERSIDAD

La ciudadanía contemporánea ha dejado de entenderse exclusivamente como una pertenencia jurídica al Estado-nación para configurarse, cada vez más, como una práctica ética y política orientada a la participación, la corresponsabilidad y la construcción del bien común. En un mundo marcado por la globalización, las crisis sociales, los conflictos armados y la emergencia climática, la formación de agentes de paz exige articular tres dimensiones fundamentales: la agencia moral, la educación para la paz y la ciudadanía global. Desde esta perspectiva, la responsabilidad ética adquiere un alcance planetario y sitúa a la educación superior como un espacio estratégico para la formación ciudadana.

El concepto de ciudadanía, como señalan diversos autores, es dinámico y en constante evolución. Históricamente, ha transitado desde una concepción centrada en derechos y deberes legales hacia una visión más amplia que incorpora la participación activa y la transformación social. Como advierte Naval (2000), los debates en torno a la ciudadanía están estrechamente vinculados con las tradiciones políticas y los conflictos sociales de cada época. En esta línea, Marshall (2007) concibe la ciudadanía como un *sentimiento directo de pertenencia a la comunidad*, basado en la lealtad a un patrimonio común y en el uso pacífico del poder político para transformar la sociedad. Para el autor, la ciudadanía democrática cumple una función integradora al limitar desigualdades profundas y fortalecer la cohesión social. Asimismo, desde una perspectiva ética, Rawls (1995, 1996) concibe la ciudadanía como una práctica moral sustentada en la justicia, la reciprocidad y la equidad, donde los ciudadanos, como personas libres e iguales, deben justificar sus acciones mediante razones aceptables para todos. Por su parte, Arendt (1993, 2003) entiende la ciudadanía desde la acción y la pluralidad, destacando que esta se ejerce en el espacio público a través del diálogo, la responsabilidad y la rendición de cuentas por las propias acciones. Ambas perspectivas coinciden en concebir la ciudadanía como una forma de acción ética orientada al cuidado del mundo común.

En el contexto latinoamericano, Yurén retoma estas discusiones para plantear la necesidad de repensar la educación ciudadana más allá del ejercicio mínimo del voto. Para la autora, la ciudadanía se define a partir de tres rasgos fundamentales: participación, pertenencia y derechos (Yurén, 2013). Sin embargo, la forma en que estos rasgos se concretan depende del sistema social y del sistema de ética imperante; es decir, del conjunto de normas, valores y principios que rigen la vida colectiva. De ahí que Yurén proponga el concepto de *ciudadanía práxica*, entendida como una forma de participación activa y crítica que articula pensamiento, compromiso ético y acción transformadora en el espacio público. Esta ciudadanía se expresa mediante “acciones colectivas orientadas a la defensa de los derechos humanos y a la transformación de las estructuras de poder” (Yurén, 2013, p. 95).

Esta visión converge con la propuesta de Cortina (2009), quien concibe al ciudadano como un agente moral y profesional activo, comprometido con la excelencia ética en todos los ámbitos de la vida pública. Para la autora, la ciudadanía no se aprende solo en la escuela, sino en la sociedad civil, entendida como la auténtica “escuela de ciudadanía” (2009, p. 16). Desde esta perspectiva, ejercer la ciudadanía implica asumir responsabilidades, escuchar la crítica pública y actuar con solidaridad y justicia. Además, advierte sobre los riesgos de una ética indolora y consumista, en la que se reclaman derechos sin asumir deberes (Cortina, 2010).

En este sentido, la ciudadanía global emerge como una respuesta a los desafíos contemporáneos que trascienden las fronteras nacionales. Como señala Yurén (2013), la ciudadanía global rebasa el ámbito del Estado-nación y exige una ética planetaria orientada a la solidaridad, la justicia y la sostenibilidad. Esta idea es retomada y fortalecida por la UNESCO (2025), que define la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) como un marco formativo orientado a desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan a las personas convivir pacíficamente, comprender la interdependencia global y actuar frente a los problemas comunes de la humanidad (UNESCO, 2025).

Uno de los aportes centrales del enfoque de la UNESCO (2025) es que la ciudadanía global no sustituye ni niega la ciudadanía nacional, sino que la complementa y la amplía. Ambas se refuerzan mutuamente en la medida en que el compromiso con la comunidad local se articula con una conciencia de pertenencia a la humanidad en su conjunto. Así, la ciudadanía global se define más por la acción ética que por la pertenencia territorial: un ciudadano global comprende cómo funciona el mundo, reconoce las interconexiones entre los fenómenos sociales, económicos y ambientales, y actúa de manera solidaria frente a los desafíos comunes (UNESCO, 2025). Este enfoque implica, en primer lugar, adaptar los planes de estudio para ofrecer conocimientos sobre la naturaleza interconectada de los retos contemporáneos, incorporando una comprensión profunda de los derechos humanos, el medio ambiente, las desigualdades estructurales y los procesos históricos que explican el presente. En segundo lugar, supone fomentar capacidades cognitivas, sociales y éticas que permitan al estudiantado pensar críticamente, asumir la perspectiva del otro, deliberar sobre lo justo e injusto, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar colaborativamente en contextos de diversidad. Finalmente, la ECM busca inculcar valores y promover comportamientos coherentes con una ética global, tales como la empatía, el respeto a la diversidad, la justicia, la equidad y la participación activa en la vida social para el bien colectivo. (UNESCO, 2025).

En este orden de ideas, ser ciudadano del mundo no implica poseer un estatus legal especial, sino desarrollar una mentalidad y prácticas cotidianas orientadas al bien común, al reconocimiento del otro y a la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la ECM no es una asignatura aislada, sino un enfoque transversal que atraviesa el currículo y promueve el pensamiento crítico, la empatía, la cooperación y la acción responsable.

Esta visión sobre la ECM encuentra un fundamento ético en la propuesta de Cortina, ya que en *Ciudadanos del mundo* (2009) sostiene que el ciudadano es, ante todo, un agente moral activo, responsable de actuar con justicia y solidaridad tanto en el ámbito local como en el global. Para Cortina, la *ciudadanía cosmopolita*, no anula las identidades nacionales, sino que las amplía y enriquece, al reconocer que todas las personas forman parte de una comunidad moral más amplia. Desde esta perspectiva, ser ciudadano (a) del mundo implica asumir responsabilidades más allá de las fronteras, comprometerse con la dignidad humana y ejercer la profesión y la vida pública con excelencia ética, escuchando la crítica social y atendiendo a los otros como beneficiarios y colaboradores (Cortina, 2009). Asimismo, la autora subraya que la ciudadanía se aprende en la sociedad civil,

entendida como la verdadera escuela de ciudadanía, donde se cultivan la participación, la cooperación y el compromiso con los asuntos públicos (Cortina, 2009).

Desde esta articulación teórica, la ciudadanía global propuesta por la UNESCO (2025) y Cortina adquiere un contenido práctico y transformador al vincularse con la agencia y la praxis ciudadana planteadas por Yurén. La ciudadanía global aporta el horizonte ético planetario; la ciudadanía práxica, la capacidad de acción situada y colectiva que, de manera conjunta, permiten concebir una formación ciudadana orientada a comprensión del mundo desde un enfoque ético. En este marco, formar agentes de paz en la universidad implica educar sujetos capaces de pensar globalmente y actuar localmente, de deliberar moralmente y de comprometerse con la justicia social, la dignidad humana y el bien común.

En síntesis, la convergencia entre la Educación para la Ciudadanía Mundial UNESCO (2025), la ética cívica de Cortina (2009) y la ciudadanía práxica de Yurén (2013) fundamenta una idea integral de la formación universitaria, en la que la agencia, la responsabilidad ética y la acción colectiva se constituyen como ejes centrales. Bajo este enfoque, la universidad se consolida como un espacio privilegiado y estratégico para la formación de personas ciudadanas globales activas y agentes de paz.

En suma, al ser agentes de paz se ejerce una ciudadanía global activa actuando desde criterios de justicia, dignidad y bien común, conscientes de su responsabilidad frente a los otros y frente al planeta; es decir, significa construir una ciudadanía práxica, orientada a participar en la sociedad y transformarla desde una ética de la paz, la corresponsabilidad y la justicia social.

6. LA FORMACIÓN ÉTICA COMO FUNDAMENTO PARA LA AGENCIA: DE ESTUDIANTES A AGENTES

Desde la perspectiva de Yurén (2013), la ES debe concebirse como un proceso integral orientado a la autoformación y la emancipación del sujeto. La formación ética, sostiene la autora, no puede reducirse a la interiorización pasiva de normas ni a la obediencia acrítica a marcos institucionales, sino que debe propiciar el desarrollo de sujetos práxicos capaces de “criticar y transformar la realidad social” (Yurén, 2013, p. 61). En este sentido, la noción de agencia se convierte en un eje central, al implicar reflexividad, responsabilidad y acción situada frente a contextos de injusticia y desigualdad. Es decir, la agencia se concibe como una disposición reflexiva y situada que articula pensamiento crítico, juicio moral y acción responsable en el espacio público. De acuerdo con Yurén (2014): “la agencia a la que me refiero es aquella capaz de resistir o de transformar los sistemas sociales que producen injusticia y atentan contra los derechos humanos” (p. 114).

Aunado a lo anterior, Yurén (2014), al retomar los planteamientos de Touraine, recupera la idea del agente de la praxis, concebido como un sujeto que actúa impulsado por el esfuerzo y el anhelo de transformación, pero también consciente de su propia fragilidad y carencia. Desde esta perspectiva, la acción del sujeto se comprende como una forma de resistencia frente a los procesos de homologación e instrumentalización social, adquiriendo un carácter creativo en la medida en que posibilita la modificación de esquemas y la transformación de estructuras sociales (Touraine y Khosrokhavar, 2002, citados en Yurén, 2014). Asimismo, Sánchez Vázquez (1980) explica la praxis como una actividad orientada y esclarecida por la teoría, que no se agota en su valor ético intrínseco, sino que produce cambios objetivos en la realidad social al articular el saber, el actuar moral y el hacer concreto (citado en Yurén, 2014).

Desde esta perspectiva, actuar no implica únicamente hacer, sino también autorizarse éticamente para intervenir en la realidad, asumir consecuencias y comprometerse

con el bien común. En este sentido, formar agencia en la universidad supone reconocer al estudiantado como sujeto ético y político, capaz de deliberar colectivamente, resistir la normalización de lo injusto y participar activamente en la construcción de una ciudadanía comprometida con la paz, la dignidad humana y la justicia social.

Así, la ciudadanía *práctica* (Yurén, 2013) se traduce en una ciudadanía activa que se ejerce en el espacio público mediante acciones críticas orientadas a la defensa de los derechos humanos y la transformación de las estructuras de poder. Esta ciudadanía no se limita al voto ni al cumplimiento normativo, sino que articula pensamiento crítico, compromiso ético y acción colectiva: “la praxis ciudadana se realiza mediante actividades referidas explícitamente a los derechos humanos... al amparo de derechos como los de reunión y expresión” (Yurén, 2013, p. 95).

Por otra parte, y sumando al concepto de agencia y ciudadanía *práctica*, Cortina (2009) sostiene que el ciudadano es un agente moral y profesional activo, comprometido con la excelencia y la responsabilidad en todos los ámbitos de la vida pública. Afirma que, para ejercerse con dignidad, una profesión requiere de ciudadanos que, “desde dentro de los diversos campos profesionales, estén dispuestos a ejercer su profesión de una forma excelente y [...] escuchar las voces procedentes de la opinión pública crítica, atendiendo a los ciudadanos ‘de fuera’ como beneficiarios y colaboradores” (p. 148). Este planteamiento amplía la noción de ciudadanía al terreno de la ética profesional y civil, donde la excelencia no es solo técnica, sino también moral. También resalta que la ciudadanía se aprende en la sociedad civil, espacio en el que las personas se convierten en agentes activos interesados en los asuntos públicos, “la sociedad civil será, pues, desde esta perspectiva, la auténtica escuela de ciudadanía” (Cortina, 2009, p. 33). De este modo, la educación para la ciudadanía no puede reducirse a una instrucción normativa o legalista, sino que debe impulsar experiencias reales de participación, deliberación y cooperación.

En este tenor, ambas autoras coinciden en que la formación ciudadana debe orientarse al desarrollo de la capacidad de agencia; es decir, decidir responsablemente y actuar éticamente en contextos complejos. Como señala Yurén (2013), la formación ético-política busca “contribuir a que el educando se forme como sujeto *práxico*, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo” (p. 59). En este sentido, Cortina (2010) enfatiza que formar ciudadanos activos requiere cultivar un ethos colectivo sustentado en valores de libertad, solidaridad y responsabilidad, que otorgue sentido a la acción ciudadana. La ciudadanía activa implica no solo conocer los derechos, sino apropiarse de valores de libertad y solidaridad que favorezcan la autonomía y la participación en asuntos públicos.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía global es entendida como práctica ética y política orientada al bien común, de la cual emerge de manera natural la agencia como el puente entre la conciencia crítica y la acción transformadora. En este punto, la universidad asume una responsabilidad central, al constituirse como el espacio formativo donde la ciudadanía global puede convertirse en agencia *práctica*, capaz de incidir en la realidad social y ambiental. Entonces, formar agentes de paz implica ir más allá del conocimiento de los desafíos contemporáneos para desarrollar en el estudiantado la habilidad de deliberar, decidir y actuar éticamente en sociedad.

En conclusión, la praxis ciudadana se sustenta en una base ética, ya que solo una persona ciudadana dotada de sentido moral y juicio crítico puede ejercer su libertad de manera responsable y orientar su acción hacia el bien común. En consecuencia, formar agentes de paz en la universidad implica crear condiciones pedagógicas y educativas que fortalezcan una agencia con sentido *práxico*, orientada no solo a la reflexión, sino también a la acción transformadora. Esto supone promover el desarrollo de la autonomía moral, las capacidades deliberativas y fomentar la participación ciudadana para la acción

colectiva, de modo que el estudiantado pueda intervenir de forma ética, crítica y colaborativa en la construcción de sociedades más justas, pacíficas, sustentables y democráticas.

7. LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL RETO DE EDUCAR AGENTES DE PAZ

A lo largo de este trabajo se ha argumentado que la universidad no puede reducir su función social a la transmisión de saberes técnicos o a la capacitación profesional orientada exclusivamente al mercado, sino que debe asumirse como un espacio estratégico para la formación integral de sujetos críticos, responsables y comprometidos con el bien común. En este sentido, la ES tiene la responsabilidad de contribuir activamente a la construcción de una cultura de paz, entendida no como la mera ausencia de conflicto, sino como un proceso permanente de transformación de las condiciones que generan injusticia, exclusión y violencia (Galtung, 1990).

La articulación entre educación para la paz, educación moral y ciudadanía global permite comprender la formación universitaria como un proceso ético-político integral orientado al desarrollo de la agencia moral. Desde esta perspectiva, educar agentes de paz implica, como señala Yurén (2013), “contribuir a que el educando se forme como sujeto *práxico*, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo” (p. 61). Bajo la idea de sujeto *práxico*, se concibe a la universidad como un espacio de aprendizaje democrático, donde la reflexión crítica, el diálogo y la acción colectiva ocupan un lugar central en la formación.

En este marco, la educación moral adquiere una relevancia fundamental. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1982) aporta un elemento clave al concebir la moralidad, no como un conjunto de normas impuestas, sino como un proceso progresivo de construcción del juicio ético a través de la interacción social y el conflicto cognitivo. Como señala Palomo (1989), la moralidad se construye de manera personal a través de la reflexión y la experiencia, lo que exige a la universidad prácticas pedagógicas que promuevan la deliberación ética y la toma de decisiones responsables, más allá de enfoques meramente normativos.

La ciudadanía global amplía la formación ciudadana al reconocer la interdependencia entre lo local y lo global. Desde la perspectiva de la UNESCO (2025), la educación para la ciudadanía mundial busca que los educandos comprendan su entorno y colaboren en la solución de problemas comunes, integrándose como un enfoque transversal del currículo. Esta visión dialoga con la ética cívica de Cortina (2010), quien sostiene que la ciudadanía activa implica no solo conocer derechos, sino asumir valores como la libertad, la solidaridad y la responsabilidad que orientan la acción colectiva.

Desde esta perspectiva, la pedagogía para la paz permite traducir los principios de la educación moral y la ciudadanía global en prácticas educativas concretas dentro de la universidad. Más que un enfoque normativo, se orienta a promover la reflexión crítica, el diálogo y la acción transformadora frente a las formas de violencia e injusticia presentes en la realidad social. Como señalan Correa Cortez y Orozco Mendoza (2022), la pedagogía para la paz constituye una alternativa clave para la educación superior al articular una dimensión didáctica, centrada en el pensamiento crítico, y una dimensión axiológica, orientada a valores como la justicia, la cooperación y el respeto. De este modo, la EpP se consolida como un eje transversal que fortalece la agencia moral del estudiantado y reafirma el papel de la universidad en la formación de ciudadanía comprometida con el bien común.

Así, formar agentes de paz supone educar para la acción consciente y responsable en el espacio público, promoviendo sujetos capaces de pensar, juzgar y actuar con otros

en la construcción de sociedades más justas, pacíficas y sostenibles. Bajo esta perspectiva, la universidad requiere crear condiciones pedagógicas que fortalezcan una agencia moral con sentido *práxico*, capaz de articular reflexión ética, participación ciudadana y acción transformadora. Ello implica repensar los currículos, las prácticas docentes y los espacios formativos desde una lógica transversal, donde la cultura de paz, la educación moral y la ciudadanía global se integren como ejes orientadores de la vida universitaria.

Finalmente, es importante continuar con la reflexión e investigación orientadas al desarrollo de estudios empíricos y propuestas pedagógicas que contribuyan a consolidar universidades comprometidas con la formación de ciudadanos críticos, éticamente responsables y capaces de intervenir de manera consciente en la construcción de un mundo más justo, pacífico y humano, donde se busque el bien común.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilidad y juicio* (M. Candel, Trad.). Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (2.^a ed., Trad. A. Padilla). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000)
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida* (Trad. M. Pérez). Fondo de Cultura Económica.
- Correa Cortez, E., y Orozco Mendoza, A. (2022). Pedagogía para la paz: alternativa para la construcción de cultura de paz en universitarios. En S. Aguirre Guzmán y M. T. Gómez Torres (Coords.), *Cultura de paz, equidad y democracia*. (pp. 85–106). Universidad de Guadalajara. https://sitioanterior.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Cultura_de_paz_equidad_y_democracia.pdf
- Correa, M., y Pérez, D. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 83–98. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (3.^a ed.). Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2010). *Valores y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Sígueme- Salamanca.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications / International Peace Research Institute, Oslo.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (T. Toda, Trad.). Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- García-González, D. E. (2023). La paz como valor de la democracia. Reflexiones desde sociedades violentadas. *Revista de Cultura de Paz*, 7, 298–316. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v7.204>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gutiérrez Díaz, A., Rodríguez Vázquez, E., y Saenger Pedrero, C.B. (2024). Acciones para favorecer la cultura de paz en la universidad: las voces de los docentes. En: E. Lugo Villaseñor, A. Gutiérrez Díaz y E. Rodríguez Vázquez. *Retos de la Educación ante la Construcción de una Cultura de Paz, miradas interdisciplinarias*, (pp. 145-165).

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. https://libros.uaem.mx/archivos/epub/retos_educacion_cultura_paz/retos_educacion_cultura_paza.pdf
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio* (A. Bergés, Trad.). Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Kohlberg, L. (1975). *Collected papers on moral developmental and moral education*. Center for Moral Educations. Harvard University Cambridge, Mass.
- Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En TI Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. (Trad. Cast. Infancia y Aprendizaje), 20, p. 33-51.
- Marshall, T. H. (2007). *Ciudadanía y clase social* (Trad. M. A. Galmarini). Alianza Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa.
- Naval, C. (2000). *La educación moral y cívica en una sociedad globalizada*. Universidad de Navarra.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. E. Barbeito, Trad.). Katz.
- Palomo González, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia* (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político* (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. (J. L. Aranguren, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1986). *Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz*. Naciones Unidas.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.
- UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-human-rights>
- UNESCO. (2025). *What you need to know about global citizenship education*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Yurén, T. (2014). *El desarrollo de las capacidades para una vida democrática vigorosa*. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 46, 105–121. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/163>
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/128/Ciudadanía%20y%20educación.pdf?sequence=1>