



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS  
POLÍTICAS Y SOCIALES**

**EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN PARA  
LA PAZ EN LA REFORMA EDUCATIVA  
(2013-2018)**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**NAYELY MARTÍNEZ CUERVO**



**ASESORA DE TESIS:  
DRA. CECILIA PERAZA SANGINÉS**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2019**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La presente investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IA303217 *Autonomía y rendición de cuentas en la Reforma Educativa mexicana: procesos de recontextualización en el campo pedagógico*, coordinado por la Dra. Cecilia Peraza Sanginés. Agradezco a la DGAPA la beca recibida.

# Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Cecilia Peraza Sanginés por asesorar esta tesis, la formación académica y profesional durante mi estancia en el proyecto, las experiencias dentro y fuera del salón de clases y los consejos que me hicieron crecer como persona.

A mis sinodales, Pietro Ameglio, Leticia Pogliaghi, Héctor Vera y Arturo Chávez, por discutir mis planteamientos en voz alta y acompañarme durante el proceso de titulación.

A las y los docentes de nuestra facultad: Adriana Murguía, Carlos Ímaz, Luis Gómez, Obed Fausto, Sandra Soria, Vanessa Reséndiz, Natanael Reséndiz, Rosa García Chediak, por enseñarme a pensar sociológicamente.

De la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a Alejandra Araiza y Robert González por el compartir que nos vincula y nutrir esta tesis con sus reflexiones sobre el posicionamiento situado, en especial a ti Ale, por transmitir tu sabiduría sobre el método feminista.

A mi mamá y papá, por el cariño, por recorrer largas distancias, por las horas de escucha durante las cenas y enseñarnos a trabajar en equipo.

A Lupita, Leti, Juan y Carlos por los cuidados, sus sabios consejos y por compartirme un pedacito de todo lo que saben.

A Nadia, por estar juntas desde el vientre de mamá y hacernos cada vez más fuertes la una a la otra, por reestructurar mis pensamientos y por enseñarme a compartir en esta vida.

A mis amigas y compañeras, Elizabeth, Vanessa, Marlene, Tania, Luciana y Katherine por querernos tanto, por las desveladas, la música, las intervenciones, por resistir, insistir y desobedecer las reglas injustas.

A Miguel, Chucho y Ricardo, por *deconstruirnos* mutuamente, por compartir historias y acompañarnos en los laberintos.

# Siglas y abreviaturas

AMNU	Asociación Mexicana de las Naciones Unidas
CEPAZ	Colectivo de Educación para la Paz
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CLAIP	Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNTE	Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación
DDHH	Derechos Humanos
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
EP	Educación para la Paz
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
GEM	Grupo de Educación de Mujeres
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IPRA	International Peace Research Association
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
NME	Nuevo Modelo Educativo
PACE	Programa A favor de la Convivencia Escolar
PAN	Partido Acción Nacional
PES	Programa Escuela Segura
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PMS	Programa Mochila Segura
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PNELAE	Programa Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar
PNPSVD	Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia de la Delincuencia
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RE2013	Reforma Educativa 2013
RECUPAZ	Red por una cultura de paz
SEDESOL	Secretaría del Desarrollo Social
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SERAJ	Servicios Educativos a la Juventud
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

# Índice de contenido

Siglas y abreviaturas .....	4
Introducción.....	7
Capítulo 1. Diseño de la investigación .....	13
Capítulo 2. El análisis de la política educativa desde la perspectiva sociológica .....	25
Capítulo 3. La cultura de paz en el campo educativo.....	33
3.1. Tipología de la paz .....	33
3.1.1. Paz positiva y negativa .....	34
3.1.2. Paz neutra .....	38
3.1.3. Paz intercultural.....	40
3.1.4. Paz feminista .....	43
3.2. Educar para la paz: de la teoría a los centros escolares .....	45
3.2.1. Ejes de la Educación para la Paz .....	46
3.2.2. Componentes temáticos de la Educación para la Paz.....	47
3.2.2.1. Educación para la convivencia y el conflicto .....	48
3.2.2.2. Educación en y para los Derechos Humanos.....	51
3.2.3. Modelos de construcción de paz.....	54
Capítulo 4. Educar para la Paz en el contexto de la Reforma Educativa de 2013.....	58
4.1. Antecedentes de la Educación para la Paz en el SEM.....	60
4.2. La construcción de paz desde la perspectiva de la RE2013 .....	70
4.2.1. El discurso de la Educación para la Paz en la RE2013 .....	73
4.2.2. La normatividad de la Educación para la Paz en la RE2013.....	79
4.2.3. La adopción de la Educación para la Paz en la RE2013 .....	85
Conclusiones.....	95
Referencias .....	104

## Índice de tablas

<i>Tabla 1. Estructuración del modelo de análisis.</i> .....	17
<i>Tabla 2. Proyectos de EP dentro del SEM y tipo de relación con las autoridades educativas (federales, estatales y locales)</i> .....	21
<i>Tabla 3. Proyectos de EP promovidos dentro del SEM y niveles de influencia en la política educativa</i> .....	23

## Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1. Triángulo de la violencia de Galtung</i> .....	34
<i>Ilustración 2. Triángulo de la paz</i> .....	38
<i>Ilustración 3. Actitudes ante el conflicto</i> .....	49
<i>Ilustración 4. Mapa de actores. Niveles de influencia en la política educativa para adoptar programas de Educación para la Paz</i> .....	62

# Introducción

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), México se caracterizó por ocupar el lugar 140 de 163 países en el ranking de la paz (IEP, 2018), además de incrementarse la tasa de homicidios dolosos durante su periodo presidencial (IEP, 2018b) con 121 mil 940 (Martínez, 2018) comparado con los 101 mil 201 homicidios durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), cuando la política se basó en la militarización del país para combatir la delincuencia organizada.

En contraste con estas cifras, desde un análisis con perspectiva de género, se identificaron 52 mil 210 *feminicidios* en el periodo de 1985 a 2016, donde el 30 % de asesinatos de mujeres (15 mil 535) corresponde únicamente a la mitad del sexenio de Enrique Peña Nieto (SEGOB; INMUJERES; ONU, 2017).

Uno de los caminos para la construcción de paz está en el campo educativo (Fisas, 1987). El objetivo principal de esta tesis de licenciatura es discutir, desde el análisis de la investigación para la paz y la sociología de la política educativa ¿en qué medida se ha incorporado la Educación para la Paz (EP) en la Reforma Educativa 2013 (RE2013)? ¿cuál es la concepción de paz que vertebra el discurso pedagógico oficial en la política educativa? y ¿cuál es el modelo de construcción de paz que han seguido las acciones de la política educativa?

Es cuestionable afirmar que el Estado mexicano durante el gobierno de Peña Nieto promovió la cultura de paz cuando se nos presentan cifras sobre el incremento de la violencia en el país, o incluso proponer que la RE2013 promueve la EP si se conoce algo sobre su proceso de aprobación y adopción.

Cuando Peña Nieto inició su gestión presidencial, la primera estrategia de su gobierno fue el *Pacto por México*, para generar alianzas entre los principales partidos políticos –el Partido Revolucionario Institucional (centro-derecha), el Partido Acción Nacional (centro-derecha), el Partido de la Revolución Democrática (centro-izquierda), y el Partido Verde Ecologista de México (centro-derecha)– y de esta forma, aprobar en el congreso once reformas estructurales, entre ellas la educativa.

La RE2013 se aprobó bajo el discurso de la mejora de la calidad educativa, mediante el incremento de los puntajes de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales,



así como la importancia de recuperar la rectoría del Estado en la administración educativa.

Para llevar a cabo el proceso de adopción de la RE2013, se realizaron modificaciones constitucionales (CPEUM, 1917, Art 3 y 73) y se aprobaron leyes secundarias como la *Ley General del Servicio Profesional Docente* y la *Ley del Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación*. En el campo político, se detuvo por cargos de corrupción y lavado de dinero a Elba Esther Gordillo, líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quien ocupaba una posición de poder importante (Proceso, 26/02/13).

De manera paralela, el proceso de adopción de la RE2013 estuvo marcado por movilizaciones a nivel nacional por diferentes sectores de la sociedad quienes denunciaron las afectaciones a los derechos laborales del profesorado y el carácter privatizador de la educación.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), fue la organización de docentes con mayor visibilidad en los medios de comunicación. La CNTE realizó diversas acciones frente a la RE2013, desde plantones en la capital del país y cierre de carreteras, hasta juicios de amparo y acciones de inconstitucionalidad (González, Peraza, Betancourt, 2017).

La respuesta del Estado mexicano frente a la ola de movilizaciones que pretendían frenar la RE2013, fue continuar con las modificaciones constitucionales, la aprobación de leyes secundarias, alianzas con gobiernos estatales para modificar leyes locales, así como federalizar la nómina magisterial para retrasar, retener o alterar los salarios del magisterio (Navarro, 2017). Otras acciones del Estado para legitimar la adopción de la RE2013, incluyeron foros de discusión del planteamiento pedagógico y una campaña publicitaria para difundir las mejoras al Sistema Educativo Mexicano (SEM) después de la reforma.

Sin embargo, el Estado mexicano paralelamente llevó a cabo algunas acciones ilegales y/o violatorias a derechos humanos para frenar las movilizaciones, por ejemplo: el 13 de septiembre de 2014 se desalojó al profesorado que había ocupado la plaza del Zócalo de la capital durante un periodo de dos años y nueve meses, cuyo saldo dejó 29 personas detenidas arbitrariamente (Aristegui Noticias, 13/09/2013).

Otro ejemplo fue el 19 de junio de 2016 en Nochixtlán, Oaxaca durante el bloqueo a la carretera Oaxaca-Cuacnopalan –como expresión de resistencia a la reforma–, donde hubo un ataque hacia la CNTE por parte de un cuerpo de 800 policías, donde resultaron 8 personas asesinadas, 100 heridas y 40 detenidas arbitrariamente (González, Peraza, Betancourt, 2017).

Frente a este panorama ¿qué tipo de paz promueve la RE2013? cuando algunos elementos que la conforman violan o eliminan derechos en lo laboral, a la integridad personal y promueven la privatización del derecho a la educación; una paz que frente a la resistencia civil, el Estado responde con casos de desaparición forzada, detenciones arbitrarias, asesinatos y medidas coercitivas; y el contexto nacional refleja la violación sistemática de derechos humanos, por ejemplo, la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas de una escuela rural (The New York Times, 26/09/2018).

Este estudio plantea la necesidad de problematizar la contradicción entre el discurso y la práctica para comprender el tipo de EP que se promovió durante el sexenio de Peña Nieto. Aunque es importante precisar que la RE2013 no habla explícitamente de EP, pero sí recupera algunos de sus ejes como son: la convivencia y el conflicto; la participación y responsabilidad democrática; la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y los derechos humanos.

Se partió de la hipótesis que la EP se ha incorporado en la RE2013 en el nivel del discurso porque la estrategia para llevar a cabo el proceso de adopción de la reforma se contradice con los principios que fundamentan la construcción de paz positiva. La paz entendida desde una perspectiva amplia, implica transformar los valores de la cultura de la violencia a los valores de una cultura de paz, es decir, transformar aquellas expresiones de *violencia directa, estructural y cultural* a sociedades con altos niveles de justicia social y donde el conflicto es una herramienta de transformación social (Jares, 1991).

Como hipótesis secundaria se problematiza que la política educativa mexicana adopta una perspectiva negativa de la paz porque lo considera un proceso de pacificación del alumnado. También se discute que las acciones institucionales para educar para la paz en México se cimientan en el modelo conflictual violento al llevarse a cabo planes y programas educativos que tienen una perspectiva negativa del conflicto. Por último, se

cuestiona que los proyectos de EP adoptados dentro del SEM han sido promovidos en gran medida por actores no estatales.

Para discutir dichas hipótesis, el proyecto de investigación retomó la propuesta teórica-metodológica de Stephen Ball (1993), quien sugiere centrar el análisis de la política educativa en los procesos de producción de los discursos, las modificaciones al marco normativo, la adopción efectiva y los efectos –esperados o no– que conlleva la recontextualización de las reformas.

A partir del uso de técnicas documentales, se problematiza la recuperación de la EP en la RE2013, a fin de conocer cuál es el discurso, la normatividad y la adopción efectiva de la reforma respecto a la EP en el sistema educativo del nivel básico. Para el análisis de la adopción efectiva, se tomó la decisión metodológica de conocer las estrategias institucionales en el ámbito educativo de EP en contraste con el discurso institucional.

Es importante aclarar que no se analizan los efectos de la RE2013 en el campo pedagógico o la interpretación de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias, personal administrativo, etc.) debido a las propias limitaciones del uso de la técnica documental, sin embargo, se abren líneas de investigación en ese nivel de análisis en relación con la EP.

Con esta investigación, se espera aportar, desde una perspectiva sociológica, el análisis acerca de la situación de la EP en la política educativa mexicana. Uno de los resultados de esta tesis fue la construcción de un mapa de actores clave que sistematiza los proyectos de EP promovidos de 1988 al 2015<sup>1</sup> dentro del SEM, en el que se identifican actores estatales y no estatales, así como el nivel de influencia en la elaboración de políticas educativas.

Esta tesis está estructurada en tres partes: 1) metodológica, 2) teórica y 3) de análisis, cuyo contenido comprende cuatro capítulos. El primer capítulo corresponde al apartado metodológico en el que se presentan las preguntas, los objetivos de la investigación, los supuestos de partida, las hipótesis y se explicita la metodología utilizada para realizar el análisis documental de la política educativa, así como la clarificación del procedimiento

---

<sup>1</sup> Se recuperó ese periodo de tiempo porque en 1988 se llevó a cabo el primer proyecto de EP en México, y 2015 se aprobó el *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, como parte de la estrategia que recupera elementos de EP enmarcada en la RE2013.

para la construcción del mapa de actores que identifica proyectos de EP dentro del SEM.

El segundo y tercer capítulo hacen referencia a la reflexión teórica. En el capítulo dos se recupera el debate sociológico acerca de análisis del ciclo de las políticas, a partir de la propuesta de Stephen Ball (1993), quien sugiere que el Estado y la clase dominante no son los únicos actores que producen la política, por lo que, el análisis de las relaciones es más complejo cuando participan organismos internacionales, sociedad civil, grupos empresariales, organismos gubernamentales y no gubernamentales y los actores educativos a quienes va dirigida la política por su capacidad de interpretación, lo que provoca que se conviertan en traductores y productores.

En el tercer capítulo se exponen algunos conceptos de paz que va de definiciones clásicas como la paz positiva y negativa (Galtung 1990; Lederach 2000), y otras más contemporáneas como la paz neutra (Jiménez, 2006), la paz intercultural (Sandoval, 2012) y la paz feminista (Reardon y Snauwaert, 2015). Posteriormente se expone la relación entre la educación y la paz para definir la EP, sus elementos, algunos de sus componentes y los modelos teóricos de construcción de paz en el campo educativo.

El cuarto capítulo corresponde al análisis de resultados, el cual inicia con una breve revisión acerca de los antecedentes de la EP en Europa, América Latina y México; después se expone el contexto en el que se aprobó la RE2013 y los actores involucrados en el proceso. Posteriormente, a partir de los ejes de la EP se lleva a cabo el análisis de la reforma en sus tres niveles, discursivo, normativo y de adopción efectiva.

En términos discursivos se revisó el modelo educativo de la RE2013 y algunas declaraciones de decisores políticos como parte del proceso para legitimarla. En este nivel de análisis se encontró que la RE2013 recupera algunos elementos de la EP, pero de manera incompleta, por ejemplo, se habla de la educación en derechos humanos pero ligada a las obligaciones y al seguimiento de las reglas, sin que se cuestione qué pasa con aquellas reglas que violan derechos.

En términos normativos, se recuperaron los cambios a los marcos constitucionales y la aprobación de leyes generales. Uno de los hallazgos es que los marcos normativos se centran en la definición de las responsabilidades para el profesorado y el proceso para

llevar a cabo la evaluación docente, y no considera acciones en materia legal que favorezcan la construcción de paz positiva en el ámbito educativo.

Por último, a nivel de la adopción efectiva, se revisan las estrategias de EP enmarcadas en la RE2013 como es el caso del *Programa Nacional de Convivencia Escolar* y la prueba estandarizada del *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA), en el que además de identificar la contradicción entre el discurso y el proceso de adopción de la RE2013 se exponen los retos para la construcción de paz en el SEM.

De esta forma, la contribución de esta tesis de licenciatura permite reconstruir el relato acerca de los proyectos de EP que se han llevado a cabo dentro del SEM y su nivel de influencia en la política educativa mexicana, además de identificar el tipo de EP promovido en el marco de la RE2013.

# Capítulo 1.

## Diseño de la investigación

*“Se recordó a sí misma que ser detective significaba que uno nunca se consideraba satisfecho con lo que había conseguido, que una investigación era, por definición, un proceso inagotable.”*

*Philip Kerr, 1992*

En este apartado se perfila el diseño de la investigación exponiendo, en un primer momento, el fenómeno sociológico a estudiar a partir del planteamiento de preguntas, hipótesis y objetivos. En un segundo momento se presenta la metodología utilizada para construir el mapa de actores, así como el procedimiento realizado para el análisis del discurso, del marco normativo y las estrategias definidas en la Reforma Educativa de 2013 (RE2013) que recuperan elementos de la Educación para la Paz (EP).

### *Planteamiento del problema*

En el último sexenio (2012-2018) se aprobaron una serie de reformas estructurales, entre ellas la educativa, que tuvo como meta principal elevar la calidad y la equidad de la educación. A partir de este cambio en la agenda política, el proyecto de investigación se propone hacer un balance acerca del tipo de EP que promovió la RE2013.

El fenómeno que se estudia se enmarca a nivel teórico en la sociología de la política educativa, para dar cuenta, desde la propuesta metodológica de Stephen Ball (1993), a nivel del discurso, del marco jurídico y de la adopción efectiva, los elementos de la Educación para la Paz promovidos en la RE2013.

## *Preguntas de investigación*

### Pregunta central

PC. ¿En qué medida se ha incorporado la Educación para la Paz en la Reforma Educativa de 2013?

### Preguntas secundarias

PS1. ¿Cuál es la concepción de paz que vertebra el discurso pedagógico oficial en la política educativa?

PS2. ¿Cuál es el modelo de construcción de paz que han seguido las acciones de la política educativa en México?

PS3. ¿En qué medida actores no estatales que promueven la EP han influido en la política educativa?

## *Objetivos*

### Objetivo General

O. G. Identificar en qué medida se ha incorporado la Educación para la Paz en la Reforma Educativa de 2013?

### Objetivos Específicos

O.E.1. Problematizar el concepto de paz generando una tipología

O.E.2. Definir modelos de construcción de paz con base en la literatura

O.E.3. Sistematizar documentación oficial que refiera a la Educación para la Paz en México

O.E.4. Analizar el discurso sobre la Educación para la Paz en la RE2013

O.E.5. Analizar la normatividad sobre la Educación para la Paz en la RE2013

O.E.6. Analizar las estrategias definidas para la Educación para la Paz en la RE2013

O.E.7. Identificar actores clave que lleven a cabo proyectos de Educación para la Paz dentro del sistema educativo público mexicano

## *Hipótesis*

### Hipótesis central

H.C. La Educación para la Paz se ha incorporado en la RE2013 a nivel discursivo porque la estrategia para llevar a cabo el proceso de adopción de la reforma se contradice con los principios que fundamentan la construcción de paz positiva

### Hipótesis secundarias

H.S.1. La política educativa mexicana concibe la paz como un proceso de pacificación del alumnado

H.S.2. Las acciones institucionales para educar para la paz en México consideran al conflicto como algo negativo y plantean soluciones que lo evaden

H.S.3. Los proyectos de Educación para la Paz dentro del sistema educativo mexicano han sido promovidos en gran medida por actores no estatales

## *Metodología*

Para abordar cada una de las preguntas, la investigación se estructura en tres momentos: a) la ruptura, b) la estructuración y 3) la comprobación. El ejercicio de **ruptura**, según Quivy y Campenhoudt (2008) consiste en romper con lo que creemos conocer para que nos permita formular preguntas de investigación claras, factibles y pertinentes sobre alguna problemática social.

En el caso de esta tesis, el primer ejercicio de ruptura epistemológica consistió en cuestionar la idea sobre la ausencia de proyectos de EP en el sistema educativo. La revisión de literatura especializada orientó la investigación hacia la identificación de proyectos que promueven la EP dentro del sistema educativo público por actores estatales y no estatales, debido a que se halló un vacío en la sistematización de información sobre actores que promueven la EP en el SEM.

En ese mismo ejercicio de búsqueda exploratoria, se halló la ausencia en la literatura que conociera a profundidad la propuesta de cada uno de los proyectos de EP adoptados dentro del SEM en relación con el tipo de paz que promueven, así como los efectos



(esperados o no esperados) en el campo pedagógico, lo cual abre líneas de investigación futuras.

El segundo ejercicio de ruptura tiene que ver con los balances realizados en otras investigaciones sobre la EP en México. De acuerdo con Ruíz (2013) se han llevado a cabo programas educativos que han adoptado elementos de EP pero ninguno de manera directa, por lo que en esta tesis de licenciatura se propone mirar los elementos de la EP recuperados en la RE2013 –a seis años de su adopción–, aunque no se hable explícitamente de ella, para problematizar la política educativa en términos del discurso –lo que dice que hace–, el marco normativo –el respaldo institucional de sus acciones– y la adopción efectiva –los programas que responden a la puesta en marcha de la reforma–, a fin de identificar las contradicciones en el campo educativo.

El tercer ejercicio de ruptura consistió en hacer explícita la posición situada. Tal como propusieron Araiza y González (2017), el problema no está en la relación entre la militancia y la academia, sino en ocultar el posicionamiento de quien realiza la investigación. En el caso de esta tesis, hay un posicionamiento hacia la construcción de paz positiva porque el objetivo de la investigación es construir una explicación sociológica acerca de la situación de la EP en la política educativa y conocer los retos de la construcción de paz a seis años de la adopción de la RE2013.

La segunda etapa de la investigación corresponde a la **estructuración** del modelo de análisis que, con base en los ejercicios de ruptura y de búsqueda de literatura inicial, se plantea una pregunta que guiará el proceso, en el que se deben identificar los conceptos clave y sus componentes.

La pregunta que orienta esta investigación es ¿en qué medida se adoptó la Educación para la Paz en la RE2013? Por lo que los dos conceptos clave a desarrollar se refieren a la *Educación para la Paz* y la *RE2013*. En la *Tabla 1*, se presentan las dimensiones de los dos conceptos con sus respectivos componentes.

**Tabla 1. Estructuración del modelo de análisis.**

<b>Etapa II. Estructuración del modelo de análisis y revisión de documentos</b>	
<b>Ejes de la educación para la paz</b>	<b>Niveles de análisis de la Reforma Educativa 2013</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia y conflicto</li> <li>• Participación y responsabilidad democrática</li> <li>• Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias</li> <li>• Derechos Humanos</li> <li>• Pedagogía de la reconciliación</li> </ul>	<p><b>Discurso de la RE2013</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo Educativo</li> <li>• Discursos de autoridades educativas</li> </ul> <p><b>Normatividad de la RE2013</b></p> <p>Cambios en la normatividad en el marco de la reforma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Art 3° y 73° de la <i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i></li> <li>• <i>Ley General de Educación</i></li> <li>• <i>Ley General del Servicio Profesional Docente</i></li> <li>• <i>Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</i></li> </ul> <p><b>Adopción efectiva de la RE2013</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Programa a favor de la Convivencia Escolar</i></li> <li>• <i>Programa Nacional de Convivencia</i></li> <li>• <i>Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes</i></li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia*

A partir de las categorías de Casas (2008) se recuperan los ejes de la EP<sup>2</sup> que son la convivencia y conflicto; la participación y responsabilidad democrática; la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; los derechos humanos; y la pedagogía de la reconciliación, para identificar cómo se adoptan estos conceptos desde el planteamiento de la RE2013.

Para el análisis del segundo concepto clave, se retoma la propuesta metodológica de Stephen Ball (1993) cuyo planteamiento consiste en analizar la política en tres niveles: discursivo, jurídico y de adopción efectiva [enactment]. Esto último se refiere a que no solamente se problematice el contenido de la reforma o si ésta se implementó o no en el campo pedagógico, sino conocer los procesos de producción de la reforma, a los actores que influyeron, el contexto local para problematizar si se cuenta con materiales educativos, disponibilidad de recursos, así como la traducción y producción de la política por parte de los actores educativos.

La tercera etapa de la investigación corresponde al proceso de **comprobación**, que consiste en poner a prueba las hipótesis y analizar los resultados. El proyecto de investigación da cuenta en términos cualitativos de la recuperación de la EP en el nivel del discurso, del marco legal y de las acciones institucionales llevadas a cabo por las autoridades educativas en la RE2013, que aunque no se lleva a cabo trabajo de campo para conocer los efectos de la política, esta tesis de licenciatura no pierde de vista que la política educativa es traducida y creada por agentes del campo pedagógico.

Las técnicas utilizadas para la investigación fueron de tipo documental para sistematizar artículos académicos especializados y documentación oficial en relación con los ejes que componen la EP. Estos documentos oficiales correspondían al análisis de los tres niveles de la RE2013.

Para el análisis del discurso se recuperaron dos versiones del modelo educativo. La primera versión corresponde a la publicación del planteamiento pedagógico de la RE2013 en 2016, sin embargo, ésta versión fue modificada en algunos apartados que se plasmaron en un segundo documento publicado en 2017. De igual forma se recuperan

---

<sup>2</sup>Las definiciones de cada uno de los componentes de la EP se desarrollan en el tercer capítulo (3.2.1 *Ejes de la Educación para la Paz*).

declaraciones públicas de personas que ocupan cargos públicos para la toma de decisiones en la agenda educativa.

Para el análisis del marco normativo se recuperaron documentos legales generados a partir de las modificaciones constitucionales de la reforma al artículo 3 y el 73, a la *Ley General de Educación* (LGE, 2013), y a la aprobación de las leyes secundarias como la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD, 2013) y la *Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación* (INEE, 2013).

Ball (1993) propone un nivel meso de explicación para el análisis de la adopción efectiva, que consiste en analizar elementos macro y micro. El nivel macro se refiere a aquellos elementos del contexto en que se produjo la reforma, las relaciones de poder, los discursos políticos, los marcos normativos, los recursos y materiales disponibles. El nivel micro retoma la interpretación que le dan los actores educativos a la política y la traducción que hacen de ella.

La contribución de esta tesis de licenciatura parte de hacer un análisis macro al contrastar el discurso de la RE2013 con las estrategias institucionales enmarcadas en la reforma para educar para la paz, a partir de la revisión de los programas educativos sobre convivencia escolar, como es el caso del *Programa Nacional de Convivencia Escolar* en contraste con otras estrategias de convivencia como fue el *Programa Escuela Segura*. También se recupera la prueba estandarizada del *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA), para cuestionar desde la EP, los modelos de evaluación centrados en los resultados y no en los procesos.

### *Mapa de actores*

Durante el proceso de exploración se encontró un vacío en la literatura respecto a los actores que han promovido proyectos con elementos de EP dentro del sistema de educación pública, así como aquellos que han tenido una mayor influencia en la elaboración de política educativa.

En consecuencia, se tomó la decisión metodológica de construir un mapa de actores para clasificar organismos internacionales, instituciones educativas públicas y privadas,

organizaciones con y sin fines de lucro que han llevado a cabo proyectos de EP dentro del sistema educativo mexicano (SEM) en el ámbito público del nivel básico.

En un primer momento se identifican las relaciones entre los actores que han promovido proyectos dentro del SEM y el tipo de relación con las autoridades educativas en sus diferentes niveles. En un segundo momento, a partir de esta clasificación se problematiza cuáles de estos proyectos pasaron a formar parte de la política educativa al constituirse como programas (nacionales o locales) con el fin de esbozar el proceso de institucionalización de la EP y el lugar que han ocupado los actores en el diseño de la política educativa.

Para identificar los tipos de relaciones (Ver *Tabla 2*), a partir de la propuesta de Tapella (2007), se identificaron actores primarios (relación fuerte), secundarios (relación media) y terciarios (poca o nula relación):

- Los **actores primarios** son aquellos que han tenido una relación directa con autoridades educativas (a nivel federal, estatal o local) para llevar a cabo proyectos de EP dentro del SEM de manera conjunta.
- Los **actores secundarios** son aquellos cuyos proyectos de EP dentro del SEM fueron llevados a cabo sin que las autoridades educativas en ninguno de sus niveles haya participado de manera directa.
- Los **actores terciarios** son aquellos que realizaron proyectos de EP fuera del sistema educativo y no hay algún tipo de relación con autoridades del sector educativo.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> En este nivel no se profundizó la documentación porque esta tesis se centra en el análisis de la política educativa, aunque se abre la posibilidad de futuras investigaciones para ampliar la búsqueda y cuestionar las relaciones de conflicto entre los intereses de la secretaría educativa con el de actores ajenos a la estructura del Estado en la promoción de proyectos de EP.

**Tabla 2. Proyectos de EP dentro del SEM y tipo de relación con las autoridades educativas (federales, estatales y locales)**

	<b>ACTORES PRIMARIOS</b>	<b>ACTORES SECUNDARIOS</b>	<b>ACTORES TERCARIOS</b>
<b>ORGANISMOS INTERNACIONALES</b>	UNESCO UNICEF		
<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS</b>	UAA	IPN UPN	
<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS</b>		Claustro de Sor Juana	Museo de Memoria y Tolerancia
<b>INSTITUCIONES NO GUBERNAMENTALES</b>	INEE	CNDH CDHDF INMUJERES INMUJERES DF SEDESOL	
<b>ORGANIZACIONES SIN FINES DE LUCRO</b>	AMNU CEPAZ GEM	Asociación Pro Derechos Humanos de España Instituto de Acción Ciudadana Colectivo recreo SERAJ Cauce ciudadano	

*Fuente: Elaboración propia*

Para identificar los niveles de influencia (Ver *Tabla 3*) en la política educativa de actores que promovieron proyectos de EP dentro del SEM se distinguieron tres niveles:

- El **nivel alto** de influencia incluye aquellos proyectos que se convirtieron en programas nacionales, estatales o locales o que participaron directamente en la elaboración de política educativa
- El **nivel medio** se refiere a los proyectos de EP dentro del SEM pero éste no pasó a formar parte de la política educativa
- El **nivel bajo** es para referir a los actores que no han tenido ninguna influencia ni tampoco ha habido algún proyecto de EP

**Tabla 3. Proyectos de EP promovidos dentro del SEM y niveles de influencia en la política educativa**

	<b>ALTA</b>	<b>MEDIA</b>	<b>BAJA</b>
<b>ORGANISMOS INTERNACIONALES</b>	UNESCO UNICEF		
<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS</b>	UAA	IPN UPN	CLAIP
<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS</b>		Claustro de Sor Juana	Museo de Memoria y Tolerancia
<b>INSTITUCIONES NO GUBERNAMENTALES</b>	INEE	CNDH CDHDF INMUJERES INMUJERES DF SEDESOL	
<b>ORGANIZACIONES SIN FINES DE LUCRO</b>	AMNU CEPAZ GEM	Asociación Pro Derechos Humanos de España	Instituto de Acción Ciudadana Colectivo recreo SERAJ Cauce ciudadano

*Fuente: Elaboración propia*



Es importante precisar que el mapa de actores (*Ilustración 4, pág.62*) se limita a identificar la relación con las autoridades federales, estatales o locales del sector educativo, aunque existen proyectos de EP en otras secretarías, por ejemplo en el marco de la Secretaría de Gobernación o de la Secretaría de Seguridad se promueven cursos de formación para el servicio público, sin embargo, esta tesis de licenciatura se centra en el análisis de la política educativa generada desde la Secretaría de Educación Pública.

Por tal motivo, se abren preguntas de investigación para conocer los proyectos de EP promovidos por actores no estatales en ámbitos diferentes al sistema educativo mexicano, así como profundizar en las relaciones de conflicto entre los diferentes actores y las autoridades.

También se aclara que la metodología que se utilizó para identificar a los actores inició con la búsqueda de literatura especializada sobre los proyectos de EP llevados a cabo con la SEP, además de llevar a cabo entrevistas informales con algunos actores que actualmente promueven la EP que sirvió para contrastar con el proceso de documentación.

En el siguiente capítulo, se expone la perspectiva sociológica para el análisis de la política educativa, tomando como referente principal la propuesta de Stephen Ball. Además, se recuperan los balances y resultados de investigaciones recuperados de la literatura especializada acerca de las características de la EP incorporada en la política educativa mexicana.

## Capítulo 2.

# El análisis de la política educativa desde la perspectiva sociológica

*“Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. Discourses embody the meaning and use of propositions and words. Thus, certain possibilities for thought are constructed. Words are ordered and combined in particular ways and other combinations are displaced or excluded.”*

*Stephen Ball, 1993*

De acuerdo con Bonal (1998) la sociología de la política educativa aparece en los años noventa luego que diferentes países adoptaran reformas educativas en sus sistemas de educación. Los teóricos que se asocian a esta corriente son Roger Dale y Stephen J. Ball.

La principal aportación de Ball (1993) es brindar herramientas teóricas para analizar la política educativa en un nivel meso de explicación, con el fin de recuperar elementos estructurales e interpretativos de los actores para el análisis de la producción y adopción de las políticas.

La tesis principal del autor es que la política educativa no es resultado exclusivo de la actividad del Estado porque existen factores externos a la administración estatal que influyen en la configuración y la adopción de la política.

A diferencia de las teorías de la reproducción en la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970; Bernstein, 1990) que en términos generales plantean que el papel del Estado es legitimar la cultura de la clase dominante en el ámbito educativo,

desde el análisis del ciclo de las políticas educativas ésta no se reduce a un problema de lucha de clases.

Con el concepto de gobernanza, Ball analiza otras formas de ejercer el poder y la autoridad para conocer la relación entre el Estado y otros actores que intervienen en el diseño de la política.

Estos actores pueden ser “actores gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, globales y locales que participan de la toma de decisiones, de la puesta en acto de las políticas, de la provisión de servicios educativos y de la evaluación de las propias políticas y sus resultados” (Beech y Meo, 2016:7).

Desde este marco de análisis, se plantea la hipótesis que la adopción de la EP en la política educativa ha sido promovida principalmente por actores externos a la estructura administrativa del Estado Mexicano.

Otro elemento importante del planteamiento de Ball, es el concepto de recontextualización<sup>4</sup>. Desde la interpretación de Beech y Meo (2016), Ball cuestiona el análisis de la implementación de las políticas porque se reduce a observar si se llevó a cabo o no en el campo educativo, por lo que propone el análisis del contexto de la adopción de la política e identificar sus efectos.

En consecuencia, el autor propone analizar a los actores educativos involucrados en el proceso, el discurso que legitima los cambios, los elementos contextuales, los recursos y materiales, la formación del profesorado y la interpretación que hacen los propios actores para llevar a cabo la política en los centros educativos.

“El concepto de implementación conlleva una concepción excesivamente lineal y descontextualizada de cómo operan las políticas públicas. En cambio, desde el punto de vista de la recontextualización, tanto el contexto externo como el interno donde se sitúan los agentes educativos resultan clave para entender las

---

<sup>4</sup> El concepto de *recontextualización* también fue utilizado por Bernstein (1990) para analizar las relaciones que se generan en el ámbito educativo, en contraste con los objetivos pedagógicos definidos en el discurso institucional. Analiza el proceso de interpretación del discurso oficial en función del contexto, de esta forma, el autor otorga capacidad de agencia a los actores sociales al apropiarse de los discursos y recrearlos en el campo pedagógico (Peraza, 2015).

respuestas de los agentes ante cualquier tipo de política” (Verger, A.; Bonal, X., Zancajo, A., 2016, pág. 7)

Ball (1993) define la política educativa a partir de tres elementos: a) el discurso, b) el texto y c) la adopción efectiva<sup>5</sup>:

- La **política como discurso** es la legitimación de llevar a cabo una reforma o algún cambio a nivel jurídico, para la formación del profesorado, el planteamiento curricular o la organización del sistema educativo. En el caso de la RE2013, en términos de discurso esta implicó difusión de materiales educativos y discursos políticos en relación con las mejoras que tendría el sistema educativo al adoptarse la reforma.
- La **política como texto** se refiere a la normatividad, al fundamento jurídico que sustente modificaciones al *currículum*, a la forma de administración escolar, la definición de los objetivos de la educación. En términos normativos, la RE2013 implicó una serie de modificaciones a la Carta Magna (1917), a la *Ley General de Educación* (1993), así como la aprobación de leyes secundarias.
- La **adopción efectiva de la política** parte del supuesto que la interpretación de los programas o las leyes por parte de los actores a los que está dirigidos la política, puede ser muy diversa, por tal motivo, el análisis del proceso de adopción de la política permite conocer lo que sucede en el campo pedagógico en relación con las condiciones estructurales, además de la interpretación y la traducción que hacen los actores educativos de las políticas.

De acuerdo con Verger, Bonal y Zancajo (2016) el margen de interpretación de la política educativa depende de qué tan clara sea. Existen políticas que definen las metas pero no explican cómo se llevarán a cabo, en ese contexto, el margen de interpretación de la política será más grande que en aquellas en las que se exponen los pasos a seguir para su adopción, aunque, en ambos casos seguirá siendo interpretada y traducida.

Una de las aportaciones del planteamiento de Stephen Ball es que mira a los actores educativos como productos de las políticas educativas, pero también como productores. El proceso de adopción de la política educativa implica la distribución de tareas entre

---

<sup>5</sup> Algunas traducciones proponen referirse al *enactment* como puesta en acto o adopción efectiva (Verger, A.; Bonal, X., Zancajo, A., 2016)

diferentes actores educativos, no obstante, éstos tienen capacidad de interpretación y cambian el significado de la política.

Las teorías de la resistencias (Willis, 1977, 1986; Giroux, 1985, 1986, 1988), desde la sociología de la educación, hacen énfasis en la producción cultural y en las estrategias de resistencia de los actores. Desde los lentes de Ball, también habría que problematizar la participación del alumnado y el personal docente en la producción de la política educativa porque aunque los actores del campo pedagógico no participen en el proceso de elaboración con las autoridades estatales, esta luego es interpretada y producida en los contextos locales.

La sociología de la política educativa desde la perspectiva de Ball (1993) plantea que la construcción de la política educativa no es sólo resultado de la actividad institucional, sino que existen otros actores que contribuyen en las actividades del proceso de adopción de la política, porque ésta es interpretada, traducida y producida en los contextos locales.

Esta tesis de licenciatura toma como marco de referencia la propuesta de Stephen Ball (1993) porque ofrece las herramientas conceptuales para problematizar la política educativa.

En el caso de este estudio aparecen cuestionamientos como: ¿qué actores han influido para que en el sistema educativo se planté la EP? ¿cómo se *recontextualiza* el discurso de la EP promovido por actores no estatales en la política educativa mexicana? ¿cómo se define la EP y qué acciones se han definido para llevarla a cabo? ¿qué otros agentes participan en la formación de profesorado, la provisión de servicios educativos en relación con la EP?

## *La Educación para la Paz desde el análisis de la política*

Los estudios realizados sobre el análisis de la política educativa en la literatura especializada proponen que no existe una estrategia definida de EP en el sistema educativo mexicano (Abrego, 2009, 2010; Ruíz, 2013).

Angélica Ruíz (2013) al revisar algunos instrumentos internacionales ratificados por México<sup>6</sup> que promueven la EP, identificó que no coinciden con el plano nacional en materia legal ni en los programas federales, por lo que considera necesario construir mecanismos legales acordes al discurso internacional, además de diseñar estrategias para promover la EP en el sistema de educación pública.

En esa misma línea, María Abrego (2010) afirma que la EP es promovida principalmente por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), sus sedes locales, las organizaciones de la sociedad civil, como es el caso del Grupo Educación Popular con Mujeres (GEM) y algunas universidades públicas como la Cátedra UNESCO de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, sin embargo, considera que no existe una estrategia definida de EP en el sistema educativo mexicano, por lo que su tesis doctoral se centra en diseñar un programa de intervención en el Estado de Puebla para promover la EP.

En contraste, González (2014) propone que la EP forma parte de las ocho estrategias para reducir la violencia escolar. La política educativa recupera elementos de la EP mediante el proyecto de GEM *Contra la violencia, eduquemos para la paz, por mí, por ti, por todo el mundo* en 2001 y de corte similar el *Programa 1,2,3 por mí y por mi escuela* para llevar a cabo cursos de formación en las escuelas para la resolución de conflictos de manera pacífica, también lo hace a partir del *Programa 1,2,3 por mí y por mi seguridad* adoptado desde 2008 en el Estado de Querétaro para reducir los accidentes en preescolar.

---

<sup>6</sup> Ruiz (2013) identifica puntos clave de la EP y la cultura de paz en diferentes instrumentos internacionales ratificados por México como es el caso de:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948),
- La Declaración del Derecho Humano a la Paz (1984),
- La Convención de los Derechos del Niño (1989),
- Los Resultados de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos en Viena (1993),
- Los Resultados de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra (1995),
- La Declaración de Federico Mayor Zaragoza sobre el Derecho Humano a la Paz (1997),
- La Declaración y Programa de Acción sobre Cultura de Paz (1999),
- El Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No-Violencia (1999),
- La Declaración del Milenio (2000), y el World Summit Outcome (2005).

Sin embargo, siguiendo el planteamiento del autor, la EP es sólo una de las ocho estrategias para reducir la violencia en las escuelas, como son:

1. Las adicciones y su relación con los delitos
2. La seguridad escolar
3. Atención a las víctimas
4. La resolución pacífica de los conflictos y educación para la paz
5. La formación ciudadana y la cultura de la legalidad
6. La gestión del territorio escolar
7. El control de los desplazamientos estudiantiles y la tolerancia cero
8. Las agencias de seguridad

El autor analiza la heterogeneidad de estrategias para reducir la violencia escolar durante un periodo de tiempo que va de 1994 a 2010, no obstante, no deja claro si estas estrategias conviven durante el mismo periodo administrativo en sus diferentes niveles de gobierno o si este mapeo de acciones han sido consideradas óptimas para enfrentar la violencia escolar a lo largo de casi veinte años, sin que necesariamente se contradigan las unas a las otras.

En el cuarto capítulo de esta tesis de licenciatura se expone que uno de los hallazgos de la investigación fue que efectivamente existe una heterogeneidad de estrategias para reducir la violencia escolar. Así, el *Programa a favor de la Convivencia Escolar* adoptado en 2014 en el marco de la RE2013, entró en vigencia como prueba piloto antes de constituirse como programa nacional, paralelamente que se llevaba a cabo el *Programa Escuela Segura* y el *Programa Mochila Segura* para evitar el acceso de armas a los centros escolares, que a pesar de las críticas por violar los derechos de la niñez por revisar las mochilas del alumnado continuó vigente hasta 2015.

La heterogeneidad podría problematizarse desde la perspectiva de Ball, sobre el proceso de producción de la política, porque en este no participa un solo actor en el diseño ni mucho menos en su adopción. En consecuencia, se abren preguntas de investigación para cuestionar qué actores han influido en la adopción de cada una de las estrategias

para enfrentar la violencia escolar, pero también identificar el tipo de paz promovida por los gobiernos para cuestionar si es que podría considerarse contradictorio o si forman parte de una estrategia de construcción de paz negativa.

Desde otras perspectivas de análisis, se ha propuesto que en los países como Brasil, México y Chile, las políticas de convivencia escolar hacen énfasis en la EP, así como en la promoción de competencias ciudadanas y los valores democráticos (Morales y López, 2019).

Por otra parte, el análisis de las políticas de convivencia escolar, de acuerdo con Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2019) se ha abordado en la literatura especializada desde cinco perspectivas:

1. **Convivencia como educación socio-emocional.** Se considera que el elemento central de la convivencia está en el desarrollo de habilidades sociales, por lo que se promueve la educación socio-emocional para que el alumnado aprenda a autorregularse a partir de la identificación, el manejo y control de sus emociones. Además, también se promueve que el alumnado desarrolle habilidades para reconocer a las otras personas, sentir empatía y cooperar cuando se presentan situaciones de conflicto.
2. **Convivencia como Educación para la ciudadanía y la democracia.** Se refiere a los procesos de participación en espacios de discusión, argumentación, elaboración y seguimiento de normas que aportan al reconocimiento de la diversidad de identidades e ideas y las capacidades de las otras personas
3. **Convivencia como EP.** Desde esta clasificación se considerada una alternativa para abordar el fenómeno de la *violencia directa*, que pone especial énfasis en identificar los elementos del conflicto (origen, actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución).
4. **Convivencia como Educación para los Derechos Humanos.** Los estudios enmarcados en este enfoque van más allá del cumplimiento de los derechos humanos en los centros escolares, porque priorizan el análisis sobre las prácticas pedagógicas y de gestión con el fin de problematizar los diferentes ámbitos de la violencia escolar que implican el ejercicio pleno de los derechos de la niñez.



**5. Convivencia como desarrollo moral y formación en valores.** Se centran en los estudios desde una perspectiva del desarrollo moral y los valores para conocer aspectos de la vida escolar y el orden moral que se promueve en los centros escolares.

La crítica de las autoras al abordaje del análisis de la convivencia desde algún tipo de estos enfoques, nos aporta que la convivencia puede abordarse desde una perspectiva más amplia que no se quede en una medida para disminuir la violencia escolar.

Desde la perspectiva de quien escribe esta tesis, como se analiza en el siguiente capítulo, el concepto de convivencia no es sinónimo de EP porque éste es sólo uno de sus ejes. Este trabajo propone abordar la propuesta de la EP tomando en cuenta elementos como son la *violencia estructural*, la lucha social, la transformación de conflictos y la construcción de paz positiva.

Por tal motivo, es necesario precisar los componentes temáticos y los ejes de la EP para problematizar ¿en qué medida se ha incorporado la EP en el marco de la RE2013? ¿qué tipo de paz se ha promovido? y ¿qué estrategias se han seguido para educar para la paz en el sistema educativo del nivel básico?

En el siguiente capítulo se definen los conceptos de paz y violencia, de EP y los modelos de construcción de paz en los centros escolares para tener un marco de referencia que permita analizar la recontextualización de la EP en la RE2013 en el nivel discursivo, normativo y su adopción efectiva.

# Capítulo 3.

## La cultura de paz en el campo educativo

*“Los aspectos positivos de la paz nos conducirían a considerar no sólo la ausencia de la violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación noviolenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no tienen que ser necesariamente similares”*

*Galtung, 1975*

En este capítulo se revisan las diversas definiciones del concepto de paz, entre ellas, la paz positiva y negativa (Galtung, 1969), la paz neutra (Jimenez, 2006), la paz intercultural (Jiménez, 2016; Sandoval, 2012) y la paz feminista (Reardon, B; Snauwaert, D., 2015). Posteriormente se recupera la relación de la paz con la educación, los elementos de la Educación para la Paz y diferentes modelos teóricos de construcción de paz para comprender su práctica en los centros escolares.

### 3.1. Tipología de la paz

Existen aproximadamente 40 conceptos diferentes de paz según Jiménez (2016); por ejemplo, la paz estable e inestable, la paz participativa, la paz duradera, la paz sostenible, la paz imperfecta, la paz intimista, la paz holística, entre otras.

En este apartado se profundiza en la clasificación clásica sobre la *paz positiva* y *negativa* porque es la base de otras definiciones de paz, posteriormente se problematiza la *paz neutra* que intenta sumarse a la distinción clásica y por último la *paz feminista* y *paz intercultural* porque identifican actores clave para la construcción de paz.

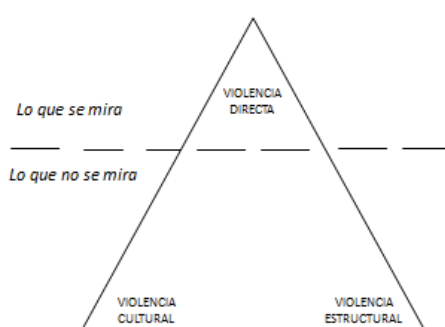
### 3.1.1. Paz positiva y negativa

El concepto de *paz positiva y negativa* fue propuesto a finales de la década de los años sesenta por el sociólogo Johan Galtung (1969), para abordar la noción de paz desde una perspectiva que no se reduzca a la ausencia de guerra o de conflictos. El autor propuso definir la paz como una situación de elevada justicia social, sin embargo, reconoce que no se puede comprender la paz separada de la noción de violencia.

La fenomenología de la violencia define el concepto a partir de tres categorías: directa, estructural y cultural. Para el autor, la *violencia directa* se refiere a las agresiones o amenazas hacia la vida de alguien, la *violencia estructural* es un proceso histórico donde un grupo se beneficia a costa de otro y tiene repercusiones en la satisfacción de necesidades y la *violencia cultural*, es referida a los aspectos de la sociedad que legitiman la *violencia directa o estructural* y puede llegar a la normalización (Galtung, 1990).

La interrelación de la *violencia directa*, la *violencia estructural* y la *violencia cultural* forman un triángulo como se puede ver en la *Ilustración 1*. El resultado de esa interconexión puede ser la privación de derechos humanos fundamentales y la reducción de necesidades básicas –aquellas relacionadas con la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad–.

*Ilustración 1. Triángulo de la violencia de Galtung*



*Fuente: Elaboración propia a partir de Galtung, La violencia: cultural, estructural y directa, 1990*

Siguiendo con el planteamiento del autor, la violencia puede empezar en cualquier vértice del triángulo y debido a su interrelación, puede generar efectos en los otros dos

tipos de violencia. Por ejemplo, aunque el conflicto haya iniciado como *violencia cultural* tendrá efectos estructurales y directos.

En la *Ilustración 1* se aprecia que la *violencia directa* se divide por una línea punteada para diferenciarse de la *violencia cultural y estructural*. Esa línea representa que comúnmente las personas suelen identificar o visibilidad la *violencia directa*, es decir, las agresiones físicas o atentados contra la vida de las personas sin mirar los otros tipos de violencia, por ejemplo, los chistes que reproducen estereotipos, las desigualdades de poder o los privilegios de un grupo sobre otro.

Carlos Ortega, Leticia Martínez y Roberto Guadarrama (2008) proponen desde la interpretación de Galtung, que esa línea debe bajar para que las personas puedan identificar la *violencia estructural* y la *cultural*. Así, la construcción de relaciones de paz implicaría la reparación del daño provocado por la *violencia directa*, pero también plantear *acciones directas no violentas* que cuestionen las estructuras de desigualdad y reconozcan valores, ideas o prácticas culturales que justifican la *violencia directa* y la *violencia estructural*.

Para comprender la tipología de la violencia en una situación histórica, piénsese en la esclavitud de la época colonial en Haití. Durante la conquista, miles de personas africanas fueron traídas al continente americano con la idea que encontrarían mejores oportunidades, aunque la gran mayoría fueron obligadas. A su llegada a América, los grupos conquistadores les sometieron para trabajar largas jornadas en las plantaciones de azúcar (James, 2003).

La *violencia directa* consistió en los atentados hacia la vida de las personas africanas a partir de la privación de la libertad, los castigos, los trabajos forzados y las violaciones sexuales. La *violencia estructural* se vio marcada con las leyes que permitieron la esclavitud y el enriquecimiento material de Europa mediante la explotación de los recursos y el trabajo forzado. La *violencia cultural* legitimó estas prácticas con la superioridad étnica y religiosa de los conquistadores, por eso aunque posteriormente se haya prohibido la esclavitud legalmente, aún perduran prácticas que van del rechazo hasta atentados contra la vida de personas por su origen étnico.

En el ejemplo anterior, la construcción de paz no se reduce únicamente a reparar el daño de las personas africanas por los castigos, los trabajos forzados o las violaciones

sexuales, que son heridas abiertas. También es necesario problematizar las leyes o normas que perpetúan esas prácticas, así como el cuestionamiento de actitudes, ideas o valores que consideran la esclavitud como algo natural y justificable.

Ahora bien, la distinción entre el concepto de *paz positiva* y *paz negativa* permite cuestionar cómo se han llevado a cabo los procesos de construcción de paz, por ejemplo, si promueven la justicia en congruencia con los medios para alcanzarla o si justifican medios violentos.

Lederach (2000) reconstruye la manera en que se ha construido la paz en Occidente –a partir de la cultura griega (*eirene*) y romana (*pax*)– y en Oriente –con la cultura hindú (*shanti*) hebrea (*shalom*) y jainista (*ahimsa*)–. El autor propone que en la cultura Occidental existe una *paz negativa* porque considera que ésta se refiere a la ausencia de guerra, a la pasividad y se concibe al conflicto como algo que hay que evitar. Por otra parte, en Oriente y Medio Oriente existe un tipo de paz positiva porque ésta es congruente con la noción de justicia social.

En la cultura occidental, *eirene* es sinónimo de armonía entre ciudades griegas y a nivel individual tranquilidad y serenidad interior, también se refiere al mantenimiento de la paz para el equilibrio de poder entre ciudades, mientras que la *pax* romana hace énfasis en el respeto a la legalidad, al tiempo que justifica cualquier medio para conseguir la paz, incluida la guerra.

La *pax* romana tiene tintes imperialistas porque al no haber congruencia entre los medios y los fines, la guerra puede ser un medio para la construcción de paz, así, el efecto de esta concepción de paz genera que ésta dependa del equilibrio en las relaciones internacionales. Por otra parte, las guerras han posibilitado el desarrollo de la industria armamentista, en la que los conflictos bélicos y los proyectos colonizadores se convierten en un negocio, lo que genera que la ausencia de guerras trastoque intereses económicos.

Contrario a la *paz negativa*, Lederach documentó la concepción oriental de la paz como sinónimo de igualdad y justicia social. En Medio Oriente la paz hindú (*shanti*) se refiere a la tranquilidad interior y al orden perfecto; la paz hebrea (*shalom*) le daba prioridad al mantenimiento de relaciones justas con Dios y entre el pueblo, así, cada 7 y 49 años se

aseguraba la justicia social entre quienes integraban a la comunidad –en el jubileo se liberaban las deudas, se recuperaban las tierras y se liberaban esclavos–.

En Oriente, desde la cultura jaimista (*ahimsa*) la paz significa no hacer daño a ningún ser viviente. Gandhi recuperó el concepto de *ahimsa* –también conocida como *noviolencia*<sup>7</sup>, refiriéndose a una concepción positiva de la paz que forma parte de transformaciones radicales– como parte de un proyecto político para independizar a India del Imperio Inglés, cuya meta no era expulsar a los ingleses, sino construir un autogobierno que recuperara la capacidad de decidir del pueblo Hindú –tanto hombres como mujeres– en la forma de gobierno, la religión y el idioma.

La *noviolencia* va más allá de la resistencia pasiva porque implica llevar a cabo acciones directas para alcanzar la justicia, por ejemplo:

“Buda llevó sin miedo a la guerra al campo del enemigo y puso de rodillas a los arrogantes monjes. Cristo expulsó a los mercaderes del templo de Jerusalén y envió maldiciones del Cielo sobre los hipócritas y fariseos. Ambos se comprometieron intensamente con la acción directa. Pero incluso cuando Buda y Cristo castigaban, mostraban un innegable cuidado y amor detrás de cada uno de sus actos” (Gandhi, 2010:40)

La *noviolencia* es muy diferente a la pasividad porque implican acciones directas, pero tampoco se trata de llevar a cabo acciones de venganza. Cuando Gandhi propone que las acciones directas *noviolentas* de Buda y Jesús ejemplifican la acción directa es porque fueron congruentes entre los medios y los fines que utilizaron para construir la paz.

Pietro Ameglio (2002) propone que existen diferentes niveles de acción directa *noviolenta*, una de ellas es la desobediencia civil. La desobediencia civil gandhiana se caracteriza por cinco elementos: 1) la crítica a la moral que ponga los privilegios individuales por encima del bien común; 2) la desobediencia de las leyes opresivas para cuestionar la moralidad que es, al mismo tiempo, un proceso masivo de construcción de leyes; 3) las acciones de desobediencia deben perdurar el mayor tiempo

---

<sup>7</sup>Los conceptos de *no violencia*, *no-violencia* o *noviolencia* algunos autores los utilizan de manera indistinta, aunque otros (Bastida, A., et. al, 2000) proponen utilizar el concepto de *noviolencia* para referirse a la concepción positiva de la paz. A lo largo de las siguientes páginas se recupera la forma en la que los diferentes autores la emplean en sus textos, aunque no necesariamente estén hablando de paz en sentido negativo, en dado caso, se hacen anotaciones aclaratorias. No obstante, los planteamientos de quien escribe esta tesis, recuperan el concepto de *noviolencia* para referirse a la construcción de paz positiva.

posible para desarmar al opresor (no para destruirlo); 4) el liderazgo debe ser lo suficientemente flexible para que no dependa de una sola persona; y por último 5) se deben comunicar las personas activistas y las masas para tomar conciencia sobre los atentados contra su dignidad humana.

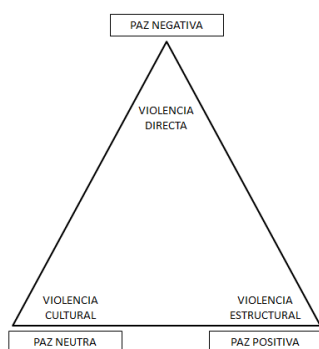
De esta forma, Adam Curle propone definir la *paz positiva* como “una situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia” (1975:182). Esta definición se complementa con la propuesta de Galtung para dar cuenta que la paz no es la contraposición de la guerra o de pasividad, sino de *violencia directa, estructural y cultural*, para construir –a partir de medios *no violentos*– niveles elevados de justicia social.

### 3.1.2. Paz neutra

La paz neutra es un concepto propuesto por Francisco Jiménez (2006) para referirse a la implicación activa para reducir la *violencia cultural*. Con el concepto de neutralidad pretende superar la disputa entre la paz positiva y la paz negativa, porque según el autor los estudios sobre la violencia se han desarrollado en mayor profundidad que los estudios sobre la paz.

A partir de la fenomenología de la violencia de Galtung (1990), Jiménez (2008) propone que, con la suma de la *paz negativa*, la *paz positiva* y la *paz neutra*, se construirá una cultura de paz. Para el autor la *paz negativa* corresponde a la *violencia directa*, la *paz positiva* es la *violencia estructural* y la *paz neutra* es la *violencia cultural*. Así al disminuir estos tipos de violencia se construye el triángulo de la paz.

*Ilustración 2. Triángulo de la paz*



*Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2008)*

La disminución de la violencia implica relacionarse mediante el diálogo, donde se transformen moralmente a las personas desde los valores de la cultura de paz y se tengan recursos para actuar en situaciones de violencia, de intolerancia o de competitividad.

Para Jiménez (2008), los valores deben ser lo suficientemente flexibles para que haya posibilidad de escoger y modificarse porque deben responder a las necesidades de la comunidad. No obstante, existen valores comunes como el respeto a la vida, a la dignidad humana y a los derechos humanos (salud, alimentación, educación, trabajo, sanidad, vivienda, ocio, tiempo libre, etc.) que no se pueden negociar.

Este concepto de paz neutra es muy provocador, ya que, implica preguntarse ¿neutralidad en qué? Para Jiménez (2006) la neutralidad no se refiere a la indiferencia o a la objetividad científica, sino a una forma que nos permita *neutralizar las diferencias culturales para poder convivir*. Así el autor propone que si se concibe al conflicto como algo positivo y se reconoce en sus primeras etapas, entonces las personas podrán encontrar puntos en común a partir de la neutralidad para la resolución de los conflictos, los cuales deben afrontarse a partir del diálogo, la empatía, la *noviolencia* y la creatividad.

De esta manera, el autor pretende problematizar los conceptos de *paz positiva* y *paz negativa* para aportar a la investigación de la paz, sin embargo, es necesario replantear el concepto de *neutralidad* porque no permite dar cuenta sobre la complejidad del triángulo de la paz que está discutiendo.

La problematización del concepto de neutralidad es similar a las discusiones en torno a la *resistencia pasiva*. Gandhi se dio cuenta que referirse a la *resistencia pasiva* no era suficiente para comprender la acción directa *noviolenta* porque la pasividad era pensada desde la no-acción. Luego, el concepto de *ahimsa* se propuso para definir el actuar sin violencia, pero de acuerdo con Pietro Ameglio (2002) el concepto de *ahimsa* tampoco era suficiente para Gandhi porque el cuestionamiento moral es ampliamente violento.

El plano inicial en el que se da la confrontación no es en el de la acción material de los cuerpos sino en el de la moral. Cabría entonces cuestionar el término *noviolencia* –al mismo Gandhi no le satisfacía del todo–, ya que en realidad se desata una poderosa violencia, que usa las armas morales para desarmar al



adversario, sin buscar su destrucción, sino la restitución de la justicia (Ameglio, 2002:154).

Pero más allá del uso de la palabra *neutralidad*, la idea central de Jiménez es que para convivir es necesario neutralizar nuestra propia cultura, sin embargo, habrá que problematizar si es posible neutralizar nuestros propios valores, ideas, prácticas cuando nos relacionamos incluso con personas de nuestra propia comunidad.

Desde la postura de quien escribe esta tesis de licenciatura no es posible, ni siquiera en la investigación, por lo que la discusión tendría que centrarse en identificar elementos que nos vinculen y que nos permitan cuestionar valores o actitudes de nuestra propia cultura para contribuir a la construcción de una cultura de paz.

### **3.1.3. Paz intercultural**

De acuerdo con Jiménez (2016) el estudio de la paz intercultural surge en la Unión Europea. El concepto de paz intercultural, desde su perspectiva, implica un puente entre las culturas que les permita convivir y enriquecerse mutuamente, sin confundirlo con otras formas de gestionar la diversidad cultural como las políticas multiculturales o el pluralismo cultural que terminan institucionalizando las diferenciaciones de los grupos minoritarios.

Siguiendo este planteamiento, la interculturalidad promueve y defiende tres principios (Jiménez, 2016:19):

- A. Igualdad de oportunidades de las personas que compartan un mismo espacio y tiempo
- B. Respeto a la diversidad
- C. Entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos y culturales distintos.

Este último principio es el más importante para el autor porque implica superar los marcos de las culturas originales para integrar elementos de otras culturas. El reto está en que sea una influencia mutua y equilibrada, contraria al colonialismo y sin negar la diversidad cultural.

Desde otra perspectiva, Eduardo Sandoval (2012) afirma que es necesaria la mirada latinoamericana de la paz porque las violencias que se viven en Europa no son las mismas que en América Latina. Propone la visión intercultural, donde se busque la justicia, la libertad, el respecto a los derechos humanos y la democracia para la construcción de una cultura de paz.

La diversidad cultural en América Latina es un elemento clave para construir relaciones de paz porque a pesar de esa diversidad, existen elementos que vinculan a las comunidades. López Austin y Millones (2008) identifican elementos culturales comunes en las pueblos originarios que les caracterizan y diferencian de otros grupos.

Siguiendo con el planteamiento de los autores, todos los pueblos indígenas en Mesoamérica antes del periodo de la conquista, tenían en común que la paz estaba ligada a los procesos de equilibrio con tres elementos: las divinidades, la comunidad y la naturaleza. La alteración del equilibrio de alguna de estos tres elementos desestabilizaba al universo provocando lluvias o sequías. No obstante, desde esta cosmovisión, el tiempo no era lineal sino cíclico, por lo tanto, siempre regresaba a su estado de equilibrio (Oswald, U; Günter H. , 2009).

Para ejemplificar mejor cada una de las relaciones de equilibrio entre los tres elementos, a continuación se enuncian brevemente las características de interrelación de las personas miembros de la comunidad con las divinidades, la naturaleza y entre los propios miembros.

Las divinidades tenían características humanas porque razonaban, tenían sentimientos como enojo, tristeza y apetito –el cual era saciado a partir del reconocimiento, ofrendas, obediencia y culto de los seres humanos–. Además, las divinidades tenían un carácter dual, es decir, había dioses y diosas que permitían el equilibrio del universo.

Según Oscar González (2014) las diferencias femeninas y masculinas no existían, ya que las personas y las divinidades se caracterizaban por tener ambas. Así el autor documenta un caso específico en las comunidades nahuas que durante la conquista, los franciscanos creyeron encontrar hombres femeninos.

Respecto a la relación con la naturaleza, el elemento que le daba sentido a la vida era la *reciprocidad*. Las personas no eran superiores a los animales, sino privilegiadas por

saciar el apetito de las divinidades. Todo lo que se tomaba de la naturaleza era prestado por la madre tierra, por eso la importancia del ritual en agradecimiento.

Acerca de la relación con la comunidad, Carlos Lenkersdorf (2006) documentó que entrado el siglo XXI, la cultura Tojolabal –y en otros pueblos originarios mesoamericanos– no existe la palabra *yo* sino el *nosotros* (-tik) porque exige una aportación individual a las personas que son parte de la comunidad para que sus voces se expresen desde una *voz nosostrica*.

Lenkersdorf (2002) narra que durante un curso de alfabetización llevado a cabo en la comunidad, el alumnado le solicitó que aplicara un examen, así, el autor planteó un problema para que lo resolvieran de manera individual, pero inmediatamente empezó a ser resuelto de manera grupal. En la cosmovisión tojolabal los problemas se resuelven en colectivo, a diferencia de la cultura occidental.

En las comunidades indígenas contemporáneas esta característica permanece<sup>8</sup>, ya que para llegar a un acuerdo, es necesario escuchar y respetar la opinión de todas las personas de la comunidad. En la toma de decisiones también es responsabilidad de cada integrante participar para que el resto conozca lo que están pensando, por eso es fundamental hablar y escuchar al colectivo.

El concepto de paz intercultural, se nutre desde la perspectiva de los pueblos originarios al pensarse no sólo desde un estado de bienestar interior, sino el bienestar de la comunidad y el equilibrio del universo a partir de la relación con la madre tierra y las divinidades.

Esperanza Hernández (2002) documentó experiencias contemporáneas de resistencia en comunidades indígenas, negras y campesinas en Colombia por el conflicto armado, que sin conocer el marco de discusión sobre la cultura de paz o la desobediencia civil, llevaron a cabo acciones directas *noviolentas* en la búsqueda de justicia social.

A partir de este trabajo, Hernández (2002) caracterizó la paz en estas comunidades como la defensa de la vida, la construcción de relaciones a partir de la solidaridad y la

---

<sup>8</sup> Existen otros elementos culturales que desaparecieron y otros que formaron parte de un proceso de sincretismo cultural. Por ejemplo, la relación con las divinidades después del periodo de conquista y colonial, los pueblos originarios adoptaron algunas divinidades de los conquistadores dotándoles de contenido simbólico, aunque es preciso aclarar que se llevó a cabo mediante procesos de violencia en su sentido amplio.

cooperación, el rechazo a las armas y a cualquier manifestación de violencia, la búsqueda de la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas, la resistencia desde la acción directa *noviolenta*, el aprendizaje de mecanismos que favorezcan la convivencia pacífica y la participación ciudadana.

Desde esta definición se puede sintetizar que la perspectiva latinoamericana aporta a los estudios de la paz al no reducirla a un estado de tranquilidad interior, sino que la paz se construye con las otredades.

La paz intercultural implica un carácter emancipatorio, porque no sólo se busca que las culturas convivan y se enriquezcan mutuamente, sino que la diversidad cultural sea un elemento que les permita a los pueblos originarios –o a cualquier otro grupo– identificarse en la búsqueda de la igualdad y la justicia social a partir de medios *noviolentos*.

#### **3.1.4. Paz feminista**

Los primeros estudios sobre la construcción de paz con perspectiva de género surgieron en la década de los años ochenta, aunque esas investigaciones no han sido prioritarias, ni mucho menos un tema trabajado por hombres (Loaiza, A., 2011). Por otra parte, entre lo poco estudiado, la tradición académica considera que la relación entre la paz y las mujeres es algo natural (Magañón, 2007).

Desde esa perspectiva académica, las mujeres tienen una predisposición natural a la paz, cuya noción de paz se asemeja a la concepción negativa, es decir, como la ausencia de guerra o de conflictos, donde la paz es un fin sin importar los medios utilizados para alcanzarla. En ese sentido, el papel de las mujeres se redujo en la literatura académica a construir la paz como combatientes en los campos de batalla, en la producción de armas, en el apoyo logístico y como admiradoras de los héroes de guerra (Magañón, 2007).

Algunas investigaciones han problematizado si existe una predisposición natural a la paz por parte de las mujeres y a la violencia en el caso de los hombres. Fisas (1998), por ejemplo, propone que la guerra ha sido un producto del hombre masculino y aunque es tentador recurrir a explicaciones biológicas, la violencia no se puede entender aislada de elementos estructurales y culturales.

De acuerdo con Sau (1999:165) uno de los elementos heredados por el patriarcado es la guerra, donde existe una relación entre la masculinidad y la invención de la guerra porque es la forma en que el patriarcado ha sobrevivido. Así, en el sistema patriarcal “mucho de la violencia ejercida contra las mujeres tiene su explicación en el miedo o terror que sienten algunos hombres a perder su identidad y posición de dominio en el sistema patriarcal” (Fisas, 1999:11).

Desde la investigación para la paz, además de reconocer la noción de violencia con una perspectiva amplia, también se han retomado planteamientos de la teoría feminista. Betty Reardon (2015) ha desarrollado el concepto de paz feminista porque desde su perspectiva, esa conceptualización podría servir a la lucha por la igualdad de género entre mujeres y hombres.

Para comprender la paz feminista, es necesario, desde una posición situada, reflexionar qué entendemos por feminismo. Algunas definiciones proponen que “el feminismo es un movimiento social y político que tiene un proyecto de sociedad diferente de la patriarcal” (Sau, 1999:235), sin embargo, el movimiento feminista es muy diverso. De acuerdo con Bañón (2010:30) existen múltiples feminismos pero a pesar de esas diferencias, el elemento que les vincula es la idea de desestabilizar las formas de dominio/subordinación entre hombres y mujeres.

En ese sentido, la paz feminista se caracteriza por reconocer el papel de las mujeres en la construcción de paz con justicia desde la acción directa *noviolenta*. Por ejemplo, se ha documentado la influencia de agrupaciones de mujeres en organizaciones internacionales como la ONU cuando se reconoció que todos los países (incluso los no miembros) deban aumentar su participación en la toma de decisiones y los procesos de paz, garantizar su protección en conflictos armados y situaciones post-conflicto e introducir el género en los sistemas de información y en la práctica de programas públicos (Magañón, 2007).

Otros acontecimientos históricos dan cuenta que las mujeres organizadas han ocupado un lugar clave en los procesos de construcción de paz, sírvase de ejemplo, las movilizaciones de las mujeres sufragistas del siglo XX a nivel internacional, las Madres y las Abuelas de la Plaza de Mayo, la Ruta pacífica de las Mujeres Colombianas y recientemente las movilizaciones en búsqueda del reconocimiento del derecho a decidir sobre su cuerpo a partir de la despenalización del aborto.

Así, el concepto de paz feminista rompe con la idea que las mujeres tienen una tendencia natural a la pacificación y los hombres a la violencia, pero también permite recuperar la experiencia de lucha de las mujeres organizadas para transformar la *violencia directa, estructural y cultural* en sociedades donde el acceso a la justicia sea para todas las personas.

### **3.2. Educar para la paz: de la teoría a los centros escolares**

La paz entendida desde una perspectiva amplia, implica transformar los valores de la cultura de la violencia (donde hay expresiones de *violencia directa, estructural y cultural*) a los valores de una cultura de paz (sociedades con altos niveles de justicia y ausencia de violencia donde el conflicto es una herramienta de transformación social).

Existen diferentes formas de construir la paz, una de ellas está en el ámbito educativo (Fisas, 1987). La EP implica educar para la desobediencia responsable, la indignación, dotar de autonomía para pensar críticamente y con libertad (Fisas, 1988). También tiene como finalidad generar condiciones de elevada justicia y reducida violencia, mediante métodos pedagógicos *noviolentos*, ya que, no busca sujetos pasivos, al contrario, se busca educar para la acción, para que el alumnado aprenda a cooperar, trabajar en equipo y a encontrar las mejores posibilidades para afrontar los conflictos creativamente (Lederach, 2000).

La EP desde el paradigma *sociocrítico*, es un proceso educativo dinámico, continuo y permanente que, a través de la metodología pedagógica *socioafectiva* y *problematizadora* pretenden desarrollar un tipo de cultura de paz donde las personas develen críticamente su realidad para situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991).

En los siguientes sub-apartados se exponen los elementos que componen la EP desde la perspectiva de Casas (2008) y de la UNESCO, luego se revisan las diferentes áreas de trabajo de la EP y en último lugar se problematizan los modelos de construcción de paz en los centros escolares.

### 3.2.1. Ejes de la Educación para la Paz

Casas (2008), propone que para educar para la paz en los sistemas educativos, es preciso retomar cinco áreas de análisis: convivencia y paz; participación y responsabilidad; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; derechos humanos; y pedagogía de la reconciliación.

- A. *Convivencia y paz*: se refiere al desarrollo de proyectos encaminados a la resolución pacífica de los conflictos que conlleven convivencia dialógica y que todos sus participantes encuentren respuestas a sus expectativas.
- B. *Participación y responsabilidad democrática*: consiste en la construcción de proyectos ciudadanos, formación de valores y toma de decisiones de carácter público.
- C. *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*: se refiere al reconocimiento de la diversidad multicultural y pluriétnica para formar ciudadanía que respete el marco de derechos humanos de otras personas.
- D. *Derechos Humanos*: implica la enseñanza de los derechos humanos para que las personas aprendan a reconocerlos pero también tengan la sensibilidad para defenderlos.
- E. *Pedagogía de la reconciliación* pretende trabajar con personas que han vivido situaciones de violencia o de guerra para evitar que desarrollen sentimientos de venganza, odio o rencor que impiden el desarrollo armónico de la persona, lo cual no implica negar o frenar la lucha social.

Otra clasificación se expone en el informe Delors (1996) de la UNESCO al destacar cuatro pilares en la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser:

- A. *Aprender a conocer*: se refiere a educar desde una cultura general que profundice en el conocimiento a partir de pocas materias, y se aprenda a aprender para que se aprovechen las posibilidades que ofrece la educación
- B. *Aprender a hacer*: se refiere a la formación de individuos capaces de trabajar en equipo en cualquier situación, independiente a las circunstancias

C. *Aprender a convivir*: significa comprender a las otras personas, sus percepciones, para promover el pluralismo, la comprensión mutua y la paz

D. *Aprender a ser*: para el desarrollo de la personalidad, para actuar con autonomía, juicio y responsabilidad, sin menospreciar la capacidad de memorizar, razonar, sentido estético y capacidades físicas.

Para Vicent Fisas (1988) esos pilares coinciden con los ejes de la EP cuando se promueve la desobediencia de las reglas injustas de manera crítica, se conozca la realidad para que el alumnado se comprometa con su propia transformación y la de su entorno, sean capaces de convivir a partir de la defensa de la diversidad, se coopere en vez de competir, así como desarrollar la capacidad para la transformación positiva de los conflictos.

Por una decisión metodológica, se recupera la clasificación de Casas porque tiene una visión más detallada de los elementos que componen la EP, a diferencia de la UNESCO que lo expresa en acciones. No obstante, es importante recuperar ambas clasificaciones por el nivel de influencia que ha tenido el organismo en la política educativa mexicana.

Como se expone en el cuarto capítulo de esta tesis, los pilares de la UNESCO han sido retomados de manera directa en la RE2013, como es el caso del pilar sobre *aprender a aprender* y *aprender a convivir*, que en términos discursivos intenta justificar los aprendizajes clave y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Por otra parte, se reconocen las limitaciones de la clasificación de Casas, por lo que a continuación se profundiza en dos componentes temáticos de la EP relacionados con la convivencia, el conflicto y los derechos humanos porque se retoman en la propuesta pedagógica de la RE2013.

### **3.2.2. Componentes temáticos de la Educación para la Paz**

Existen diferentes componentes temáticos de la EP, por ejemplo: la Educación para la Ciudadanía Global; la Educación para el Desarrollo; la Educación para el Medio Ambiente; la Educación para el Desarme; la Educación para la Convivencia y el Conflicto; y la Educación para los Derechos Humanos (Gómez, A., 2015). Por una decisión metodológica basada en los fines de la presente investigación, se profundiza en



los últimos dos componentes porque coinciden en algunos elementos del tipo de EP promovida por la RE2013.

### **3.2.2.1. Educación para la convivencia y el conflicto**

La educación para la convivencia de acuerdo con Gómez (2013) es el enfoque que más se ha difundido en los sistemas educativos de América Latina. La educación para la convivencia está relacionada con el conflicto porque desde la interpretación de Cascón (2006) en el momento en que las personas interactúan surgirán conflictos, por eso hay que aprender a afrontarlos con métodos *noviolentos*.

Siguiendo a Cascón (2006) la perspectiva positiva del conflicto implica aprender a convivir con ellos. El conflicto se refiere a aquellas situaciones donde hay contraposición de necesidades, ideas, intereses o valores entre una o más personas y la satisfacción/aceptación de alguna de las partes involucradas implica la negación de la otra.

Una de las características del conflicto es que es un *proceso*, porque al no atenderlo en las primeras etapas se llega a la crisis y puede generar situaciones de violencia. Desde la EP se ha propuesto (Cascón F. , 2000b) que la tarea del personal docente no es resolver, gestionar, controlar, juzgar o mediar conflictos, de lo contrario, a largo plazo el alumnado no podrá afrontar los conflictos que se le presenten en su vida cotidiana.

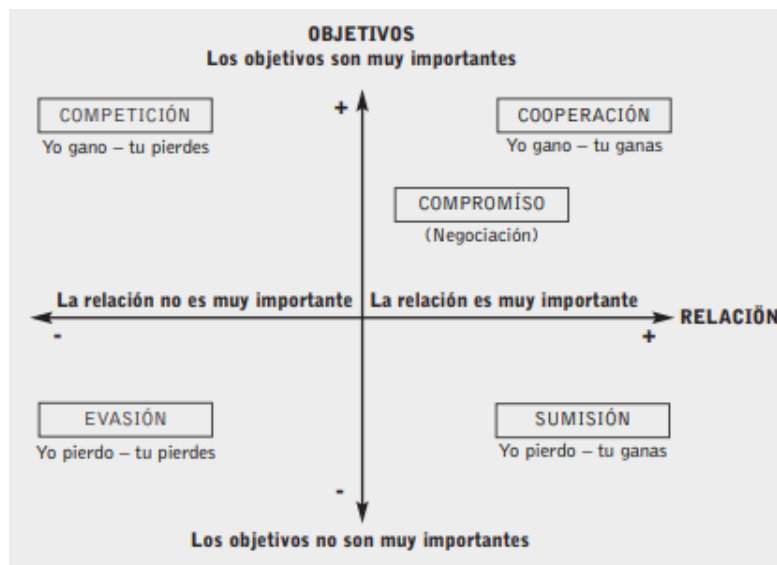
Cascón (2000) propone diferentes herramientas de intervención para afrontar los conflictos:

- A. *Provención*: se parte del supuesto que los conflictos son inherentes a la vida humana, por lo tanto, no se pueden prevenir. Así la EP trata de proveer de herramientas o generar condiciones para afrontar los conflictos, por ejemplo, construir grupo, desarrollar habilidades para la comunicación, la toma de decisiones y la construcción de consensos.
- B. *Análisis y reconciliación*: consiste en analizar las causas del conflicto e identificar necesidades para que la relación sea gano-ganas.

C. *Mediación*: es importante que las personas resuelvan conflictos autónomamente pero que también sean capaces de pedir y aceptar ayuda cuando no puedan hacerlo.

Además de proveer herramientas, es necesario trabajar en las actitudes que se tienen ante el conflicto, como se puede ver en la siguiente ilustración, Cascón (2000) propone cinco actitudes para enfrentar el conflicto: 1) la competición, 2) la evasión, 3) la sumisión o acomodación, 4) la cooperación y 5) el compromiso y la negociación.

*Ilustración 3. Actitudes ante el conflicto*



*Fuente: Imagen recuperada de Cascón, Educar en y para el conflicto , 2001, pág. 11*

1. *Competición*: (gano-pierdes) en este tipo de relaciones son más importantes los objetivos que la relación, así, una de las partes espera satisfacer sus necesidades a costa de la otra sin importar los medios.
2. *Acomodación o sumisión*: (pierdo-ganas) Los objetivos no son tan importantes, pero la relación si lo es, por lo que, para evitar el enfrentamiento una de las partes no se hace valer y no plantea sus necesidades e intereses.

3. *Evasión*: (pierdes-pierdes) ni los objetivos ni los intereses son importantes, por lo tanto, ninguna de las dos partes satisface sus necesidades.
- 4 y 5. *Cooperación y compromiso*: (gano-ganas) las necesidades son muy importantes pero también los objetivos, así que se espera satisfacer las necesidades de ambas partes, aunque tengan que ceder en algo, para ello es necesario identificar qué es lo fundamental

Parecería que la idea de ganar-ganar promueve valores competitivos porque se busca que ambas partes ganen, sin embargo, la negociación, se trata de generar acuerdos lo más consensuadamente posible para que ambas partes satisfagan lo fundamental.

Pareciera que la cooperación o la negociación son las mejores formas de afrontar un conflicto, sin embargo, es necesario que al analizar el conflicto consideremos identificar cuáles son los objetivos que se persigan, los actores involucrados, el contexto en que surge el conflicto. El autor propuso en una conferencia que imagines que estás en tu carro detenido frente a un semáforo en rojo, hay una persona atrás que no deja de tocar el claxon y empieza a intentar intimidarte acelerando, en ese tipo de situación una salida sería bajar del auto para darle una clase de educación vial a la persona que conduce, pero otra también sería evadirlo porque no existe una mejor forma de afrontar el conflicto porque depende de las relaciones, de los objetivos, o de las necesidades, valores o ideas que se están contraponiendo.

Por otra parte, se rescata que Cascón habla de afrontar los conflictos en lugar de resolver o gestionar. Paris (2008) documentó la diferencia entre a) resolución, b) gestión y c) transformación de conflictos:

La expresión *resolución de conflictos* apareció en la década de los cincuenta para referirse a los conflictos desde una perspectiva negativa, porque planteaba buscar soluciones –incluso inmediatas– dada las consecuencias destructivas de los conflictos. Un ejemplo de resolución de conflictos sería enjear espacios públicos o instalar cámaras para reducir los índices de violencia. Es una solución inmediata porque se mira al conflicto como algo destructivo porque se atendió durante la crisis y las medidas que se toman responden a las consecuencias y no a las causas.

La *gestión de conflictos* fue utilizada en los años setenta para plantear que los conflictos podían gestionarse como fenómenos naturales y las explicaciones prácticas y teóricas se

reducen al mundo empresarial. Esta perspectiva, de acuerdo con Paris (2008) se acerca a la perspectiva positiva del conflicto al verlo como algo natural en la vida humana pero hace falta que se defina fuera del ámbito económico.

Por último, la *transformación pacífica de los conflictos* aparece en la década de los noventa para referirse a los conflictos como situaciones de cambio, donde se hace énfasis en el análisis de las causas, los actores involucrados y sus necesidades, las relaciones de poder que juegan en el conflicto para reconciliar y reconstruir las relaciones humanas.

El planteamiento de Cascón aporta a la idea de *transformación pacífica de los conflictos* al problematizar que el conflicto es una herramienta de transformación de las relaciones personales pero también de las estructuras de dominación. Cuando la parte dominada no está dispuesta a ceder lo fundamental –ejercicio de sus derechos humanos–, mediante la acción directa *noviolenta* se hace visible la búsqueda de negociación, la reparación del daño y la no repetición.

### **3.2.2.2. Educación en y para los Derechos Humanos**

Fisas (1988) sostiene que los derechos humanos (DDHH) constituyen uno de los pilares fundamentales de la cultura de paz. La *educación en y para* los DDHH permite al alumnado conocerlos y asumirse capaces de exigir a las autoridades estatales que se materialicen y que no violen derechos.

Algunos autores (Ribotta, 2006; Ocejo V. y Hernández, A. , 2016) proponen la distinción entre el concepto de *educación en DDHH* respecto a la *educación para los DDHH*. La *educación en DDHH* consiste en utilizar metodologías pedagógicas que respeten los derechos del alumnado. Por ejemplo, llamarles por su nombre en lugar del número de lista; generar acuerdos para transformar los conflictos creativamente en vez de imponer castigos –como la privación de su derecho a jugar, a la alimentación y al descanso cuando no les permiten salir del salón de clases durante el receso–, entre otros.

La *educación en DDHH* también implica que el alumnado sea capaz de expresar qué son los DDHH, en qué consisten y conozcan ejemplos de violaciones a derechos en documentos o materiales de difusión. Por ejemplo, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), anualmente llevaba a cabo cursos de verano en la que

niñas y niños escribían, grababan y editaban cortometrajes para promoverlos, así como denunciar casos de violación a DDHH.

La *educación para los DDHH*, reconoce que no sólo se promuevan y se utilicen metodologías pedagógicas que respeten DDHH, se trata que se asuman como sujetos de derechos para exigir que se materialicen y contribuyan en la construcción de una cultura de paz. Por tal motivo, la EP promueve educar *en y para* los DDHH.

Desde la EP se definen a los DDHH como un conjunto de valores que fundamentan las relaciones humanas, donde el principal valor es la dignidad (Barba, 1997). Las características de los DDHH es que son históricos, naturales, universales, obligatorios, sancionables, permanentes, irrenunciables, inalienables e intransferibles.

La inalienabilidad y la intransferibilidad se refieren a que por ningún motivo una persona puede heredar o intercambiar derechos, por eso es tan cuestionable la contradicción con el derecho humano a la propiedad. La inalienabilidad también se refiere a que no pueden ser privados por el Estado a menos que un juez lo determine con una sentencia, pero siempre reconociendo el principio *pro persona* y su interrelación con otros derechos.

De acuerdo con Hincapié (2015) la reforma constitucional en materia de DDHH que se aprobó en 2011 en México, marcó un antecedente importante porque se integraron entre las obligaciones del Estado los principios de respeto, promoción, garantía y protección de DDHH, además de hace coincidir la Constitución Política (1917) con los Tratados Internacionales ratificados.

A partir de entonces, el Estado está obligado no sólo a reconocer los DDHH de las personas en el marco jurídico, sino a educar sujetos de derechos y generar condiciones con políticas públicas para que se garantice el acceso y el ejercicio universal a ellos. Además, los derechos deberán tener carácter de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, de calidad y adaptabilidad.

Otra característica de la reforma de 2011 se refiere a la interpretación del derecho. Cuando dos marcos jurídicos se contradicen se recupera el derecho que afecte en menor medida a la persona juzgada, a esto se le denominó el principio *pro persona*. Por ejemplo, si en la constitución se propone que la limitación del derecho a la libertad es aplicable para personas migrantes, pero paralelamente en un tratado internacional –

reconocido en el marco jurídico de ese país– se propone que ninguna persona puede ser privada de su libertad por razones de nacionalidad, la decisión que tome la juez debe darle mayor peso al tratado aunque se contradiga con la constitución.

La interconexión de los DDHH se refiere a que la privación de uno de ellos afecta la vivencia integral de otros derechos, en ese sentido, siguiendo con el ejemplo de las personas privadas de la libertad, el Estado debe prever que no sean trastocados otros derechos como a la educación, al agua, a la alimentación, a la recreación, entre otros.

Los DDHH son *inherentes* a la vida humana, es decir, que a partir del primer día del nacimiento –no se toma en cuenta el periodo de gestación porque se contradicen con los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres– cualquier persona tiene derechos. De igual manera, son *universales* porque sin importar la edad, sexo, grupo étnico, cultura, afinidad religiosa o política, nacionalidad, preferencia sexual o cualquier otra razón, las personas son titulares de DDHH.

Otra característica de los DDHH es que son *históricos* y se desarrollan paralelamente a las luchas sociales. Barba (1997) clasifica a los DDHH por etapas, la primera hace referencia a las experiencias de lucha que exigían la limitación del poder de los gobernantes para establecer normas de conducta, algunos ejemplos son el *Código de Hammurabi* –para el equilibrio de poderes–, la Civilización Egipcia –que proponía concebir al poder como servicio– o la Grecia Clásica –cuando se abogó por el derecho de los ciudadanos a participar en el ejercicio del poder–. No obstante, hay que hacer énfasis en que no todos los grupos eran reconocidos, por ejemplo, las mujeres.

La segunda etapa corresponde a los derechos civiles y políticos –también conocidos como derechos de la primera generación– cuyos antecedentes se reflejan en la ideología liberal del siglo XVIII, ya que, su base está en la dignidad humana individual. Desde esta perspectiva surgen algunas críticas (Boaventura de Sousa, 2002) al carácter occidental de los DDHH.

En esta segunda etapa se firma la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789) que reconoce –a partir de la Revolución Francesa– el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad, a la igualdad jurídica, a la seguridad, a la posibilidad de elegir y ser electo, pero se dejó de lado nuevamente a las mujeres y a los grupos donde “el individuo” no forma parte de la cosmovisión.

La tercera etapa de los DDHH corresponde al inicio del siglo XX cuando se reconocieron los derechos sociales, económicos y culturales –también conocidos como de segunda generación. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) reconoció que todas las personas por el simple hecho de ser humanas tienen derechos y le dio mayor peso a la responsabilidad del Estado para generar mejores condiciones de vida, de trabajo y de bienestar social.

En los años setenta aparecen los derechos de solidaridad –o de la tercera generación– que reconocen la existencia de derechos colectivos, a la autodeterminación de los pueblos originarios, los derechos culturales, ambientales, al agua, al internet e incluso el derecho a la paz.

Cabe resaltar que el reconocimiento universal de los derechos no implicó que todas las personas tuvieran acceso a ellos. De acuerdo con cifras del informe de Amnistía Internacional (2018:312) sobre la situación de los DDHH en México, durante la administración de Enrique Peña Nieto, se violaron sistemáticamente DDHH a partir del aumento de la violencia en todo el país; las amenazas y asesinatos de las personas periodistas y defensoras de DDHH; los feminicidios, las desapariciones forzadas, las detenciones arbitrarias y la vulneración de los derechos a la educación y a la vivienda con el terremoto del 7 y del 19 de septiembre de 2017.

Así, a 70 años de la aparición de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, no podemos asumir que todas las personas viven de manera integral sus derechos humanos a pesar de su reconocimiento en declaraciones y convenciones internacionales o en los marcos jurídicos nacionales.

### **3.2.3. Modelos de construcción de paz**

Desde la perspectiva de algunos autores (Bastida, et. al, 2000) existen tres modelos para construir la paz de acuerdo a la concepción de paz (positiva o negativa) y la congruencia entre los medios y los fines: a) el modelo intimista, b) el modelo conflictual violento y c) el modelo conflictual *noviolento*.

- a. *Modelo intimista*: tiene una concepción negativa de la paz porque considera que la violencia es algo natural en las personas, por lo tanto, la paz resulta un ideal utópico. La paz es concebida como pacificación porque se busca evitar la guerra y el conflicto para alcanzar la armonía.

La paz desde esta perspectiva, es resultado de la diplomacia porque ante cualquier amenaza, ésta depende de la capacidad de convencer, mediante el diálogo.

- b. *Modelo conflictual violento*: tiene una perspectiva negativa de la paz porque se considera que es un estado de calma después de un conflicto, una revolución o una guerra. Se reconoce la existencia de los conflictos pero se asume que de ser necesario puede resolverse mediante la violencia porque lo importante es la meta y no el proceso de construcción.

Desde esta postura no importa cuáles sean los medios siempre y cuando el fin sea la paz, así existen guerras que se consideran justas y legítimas, por ejemplo, que Estados Unidos invada militarmente algún país, bajo el discurso de la defensa de los DDHH o la democracia.

- c. *Modelo conflictual noviolento*: la paz es un resultado nunca completado de condiciones estructurales y culturales, por tal motivo, la paz no es una meta a alcanzar sino un proceso en construcción permanente.

Se reconoce el conflicto como algo positivo, partiendo de la definición como un choque de necesidades que hay resolver (a partir de medios sin violencia) para que ambas partes satisfagan equilibradamente sus necesidades. Esta concepción del conflicto, además, lo concibe como una herramienta de transformación social, en la que son necesarios los conflictos para redefinir prácticas, relaciones y construir una cultura de paz.

Jares (1991) por otra parte, propone otros tres modelos que tiene puntos de encuentro con los modelos de construcción de paz expuestos anteriormente, pero incluye elementos para identificar la construcción de paz en el ámbito escolar. Éstos pueden ser: a) el modelo lógico-positivista, b) el modelo hermenéutico-interpretativo y c) el modelo sociocrítico.

- a. *Modelo lógico-positivista*: consiste en que la EP se enfoque en la transmisión de aspectos observables y cuantitativos para que las personas –desde una perspectiva negativa- eviten la guerra o los conflictos; no se cuestionan las



estructuras políticas a nivel nacional e internacional porque la educación debe ser neutra; se busca la ausencia del conflicto en las aulas y la relación docente-alumnado es considerada vertical. La EP se integra al *currículum* como una asignatura independiente, como una unidad o parte de alguna asignatura del campo de las ciencias sociales.

- b. *Modelo herméutico-interpretativo* se caracteriza por entender la paz como la ausencia de cualquier tipo de violencia, pero sólo se centra en las relaciones interpersonales; se considera que la paz es una cuestión de voluntad de las personas y por ende, considera que la EP generará un mundo sin guerra o violencia.

Desde esta perspectiva las relaciones interpersonales son consideradas como medio de aprendizaje. Existen dos posturas en esta vertiente, la primera separa del contexto sociopolítico la relación en ambas partes para que se lleven bien, mientras que la otra se centra en el desarrollo de la creatividad, la escucha, los valores, la comprensión, la mundialidad, los derechos humanos y la fraternidad en las relaciones interpersonales.

En este modelo, el profesorado es considerado trasmisor de información y coordinador de las interacciones, del aprendizaje y promotor de la participación del estudiantado desde una relación jerárquica. Por ejemplo, cuando el profesorado propone un tema para discutir en clase para que el alumnado lo exponga.

- c. *Modelo sociocrítico*: concibe un tipo de paz positiva relacionada con temas políticos, sociales y económicos que dificultan su construcción. Se recuperan la metodología pedagógica *socioafectiva*<sup>9</sup> en el aula que consiste en trabajar con las emociones, valores morales y discusiones políticas; problematizar estructuras sociales y al sistema educativo; trabajar en la concientización y con la acción para transformar estructuras violentas; se concibe al conflicto como positivo.

---

<sup>9</sup>La pedagogía socioafectiva consiste en trabajar con las emociones, valores morales y discusiones políticas; problematizar estructuras sociales y al sistema educativo; trabajar en la concientización y con la acción para transformar estructuras violentas; se concibe al conflicto como positivo.

En esta perspectiva también existen dos posturas respecto al conflicto, la primera rechaza cualquier tipo de violencia, mientras que la otra considera justificable combatir situaciones injustas por medio de la violencia.

El profesorado tiene un compromiso sociopolítico con los valores de la paz paralelamente que lleva a cabo su labor docente; se está en contra de la asignaturalización de la EP porque ésta es transversal, además de darle espacio a los proyectos extraescolares.

Para llevar a cabo el análisis de la RE2013, se recupera la propuesta teórica de Jares sobre los tipos de construcción de paz en los centros escolares, porque permite identificar el tipo de EP que se promueve en la política educativa mexicana.

## Capítulo 4.

# Educación para la Paz en el contexto de la Reforma Educativa de 2013

*“Educar para la paz nos supone educar para no estar en paz, educar para no ser indiferentes, para sentir un –gusanito– que reconcoma la conciencia y nos incite a la acción”*

*Paco Cascón*

En este capítulo se construyen los antecedentes de los proyectos de Educación para la Paz (EP) en México. Posteriormente, se expone el contexto mexicano en el que se aprobó la Reforma Educativa 2013 (RE2013) y se problematiza la política como proceso a) discursivo –a partir de la revisión de las dos versiones del nuevo modelo educativo y las declaraciones de autoridades políticas-, b) normativo –plasmada en las modificaciones constitucionales y la aprobación de leyes secundarias– y c) de adopción efectiva –tomando como base los programas educativos sobre convivencia escolar en contraste con el discurso oficial-, con el fin de conocer el tipo de EP promovido desde la reforma.

Es importante resaltar que la EP no tiene un origen específico porque la paz ha sido conceptualizada desde diferentes perspectivas. Rafael Grasa (2000) propone que la EP nació dos veces, en el primer nacimiento surgieron proyectos educativos para transmitir valores contrarios a la guerra en el contexto europeo de la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

Entre ellos, se puede identificar al movimiento de la *Escuela Nueva* cuyo principal objetivo consistió en problematizar los planteamientos curriculares y pedagógicos de las escuelas tradicionales. Se esperaba convertir a la escuela en un instrumento para la paz

que terminara con las prácticas que contribuyen a la militarización de la infancia. Además, la Escuela Nueva fue la primera iniciativa sólida de EP (Jares, 1991), así como el antecedente de otros proyectos educativos como son la *Escuela Activa*, la *Escuela Moderna* o la Escuela de Trabajo en Iberoamérica<sup>10</sup>.

Otro proyecto educativo en la línea a la crítica a la educación tradicional fue el trabajo de María Montessori, quien cuestionó que en las escuelas se promovían valores para la competitividad, el individualismo, la insolidaridad y la obediencia. No obstante, hoy en día las escuelas mexicanas que retoman el planteamiento y metodología de Montessori se reducen al ámbito de las escuelas de élite.

En América Latina la EP tiene como antecedente la educación popular, cuyas propuestas fueron planteadas como alternativas a los proyectos educativos nacionales. La educación popular surge en contexto de dictaduras militares, por lo que se considera como parte de los movimientos liberadores. En ese sentido, Paulo Freire es uno de los precursores de la educación popular y un antecedente de la EP.

La EP ha prevalecido en América Latina en el ámbito no formal (Gómez, A., 2013) Se ha distanciado de la educación formal porque la política educativa es excluyente para algunos sectores. En este sentido, la EP ha sido una expresión de resistencia en la región.

El segundo nacimiento de la EP fue posterior a la Segunda Guerra Mundial (1938-1945). El panorama de la Guerra Fría y las intervenciones estadounidenses en Vietnam y en América Latina a través del apoyo a las dictaduras militares (González, C, 1979) evidenciaron algunas de las limitaciones de los proyectos educativos adoptados en Europa y se puso sobre la mesa la necesidad de hacer investigación para la paz.

Martha Gómez (2016) plantea que existen cuatro etapas que caracterizan a la investigación para la paz. En la primera se desarrollaron los conceptos de paz positiva y negativa; en la segunda se crearon institutos de investigación internacionales para la

---

<sup>10</sup> En Iberoamérica, el movimiento europeo de la *Escuela Nueva* influyó a que se llevaran a cabo proyectos educativos, como fue el de la Escuela Activa, la Escuela Moderna y la Escuela de trabajo. La Escuela Activa es una propuesta alternativa a la educación tradicional cuyo objetivo es reconocer los intereses del estudiantado para hacer más eficaz la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, el movimiento de la Escuela Moderna, propuso recuperar el contexto y la experiencia del alumnado para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Por último, la Escuela de Trabajo, parte de la idea que la escuela, además de brindar formación profesional, debe preparar al alumnado para la vida y familiarizarle con el medio social (Narváez, 2006).

paz, por ejemplo la *International Peace Research Association* (IPRA) institucionalizada en Suiza en 1963, cuyo fin era realizar investigaciones sobre la EP. La tercera etapa corresponde a la década de los noventa con la ampliación del concepto de violencia propuesto por Galtung (1990) así como la aparición de nuevos conceptos de paz además de la perspectiva positiva y negativa. La cuarta etapa se caracteriza por la entrada del milenio y la declaración de la UNESCO sobre el “Año Internacional de la paz y la no violencia” cuyo objetivo era invitar a las naciones a que hicieran algo a favor de la paz.

En consecuencia, una de las características de la EP es que se enmarca en la lógica de la investigación y la generación de conocimiento porque en los primeros proyectos se identificó que no bastaba promover la cultura de paz en los centros escolares sin una perspectiva amplia del fenómeno de la violencia y de la paz.

#### **4.1. Antecedentes de la Educación para la Paz en el SEM**

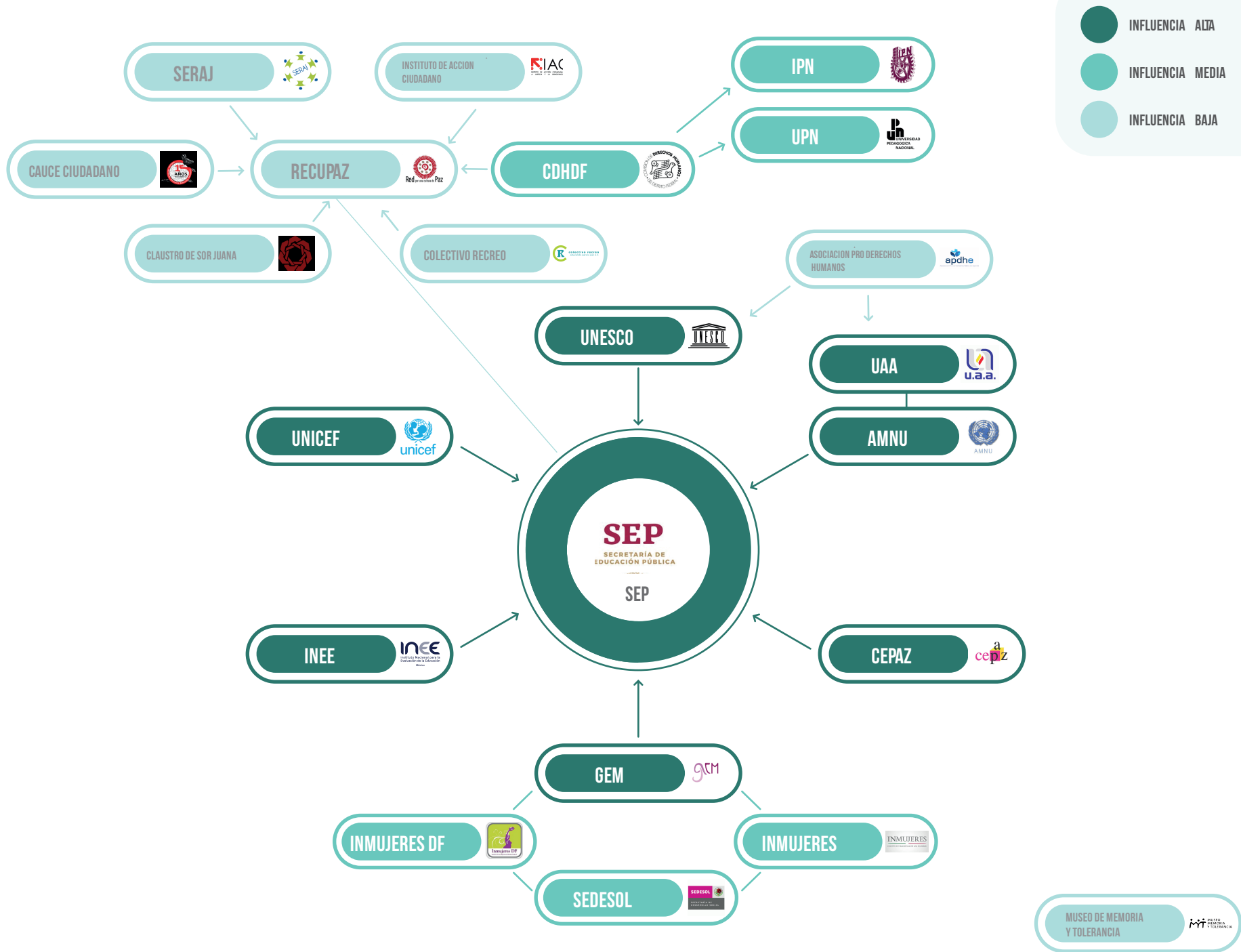
De acuerdo con Jares (1991) la EP se ha convertido en una necesidad asumida por instituciones educativas formales y no formales. Esta tesis analiza los proyectos de EP que se han promovido en el ámbito formal como parte del análisis de la política educativa.

El análisis de actores permite identificar el nivel de influencia que han tenido en la agenda política, como se mencionó en el capítulo sobre el diseño de la investigación, se clasificó a los actores en diferentes categorías: organizaciones internacionales, instituciones educativas públicas, instituciones no gubernamentales y organizaciones sin fines de lucro que han llevado a cabo proyectos de EP dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

En la siguiente ilustración se identifica a la Secretaría de Educación Pública (SEP) al centro porque, para el análisis de la política educativa, se hace especial énfasis en las acciones que realiza la secretaría para educar para la paz en sus diferentes niveles de gobierno (federal, estatal y local). Por tal motivo, los actores identificados como primarios no pueden ser considerados como los principales promotores de la EP en México, sino actores que han trabajado conjuntamente con la secretaría y han influido en la política.

Los actores que tienen un nivel medio de influencia son aquellos que han llevado a cabo proyectos de EP con la SEP, sin que este trabajo colegiado se haya convertido en política educativa. Los actores que tienen un nivel bajo de influencia son aquellos proyectos que se llevan a cabo fuera del sistema educativo mexicano sin ningún tipo de influencia en la política.

ILUSTRACIÓN 4. MAPA DE ACTORES. NIVELES DE INFLUENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ADOPCIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ



Uno de los proyectos de EP con mayor influencia en la política educativa fue la primera experiencia de EP que se tiene registro. En 1988 se llevó a cabo el *Proyecto de Educación para la Paz y Derechos Humanos* diseñado por Pablo Latapí<sup>11</sup> desde la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) (CDHDF, 2007:87).

El *Proyecto de Educación para la Paz y Derechos Humanos* funcionó a partir de cursos de formación docente de nivel preescolar, primaria y secundaria. Pablo Latapí propuso el diseño de una metodología para la formación docente que incorporara temas sobre EP y DDHH plasmado en el *Marco de referencia para el estudio “Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria”* (s.f. documento interno de la AMNU, citado en Olvera, 2015).

El proyecto tuvo tal influencia en instituciones educativas, organismos no gubernamentales y en algunas entidades del país que pronto se convirtió en política educativa a partir del *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (1991) que contó con la participación de autoridades educativas locales y estatales de la SEP, sociedad civil, asociaciones internacionales –una de ellas fue la Asociación Pro Derechos Humanos de España, SERPAJ– y la UNESCO, que llevaron a cabo cursos de formación docente en escuelas públicas y privadas en diferentes Estados y ciudades del país, por un periodo de catorce años.

Siguiendo a Olvera (1998), en el marco del programa se elaboraron diversos materiales educativos, tales como:

- *Manual para la aplicación del programa de Educación en los Valores para la Paz y los Derechos Humanos, nivel preescolar* (1998)
- *Manual para la aplicación del programa de Educación en los Valores para la Paz y los Derechos Humanos, nivel primaria* (1998)
- *Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Antología* (1998) es una serie de compilaciones de documentos generados de cursos y talleres, evaluaciones del programa y memorias de eventos

---

<sup>11</sup> Pablo Latapí fue fundador de la AMNU y un reconocido investigador del ámbito educativo de la UAA



- *Los derechos humanos como educación valoral. Documento base para el programa de EPDH (1997)*
- *Manual de Educación para la Paz y los derechos humanos para coordinadores de talleres (s.f., documento interno de la AMNU)*

El *Programa de Educación para la Paz y Derechos Humanos* ofreció una alternativa que integraba contenidos de la Educación para la Paz y los derechos humanos con los planteamientos curriculares de la educación básica en los años noventa. En términos normativos, con la aprobación de la *Ley General de Educación (LGE)* en 1993, se integró a los planes y programas de estudio de la asignatura de *Formación Cívica y Ética (FCyE)*.

Desde la perspectiva de análisis de Ball (1993), se puede sostener que el nivel de influencia del proyecto diseñado por Latapí, en términos normativos permitió el reconocimiento legal de una asignatura que adopta en el curriculum la enseñanza de los valores de los derechos humanos, aunque habría que discutir su recontextualización en el campo pedagógico. En términos de adopción efectiva al aprobarse y llevarse a cabo un programa de EP a nivel nacional, tuvo efectos en términos discursivos porque amplió la posibilidad de promover proyectos alternativos al sistema educativo nacional.

Aproximadamente catorce años después que el *Programa de Educación para la Paz y Derechos Humanos* iniciara sus actividades, en 2004 el Colectivo de Educación para la Paz (Cepaz) se constituyó como asociación civil con educadoras y educadores que participaron en el programa.

Entre sus principales actividades se identifica (Papadimitriou, M.; Salazar, S, 2018):

- La construcción de un modelo educativo para generar espacios de convivencia pacífica
- La coordinación de cursos y talleres dirigidos a personas del servicio público, sociedad civil e instituciones académicas
- Elaboración de manuales, libros de texto, materiales didácticos editados por la SEP y otras editoriales como *El perro sin mecate* y los *Libros de la Catarata de España*

- Proyectos de evaluación y recomendaciones políticas

Se considera que CEPAZ ha influido en el diseño de la política educativa, en términos de adopción efectiva por su participación en la formación de personas del servicio público, así como en la elaboración de materiales educativos y libros de texto distribuidos en los centros escolares a nivel nacional.

Otro actor clave que ha influido en la agenda política es el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), mediante el *Programa: Contra la violencia eduquemos por la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* (2001), con la colaboración de otras instituciones como la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)<sup>12</sup>, la SEP, el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).

Dicho programa, consistió en planificar e implementar actividades educativas en las zonas con altos índices de marginación de la Ciudad de México. El objetivo principal fue sensibilizar al alumnado, docentes, padres y madres sobre la resolución *noviolenta* de conflictos en el aula. En consecuencia, GEM ocupa una posición de alta influencia en términos de adopción al coordinar un programa educativo de EP a nivel local.

El tercer actor que ha influido en la agenda política mediante la promoción de proyectos de EP dentro del SEM, es la UNESCO. En la línea de la EP existen proyectos coordinados por el organismo como son el Club de Amigos de la UNESCO (1945), la Red del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (1953), la Universidad para la Paz (1980) y las Cátedras UNESCO (1991) (Gómez, 2015).

Como se vio en los párrafos anteriores, su participación fue clave para el *Programa de Educación para la Paz y Derechos Humanos* y el *Programa Contra la violencia por mí, por ti y por todo el mundo*, en términos discursivos y de adopción de programas de EP.

En el caso del proyecto diseñado por Pablo Latapí, una parte de los recursos se obtuvieron de la UNESCO (Olvera, 2015). Además, de llevarse a cabo actividades de formación en los centros escolares que pertenecían a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO. También es preciso recordar el vínculo con la AMNU, cuyo objetivo de la asociación es promover los propósitos del organismo internacional, por ejemplo, construir relaciones de paz a partir de la educación (Barba, 1997:9). Por otra parte, el

---

<sup>12</sup> Es importante aclarar que con la entrada de la administración presidencial de Andrés Manuel López Obrador, esta cambió su nombre por Secretaría del Desarrollo

nivel de participación en el proyecto de GEM, fue a partir de financiamientos otorgados por el Fondo de las Naciones Unidas.

Además, en el marco de la RE2013, la participación de la UNESCO ha sido en términos discursivos mediante la organización de foros y mesas de discusión para presentar estudios cualitativos sobre el *Programa Escuelas al Cien* y el *Programa de Convivencia Escolar* en el Estado de Puebla y Guanajuato.

Algunos de los diagnósticos<sup>13</sup> y recomendaciones generadas en las mesas y foros de discusión de la UNESCO, han señalado la formación docente para hacer frente a los temas de violencia, también se ha hablado sobre la promoción del uso de tecnologías para explicar contenidos sobre paz y que se recupere la formación humanista, principalmente las artes como una forma para generar espacios de convivencia *noviolenta*. También se han reconocido las alianzas entre la UNESCO y las secretarías estatales para la construcción de modelos educativos para la convivencia en la educación básica (UNESCO, s.f.).

En términos de adopción, la UNESCO tiene un convenio de colaboración con el gobierno del Estado de Puebla y Guanajuato, para el diseño del modelo de convivencia escolar libre de violencia que considera diferentes dimensiones de la violencia escolar, por ejemplo, la convivencia entre pares, la violencia generada del contexto social donde se ubica la escuela, la participación de las familias, las percepciones y actitudes del personal docente y directivo respecto a la convivencia escolar (UNESCO, 2015).

Además, la UNESCO tiene un papel clave en el diseño de la política educativa, debido a las recomendaciones políticas que genera al gobierno federal en temas de infraestructura, convivencia escolar y planteamiento curricular; la impartición de talleres para profesorado sobre la enseñanza con perspectiva de género en preescolar – abarcando 150 escuelas en diez Estados del país–; fortalecimiento de la red de escuelas asociadas a la UNESCO –700 escuelas públicas y privadas– donde se promueve la educación de calidad a través de la paz, la justicia y la libertad; el apoyo al programa de convivencia escolar para promover un ambiente de paz, inclusión y espacios libres de violencia en los Estados de Hidalgo, Puebla y Guanajuato; así como la elaboración de

---

<sup>13</sup> En estos foros se contó con la participación de autoridades educativas estatales, secretarías locales y representantes de la UNESCO en México, así como especialistas en la materia como Xicoténcatl Martínez Ruiz, Víctor del Carmen Avendaño Porras, José Bonifacio Barba y Yolanda Lira.

guías metodológicas para el profesorado sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua indígena en nivel primaria (UNESCO, 2017).

Por otra parte, en 2011 hubo un proceso clave en la definición de la agenda política mexicana como resultado del *Movimiento por la Paz Justicia y Dignidad*, que marcó un *parteaguas* en materia de derechos humanos. Como se documentó en apartados anteriores (Ver capítulo tres), la Reforma Constitucional de 2011 integró entre las obligaciones del Estado los principios de respeto, promoción, garantía y protección de derechos humanos, en el que también se definió que la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM, 1917, Art. 1) tiene el mismo valor jurídico que los tratados internacionales de los que México forma parte.

En consecuencia, el Estado está obligado jurídicamente a reconocer los derechos humanos de las personas reconocidos en la constitución y en los tratados internacionales, pero también a promoverlos mediante el diseño y adopción de políticas.

En ese mismo año, en materia educativa, hubo una reforma constitucional a la educación básica en donde se reconoció la necesidad institucional de incorporar la EP, la justicia y la resolución de conflictos. Desde entonces, los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética incluyeron la responsabilidad de formar personas críticas que actúen en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto, la legalidad y los derechos humanos (SEP, 2011: 46).

En el nivel del texto, se reconoció en la *Ley General de Educación* que la educación que impartiera el Estado debería:

“promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos” (LGE, 2011, Art. 7, VI).

La redefinición de los objetivos de la educación permite identificar un cambio a nivel del texto, que como veremos en el apartado sobre el análisis de la RE2013, esta es la última modificación que recupera la EP, lo cual no es menor, porque a partir de este cambio los planes y programas educativos deben responder a esta obligación.

En el nivel medio de influencia, es decir, actores educativos que han promovido o promueven proyectos de EP con la SEP, sin que este pase a formar parte o influya en la política educativa, se ubica desde el ámbito institucional a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y sus sedes locales, que llevan a cabo medidas para promover la EP y los derechos humanos en la educación básica.

En el caso de la Ciudad de México, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) en la *Dirección de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos*, planteó una estrategia educativa que asume la Educación para la Paz y los derechos humanos como el enfoque pedagógico de la comisión (CDHDF, 2007).

La estrategia educativa consiste en formar docentes, niñas, niños y adolescentes con la metodología *socioafectiva y problematizadora* para educar para la paz y los derechos humanos en el sistema de educación pública y privada. Algunos de los proyectos que se llevan a cabo son el *Festival de videos, tus derechos en corto*, dirigido a niñas, niños y adolescentes, para que conozcan sus derechos humanos a partir de la realización de cortometrajes, y además contribuyan a difundirlos para otras personas. Otro proyecto es *Juventudes por la paz* que consiste en difundir los fundamentos de la cultura de paz y los derechos humanos a grupos de adolescentes.

También se organizan cursos de formación o capacitación para personas servidoras públicas, cuyo fin es que en su labor promuevan los derechos humanos y la cultura de paz. Además, existen acuerdos de colaboración con otras instituciones educativas como es el Instituto Politécnico Nacional (IPN) –a partir del Diplomado de Promoción de Derechos Humanos– y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) –con la Maestría en Gestión para la Convivencia Escolar– para promover que las personas desde los espacios educativos practiquen la Educación para la Paz y los derechos humanos (CDHDF, 2015).

La CDHDF ha sido un actor clave en términos del proceso de adopción mediante la formación de personas servidoras públicas en el ámbito educativo, donde hay acuerdos de colaboración con la SEP para la impartición de cursos y talleres, sin embargo, dichas experiencias de EP no se ha transformado en un programa educativo definido en la política educativa con alcance local o nacional.

No obstante, la CDHDF se ha planteado generar políticas que promuevan la EP. En el año 2010 se creó la *Red por una cultura de paz* (RECUPAZ), cuyo objetivo principal es generar políticas públicas que promuevan la cultura de paz, la *noviolencia* y la resolución de conflictos. RECUPAZ está conformada por la CDHDF, la Universidad del Claustro de Sor Juana, la UPN, GEM, y algunas agrupaciones civiles como son el Instituto de Acción Ciudadana, el Colectivo Recreo, Servicios Educativos a la Juventud (SERAJ) y Cauce Ciudadano (CDHDF, 2011).

RECUPAZ, ha permitido en términos discursivos poner en evidencia la necesidad de crear políticas educativas que promuevan la cultura de paz. En el mapa de actores (Ilustración 4, pag. 62), se consideró que esta red tiene baja influencia en el diseño de la política educativa porque no han promovido (como red) proyectos que se hayan transformado en política pública, ni se han recuperado sus planteamientos de manera directa.

Los proyectos de EP en México, también han estado presentes en el ámbito académico. Se identifica con un nivel de influencia medio a la universidad privada del Claustro de Sor Juana que obtuvo la acreditación en 2008 por la SEP para impartir la licenciatura de *Derechos Humanos y Gestión de Paz* (Claustro de Sor Juana, 2018).

Se tomó la decisión metodológica de posicionar al Instituto de las Mujeres en un nivel medio porque su labor ha sido mayoritariamente en la participación de proyectos de EP para incluir la perspectiva de género, tal y como se documentó con la experiencia del programa de GEM, pero como institución no promueven proyectos de educación para la paz en el sistema educativo.

En un nivel bajo de influencia se identificaron las actividades llevadas a cabo por el Consejo Latinoamericano de Investigación para la paz (CLAIP), donde se realizan reuniones académicas para problematizar los retos en la construcción de una cultura paz en América Latina, aunque su nivel de influencia en la política educativa mexicana no se ha documentado.

Por último, existen actores que promueven proyectos de Educación para la Paz fuera del sistema educativo, como las jornadas llevadas a cabo en el Museo de Memoria y Tolerancia, que coordinan trabajos de promoción y construcción de paz o la

Universidad Jesuita de Guadalajara con sus investigaciones y actividades de EP, pero al igual que con el CLAIP, su nivel de influencia en la agenda política es baja.

En el siguiente apartado, a partir de la metodología de Stephen Ball (1993), se analiza la política educativa mexicana en sus tres niveles: discursivo, jurídico y de adopción efectiva para conocer el tipo de EP promovido en la RE2013.

#### **4.2. La construcción de paz desde la perspectiva de la RE2013**

Desde la fundación del Partido Revolucionario Institucional (PRI)<sup>14</sup> todos sus candidatos a la presidencia habían quedado en el poder (1929-2000). Sin embargo, entre la coyuntura económica y las disidencias políticas, el partido perdió legitimidad y con ello las elecciones del nuevo milenio. En los siguientes sexenios, 2000-2006 de Vicente Fox y 2006-2012 de Felipe Calderón, el Partido Acción Nacional (PAN) encabezó el gobierno del país.

Cuando el candidato del PRI, Enrique Peña Nieto (EPN) ganó las elecciones para el periodo presidencial 2012-2018, significó el regreso del partido hegemónico al poder. En el Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de la República, 2013) de su gobierno, se plantearon cinco metas: un *México en Paz*, un *México Incluyente*, un *México con Educación de Calidad*, un *México próspero* y un *México con Responsabilidad Global*.

La primera estrategia de EPN fue generar alianzas políticas con los principales partidos a partir del *Pacto por México*. Desde la lectura institucional, este fue:

“un acuerdo para realizar grandes acciones y reformas específicas que proyecten a México hacia un futuro más próspero. El presidente electo y los tres principales partidos políticos, PRI, PAN y PRD, fueron los principales arquitectos del pacto” (Gobierno de la República, 2012).

Este acuerdo político permitió que el PRI (centro-derecha), el PAN (centro-derecha), el Partido de la Revolución Democrática (PRD, centro-izquierda) y el Partido Verde

---

<sup>14</sup>El PRI bajo el nombre de Partido Nacional Revolucionario (PNR) fue fundado en 1929 por Plutarco Elías Calles con el fin de aliviar las tensiones políticas posrevolucionarias entre carrancistas, villistas, zapatistas y obregonistas. En 1938 cambia el nombre a Partido de la Revolución Mexicana (PRM) con el presidente Lázaro Cárdenas, en cuyo periodo se pretendió agrupar organizaciones populares, de trabajadores y de campesinos. Para 1946, el partido cambia nuevamente de nombre a PRI durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés.

Ecologista de México (centro-derecha) se aliaron para aprobar once reformas estructurales en el Congreso de la Unión: la Reforma Energética, la Reforma en Telecomunicaciones, la Reforma en Competencia Económica, la Reforma Financiera, la Reforma Hacendaria, la Reforma Laboral, la Reforma Educativa, la Reforma Penal, la Reforma a la Ley de Amparo, la Reforma Electoral y la Reforma en materia de Transparencia.

La RE2013 fue presentada como un proyecto que permitiría mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo nacional, aumentaría los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, incrementaría el número de personas matriculadas en el nivel medio superior y recuperaría la rectoría del Estado en la administración del sistema educativo. Para lograrlo, se plantearon modificaciones a los marcos jurídicos para crear un sistema de evaluación docente, así como un organismo autónomo que llevara a cabo el proceso (Gobierno de la República, 2013b).

La recuperación de la rectoría del Estado fue el elemento de mayor resonancia, ya que, una de las principales acciones para hacerlo fue la detención de Elba Esther Gordillo, líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por cargos de corrupción y lavado de dinero quien además, ocupaba una posición hegemónica dentro del aparato administrativo de la SEP.

De acuerdo con Pérez-Arce (2016), la detención de la líder no generó resistencia por parte de la cúpula sindical. Al contrario, la resistencia se dio por parte de organizaciones de docentes que cuestionaban las prácticas de corrupción del SNTE, por la afectación de los derechos laborales del gremio. Así, el proceso de adopción de la reforma estuvo acompañado de una serie de movilizaciones magisteriales a nivel nacional y otros sectores sociales que se sumaron a la causa.

Debido a la negativa del gobierno federal de entablar diálogo con el magisterio para discutir la RE2013, las movilizaciones y los paros indefinidos eran cada vez más frecuentes a lo largo de todo el país (Poy, L., 2016 ).

De acuerdo con González, Peraza y Betancourt (2017) las tres acciones de la CNTE para resistir y detener la reforma fue primero un plantón de dos años y nueve meses en la capital del país; segundo, juicios de amparo y acciones de inconstitucionalidad ante la



Suprema Corte de Justicia de la Nación y tercero mesas de negociación con la Secretaría de Gobernación.

En contraste, las acciones del Estado para seguir en marcha con la reforma fueron por la vía legal, con modificaciones constitucionales a la *Carta Magna* de 1917 y a la *Ley General de Educación* (2013), además de la creación de leyes secundarias como la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD, 2013) y la *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa* (INEE, 2013).

También se documentaron pactos políticos entre el gobierno federal y estatales para modificar sus respectivas leyes locales respondiendo a los intereses de la reforma, además de federalizar la nómina magisterial, lo que provocó que el pago de salarios se retrasara, se retuviera y/o sufriera alteraciones (Navarro, 2017). En este proceso también se acordó que la negociación salarial y de prestaciones se haría entre las autoridades federales y el SNTE, negándoles la participación a las secciones sindicales en la toma de decisiones.

En términos discursivos, siguiendo al mismo autor, las acciones para legitimar la adopción de la RE2013 consistieron en convocar a una serie de foros nacionales, estatales y regionales para revisar el Nuevo Modelo Educativo (NME), intentando generar la ilusión que todos los sectores de la sociedad habían formado parte del proceso, sin embargo, las autoridades no estaban obligadas a recuperar las discusiones e integrarlas en el planteamiento de la reforma.

Por otra parte, la SEP emprendió una campaña publicitaria que costó 1,687 millones de pesos (Roa, 2018). La campaña incluyó la publicación de la primera versión del NME (2016) como parte del planteamiento pedagógico de la RE2013, cuyo contenido se centró principalmente en resaltar la importancia de hacer cambios al sistema educativo sin trastocar los intereses y los derechos laborales del profesorado.

Un año más tarde, se publicó la versión final del NME (2017d) para difundir contenidos pedagógicos y curriculares de la reforma, así como el cronograma de la estrategia de implementación. Sin embargo, aunque ya no se concentrara el discurso en los derechos laborales del magisterio, continuó el énfasis en la necesidad de transformar al sistema educativo para mejorar la calidad y la equidad en la educación.

La campaña publicitaria para intentar legitimar a la reforma, también incluyó distribución de carteles, espectaculares, *spots* y discursos políticos por parte de las autoridades educativas y del ejecutivo federal acerca de las novedades que promovía la reforma, como fue la resonancia de la educación socioemocional y el *aprender a aprender* como parte de las mejoras que las escuelas tendrían a partir de la adopción de la nueva estrategia pedagógica para transformar al SEM.

Otro tipo de respuesta del Estado fue utilizar la fuerza para frenar la resistencia del magisterio. Ejemplo de esto fue el desalojo de docentes que ocuparon la explanada del Zócalo de la Ciudad de México durante dos años y nueve meses. El desalojo se llevó a cabo el 13 de septiembre de 2014, cuyo saldo dejó 29 personas detenidas.

Otro ejemplo fue en la Ciudad de Nochixtlán, Oaxaca cuando hubo un ataque a la CNTE que llevaba a cabo un bloqueo a la carretera Oaxaca-Cuacnolapan. Dicho ataque se llevó a cabo el 19 de junio de 2016 por parte de un cuerpo de aproximadamente 800 policías, cuyo saldo dejó a ocho personas asesinadas, 100 heridas y 40 detenidas (González, Peraza, Betancourt, 2017).

Luego de esta breve exposición acerca del contexto en el que se aprobó la reforma y las acciones estatales para llevar a cabo su adopción en el sistema educativo, en los siguientes apartados se exponen los principales elementos que articulan a la reforma con una lectura crítica desde la EP, para analizarla en términos del discurso, el texto y la adopción efectiva.

#### **4.2.1. El discurso de la Educación para la Paz en la RE2013**

De acuerdo con Aurelio Nuño (2018) –secretario de educación de 2015 a 2017– para mejorar la calidad, la equidad y elevar los puntajes en las pruebas nacionales e internacionales era necesario proponer algunos cambios estructurales al sistema educativo mexicano.

El gobierno federal durante su gestión propuso algunos cambios estructurales en materia educativa. En primer lugar, modificaciones constitucionales y la aprobación de leyes secundarias que permitirían recuperar la rectoría del Estado en la educación. En segundo lugar modificaciones a los planes y programas de estudio que respondieran a las necesidades de las sociedades del Siglo XXI (Gobierno de la República, 2013c).

La primera versión del nuevo modelo educativo (NME) se concentró en la justificación política de la reforma, al enfatizar que la reorganización de las relaciones entre el magisterio y las autoridades educativas no afectaría derechos laborales. También propuso que el objetivo de la educación debería responder a la adquisición de las capacidades del siglo XXI, entre ellas, la iniciativa, la perseverancia, la reflexión sobre los actos propios, la integridad, el rechazo a todo tipo de discriminación, la convivencia pacífica, el respeto a la legalidad, el cuidado del medio ambiente, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades para comunicarse, coordinar, sentir empatía, confianza, disposición a servir, solucionar conflictos y negociar (SEP, 2016).

Desde la mirada institucional, la novedad del planteamiento pedagógico y curricular de la reforma residirían en que fuera una guía para la práctica docente y que pudiera adaptarse a las necesidades de los contextos educativos, debido a que una de las características del sistema de educación es la desigualdad (Gobierno de la República, 2013c).

La segunda versión del modelo educativo plasmó estas preocupaciones como parte del contenido pedagógico al proponer que los valores transmitidos al alumnado en los centros educativos respondieran a los principios de fraternidad, igualdad, promoción y respeto a los derechos humanos, democracia, justicia, equidad, paz, inclusión y no discriminación.

En el discurso, al recuperar esos principios en la práctica educativa, se esperaba generar condiciones para que el alumnado aprendiera valores para “convivir, reconocer la diversidad, apreciar la dignidad humana, rechazar cualquier forma de discriminación y violencia e incluso que se reconocieran como personas que forman parte de una comunidad local, global, plural cuya responsabilidad es cuidar el medio ambiente” (SEP, 2017:46).

En el NME se propuso la integración del *currículum* para que se diera continuidad en el aprendizaje de los diferentes niveles educativos –preescolar, primaria, secundaria y medio superior–, se permitiera la interdisciplinariedad y se incluyeran contenidos para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales, se integra al *currículum* con el objetivo de propiciar el aprendizaje de la convivencia para la coexistencia pacífica, a

partir del reconocimiento de la importancia del valor de la diferencia para comprender a la otredad y la interdependencia con las otras personas. La organización del *currículum* propuso el trabajo de las habilidades socioemocionales como asignatura formal lo cual abre un espacio para reforzar la construcción de grupo para el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos o actividades de toma de conciencia, aunque también hay que problematizar la transversalidad con el resto de las materias.

Esta propuesta coincide con el *modelo lógico-positivista* porque la EP se integra como asignatura independiente o como una unidad en el campo de las ciencias sociales, sin prever su relación con los contenidos de otras asignaturas cuyos efectos podrían hacer que en los centros escolares mexicanos sólo se generen ambientes de paz durante la materia de educación socioemocional.

Respecto al conflicto, la propuesta de generar ambientes de convivencia tuvo como principal objetivo que los conflictos fueran tratados con el uso de la razón, el diálogo y brindar las herramientas necesarias para que –de acuerdo con su nivel escolar– los resuelvan (SEP, 2017). Pero los perfiles de egreso en los primeros niveles escolares no conciben necesario que el alumnado desarrolle habilidades para afrontarlos.

Los perfiles de egreso del nivel preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2017) consideran que el alumnado será capaz de apreciar e identificar sus cualidades y las de otras personas, así como apreciar el trabajo colaborativo. Pero es hasta el nivel medio superior que se reconoce que el alumnado será capaz de proponer alternativas y solucionar problemas.

Por tal motivo, se puede interpretar que la concepción sobre el conflicto contenido en el NME se asemeja al *modelo hermenéutico-interpretativo* porque considera que las relaciones interpersonales permiten el aprendizaje pero descontextualiza la relación para que todas las personas convivan de manera pacífica.

La perspectiva del conflicto propuesta en el NME también coincide con el *modelo lógico-positivista* porque asume que al desarrollar habilidades emocionales que promuevan la convivencia pacífica, no habrá conflictos en el aula. Por tal motivo, los perfiles de egreso no consideran necesario adquirir herramientas desde los primeros años escolares para afrontar los conflictos de manera *noviolenta*.

En el eje de la participación y la responsabilidad democrática se identifica en el NME que la noción de autonomía reconoce la necesidad de pasar de un sistema educativo organizado de manera vertical a uno más horizontal. En esa línea, se coloca a las escuelas al centro para que atiendan sus propias necesidades mediante la *autonomía de gestión* –para decidir sobre los recursos– y *autonomía curricular* –decidir sobre una parte de los contenidos escolares–.

La *autonomía de gestión* busca que “las escuelas definan las prioridades para una mejor administración de los recursos a partir de diagnósticos, evaluaciones, toma de decisiones con la comunidad escolar con base en principios éticos, de transparencia, eficiencia y rendición de cuentas” (SEP, 2017:100).

Se espera que en el nivel básico, el Consejo Técnico Escolar –personal docente, administrativo y de supervisión– con la participación de las familias y el alumnado, generen consensos sobre la administración de los recursos e incluso las pautas de conducta, reglas y normas para la convivencia de toda la comunidad escolar.

Por otro lado, la *autonomía curricular* permite ampliar la posibilidad de decidir sobre el calendario escolar y los contenidos escolares. El NME propone la división de estos últimos en cinco ámbitos (SEP, 2017:76):

- 1) El primero permite profundizar en la formación de los contenidos obligatorios del planteamiento curricular. Por ejemplo, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático o exploración y comprensión del mundo natural y social.
- 2) El segundo ámbito permite trabajar con el desarrollo personal y social del alumnado. Por ejemplo, organización de ligas deportivas, orquestas escolares, talleres de teatro, danza y pintura, talleres de convivencia escolar o de desarrollo de emociones.
- 3) El tercer ámbito permite discutir nuevos contenidos, como pueden ser: la educación financiera, programación, robótica, o habilidades para emprender.
- 4) El cuarto ámbito recupera contenidos regionales o locales, por ejemplo, microhistoria de la comunidad, talleres de tecnologías, de artesanías locales, de cultivo de hortalizas y plantas medicinales.

- 5) El quinto ámbito, promueve llevar a cabo proyectos escolares que tengan impacto social, como es levantamiento de basura, potabilización del agua escolar y comunitaria, reuniones para la democracia escolar.

La propuesta sobre la *autonomía de gestión* abre la posibilidad para que algunos actores educativos participen en la toma de decisiones consensuadas y propongan proyectos escolares que transformen los conflictos de la comunidad, sin embargo, se ha discutido en la literatura especializada que también se amplía el margen para la privatización de la educación.

De acuerdo con Roberto González, Lucía Rivera y Marcelino Guerra (2017) la reforma institucionaliza que el mercado educativo se extienda en la educación pública porque la responsabilidad del funcionamiento de las escuelas recae en las familias y el personal docente, mientras que los intereses empresariales son custodiados por la SEP a partir de la regulación del presupuesto y de las reglas de operación.

Las decisiones y determinaciones tomadas desde la cúpula, se imponen verticalmente para que las escuelas las operen, siempre bajo los mismos argumentos de la corresponsabilidad y participación de los diversos actores, principalmente, de los padres de familia. El resultado es un discurso de la democracia para imponer verticalmente decisiones estratégicas adoptadas por representantes de la clase política, funcionarios responsables del sistema educativo y otros agentes externos al propio SEN (González, R; Rivera, L; Guerra, M., 2017:241)

En la misma línea de análisis, Verger y Normand (2015:602) han alertado sobre la existencia de modelos gerencialistas de autonomía escolar que concede a los gobiernos la posibilidad de replantear sus funciones en la administración de servicios educativos en unidades de gestión más independientes.

Desde esta perspectiva, la autonomía de gestión genera que la responsabilidad del funcionamiento de la escuela recaiga, generalmente en el equipo directivo, para que éste gestione los recursos económicos y humanos. Además, la autonomía de gestión puede tener una connotación pedagógica cuando se les otorga a las escuelas mayor capacidad de decidir sobre los contenidos escolares, con el objetivo que la educación se adapte a las particularidades de las escuelas de acuerdo al contexto o la cultura donde se ubican.

No obstante, los autores alertan sobre los efectos contradictorios de adoptar este tipo de autonomía escolar. En términos discursivos se promueve una mayor participación en la toma de decisiones, pero en el campo pedagógico, el profesorado aplica reglas que les vienen dados de forma jerárquica, además de rendir cuentas a los gobiernos y a la comunidad lo que genera mayor carga burocrática y competición entre las escuelas. También se promueve el trabajo en equipo pero la profesionalización individual genera procesos que perturban al trabajo colegiado (Verger y Normand, 2015).

En el caso de la RE2013 hay un mayor margen en la toma de decisiones respecto a los recursos y del planteamiento curricular, sin embargo, algunas de las contradicciones entre el discurso y la práctica, de acuerdo con la literatura, es que abre la posibilidad para que el sector privado preste servicios en la educación pública y se sume a la lógica empresarial, además de generar sistemas de rendición de cuentas con consecuencias para los actores educativos.

Otro elemento de la EP presente en el discurso de la reforma tiene que ver con la vivencia de los DDHH. En el NME se incentiva conocer los DDHH y las obligaciones que tiene el alumnado, con la finalidad de promover el respeto a la ley y el reconocimiento de las instituciones.

En este punto es necesario señalar que **los derechos humanos no están condicionados al cumplimiento de las obligaciones**<sup>15</sup>, ¿qué pasa cuando las reglas o las normas violan derechos humanos? En ese sentido la desobediencia civil implica defender derechos a partir del no cumplimiento de leyes, lo cual no debería impedir que las personas pierdan otros derechos humanos en el proceso, por lo tanto, el respeto a la ley y el reconocimiento de las instituciones que promueve la reforma no es un tema vinculante con la enseñanza de los derechos humanos.

Otro eje de la EP promovido por al RE2013 es el de la pluralidad, el valor de la identidad y de las diferencias. El NME pone el acento en aumentar la equidad y la inclusión, para que el alumnado aprecie la diversidad al interior del aula (SEP, 2017:206). Sin embargo, la estrategia del modelo inclusivo en el que se juntan a personas con diferentes discapacidades y culturas en un mismo salón, delega la

---

<sup>15</sup>Incluso para las personas privadas de su libertad que cometieron un crimen muy alto, se reconoce a partir del principio pro persona, que la restricción de un derecho no debe afectar a los otros derechos humanos. Para profundizar en el tema sobre la educación para los derechos humanos ver al capítulo 3.

responsabilidad de la equidad a un solo actor educativo, es decir, al profesorado, quienes se tienen que enfrentar a contextos educativos sin infraestructura o recursos, al mismo tiempo que cubren el resto de sus responsabilidades (Peraza, Armendáriz, Limón y Martínez, 2018).

Como se mencionó en párrafos anteriores, en el marco de la RE2013 no se usa explícitamente el concepto de EP en los documentos generados de la reforma, por lo que se tomó la decisión metodológica de identificar los elementos clave de la educación para la paz con el fin hacer el análisis del discurso.

No obstante, cuando uno de los actores clave en ese momento, Aurelio Nuño (2017) habló de manera directa de EP en el marco de la reforma, mencionó que durante el gobierno de Ávila Camacho se buscaba una visión de unidad nacional, lo cual implicó dejar de lado la visión socialista en la educación y se propuso la *educación para la paz y la democracia* para conciliar intereses políticos. Así, siguiendo a Nuño, desde entonces la EP ha pasado a formar parte de un sustento central en la educación.

A pesar de las críticas que podría generar la afirmación del ex secretario de educación, hay que señalar que aunque en el discurso la EP se considere un sustento central de la educación, los documentos generados en el marco de la RE2013 no lo recuperan de manera directa, aunque si se retoman el discurso a partir de algunos elementos como la autonomía, la convivencia, los valores, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la equidad y la inclusión y los derechos humanos.

La conclusión a la que se puede llegar a partir de la discusión es que **en el nivel del discurso los ejes de la EP son retomados de manera incompleta o desde una perspectiva negativa de la paz** porque cuando se propone mejorar la convivencia es para evitar que haya conflictos en los centros escolares o cuando se habla de derechos humanos se habla también de las obligaciones del alumnado. En el siguiente apartado se revisará el tipo de EP que se promovió en el nivel normativo de la RE2013.

#### **4.2.2. La normatividad de la Educación para la Paz en la RE2013**

Desde el año 2011, se reconoció constitucionalmente que entre los objetivos de la educación pública está promover la EP. De acuerdo con la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, uno de los objetivos educativos es promover la enseñanza de los Derechos Humanos para formar ciudadanos críticos que sepan resolver sus



problemas y reconozcan sus derechos en un ambiente más democrático (CPEUM, 1917, Art. 3). Sumando a esto la *Ley General de Educación* reconoce que la educación que imparta el Estado debe promover valores de la justicia, la legalidad, la inclusión, la no discriminación, la cultura de paz y la no violencia (LGE, 2011, Art. 7 VI).

En este panorama normativo, el proceso de aprobación de la RE2013 comenzó cuando se envió al Congreso de la Unión una iniciativa para modificar el artículo 3 –sobre el derecho a la educación– y 73 –sobre las facultades del Congreso– de la *Constitución Política* que dieron pie a la aprobación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE).

Algunos autores (González, Rivera, Guerra, 2017) proponen que a diferencia de las reformas anteriores, la RE2013 propuso modificar al sistema educativo cuyo instrumento para lograrlo fue el profesorado. Desde esta perspectiva, se abren preguntas sobre la participación de los actores educativos en los elementos normativos relacionados con la EP.

Las modificaciones al artículo tercero de la constitución incluyeron que la educación que impartiera el Estado sería de *calidad*, para que a partir de la infraestructura, los materiales, los métodos educativos, la idoneidad de los docentes y directivos, se garantizara el mejoramiento constante del aprendizaje y el máximo logro académico del alumnado (CPEUM, 1917, Art 3, I).

Recordemos que en términos discursivos, una de las justificaciones de la aprobación de la RE2013 fue la necesidad de elevar los puntajes de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales a partir de dos elementos clave, la *calidad* y la *equidad*.

Aunque se reconoció en la constitución que la *calidad* mejoraría a partir de la infraestructura y los materiales educativos, las leyes secundarias sólo previeron la adopción de un modelo de evaluación permanente con el fin de identificar la idoneidad del personal docente y directivo para el ingreso y la permanencia en el sistema educativo.

Así, las modificaciones constitucionales sobre las funciones del Congreso (CPEUM, 1917, Art. 73) permitieron institucionalizar el establecimiento del Servicio Profesional Docente (SPD), así como habilitar su capacidad para dictar leyes que permitan asegurar

el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua (CPEUM, 1917, Art. 73, XXV).

Con el respaldo institucional, las leyes aprobadas fueron la LGSPD y la Ley del INEE. En el caso de la LGSPD, su aprobación implicó la regulación de las relaciones laborales del personal docente, directivo, de supervisión escolar y con funciones de asesoría técnica-pedagógica, porque delimitaba el proceso de evaluación para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el sistema de educación pública en el nivel básico y media superior.

La transformación del INEE<sup>16</sup> de organismo descentralizado a organismo autónomo le otorgó en términos normativos su propia identidad jurídica, lo que implicó la posibilidad desde el texto normativo, de generar recomendaciones y diagnósticos para influir de manera directa en la política educativa, así como llevar a cabo la evaluación del servicio profesional docente.

Cuando se creó el INEE, sus principales tareas consistían en realizar diagnósticos sobre la situación del sistema educativo nacional, la creación de lineamientos de evaluación para las autoridades educativas locales, la construcción de indicadores de calidad, realizar evaluaciones de aprendizaje del alumnado y de las escuelas, evaluar los programas y proyectos educativos prioritarios, así como difundir los resultados de las evaluaciones para que las autoridades, el personal docente y la sociedad en general desarrollen una cultura de la evaluación. Además, el INEE debía promover, a partir de las evaluaciones la mejora de la calidad educativa y la rendición de cuentas.

El marco de la RE2013, cuando el INEE adquirió la autonomía, asumió la responsabilidad de continuar evaluando al sistema educativo pero también de definir los criterios de evaluación de la profesión docente que se construyen mediante la definición de los perfiles, parámetros e indicadores con el fin de identificar la idoneidad del profesorado.

Estos indicadores, además de formar parte de los criterios de evaluación, desde el relato institucional servirían para definir las funciones de la docencia como son “la planeación,

---

<sup>16</sup> El INEE fue creado en 2002 por decreto presidencial emitido por el entonces presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006). El instituto, desde su origen al 2012 se constituyó como un organismo descentralizado de la SEP, sin embargo a partir de la reforma constitucional en materia educativa de 2012 durante el periodo de Peña Nieto (2012-2018) se constituyó en un organismo autónomo.

el dominio de contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación y el logro del aprendizaje del alumnado, la colaboración en la escuela y el diálogo con las familias” (LGSPD, 2013, Art. 14).

Los perfiles, parámetros e indicadores vigentes para el ciclo escolar 2018-2019 (SEP, 2018b), clasifican cuestiones de conocimiento y quehacer docente en cinco dimensiones:

- 1) Conoce al alumnado, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender
- 2) Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza intervención didáctica pertinente
- 3) Mejora continuamente su formación para apoyar al alumnado en el aprendizaje
- 4) Asume sus responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión
- 5) Participa en el funcionamiento de la escuela, a partir del vínculo con la comunidad.

En los niveles de primaria y secundaria, la primera dimensión hace referencia a que el profesorado identifique las características del entorno escolar y del alumnado para organizar la estrategia didáctica, ésta debe responder a las necesidades de la institución educativa y del alumnado, sin embargo, no se explicita cuál será la participación de las autoridades educativas respecto a los servicios básicos, los materiales educativos o la infraestructura para que no genere situaciones de discriminación para algunos sectores, por ejemplo, que las escuelas cuenten con mobiliario para personas zurdas, materiales educativos en braille o rampas para personas en sillas de ruedas,.

De acuerdo con Gentili (2009) los sistemas educativos en América Latina tienen en común que las políticas educativas han logrado aumentar la cobertura de las escuelas, sin embargo, aumentar el número de personas en los centros escolares del nivel básico no necesariamente significa que disfruten plenamente su derecho a la educación, ya que, este se ejerce en condiciones de amplia desigualdad.

Desde esta perspectiva, se puede problematizar el caso mexicano, donde las condiciones a las que se enfrenta un docente de secundaria en una demarcación de la Ciudad de México no es la misma que una escuela en una zona rural en el Estado de Oaxaca porque

no cuentan con los mismos recursos, rutas de acceso o medios de transporte, servicios básicos de agua, luz, drenaje o disponibilidad de docentes frente al aula.

La segunda dimensión del quehacer docente considera necesario que éste sea capaz de recuperar conocimientos previos del alumnado como parte de la pedagogía que aplica en el salón de clases, además de utilizar los materiales educativos disponibles en su contexto para elevar los resultados de las pruebas estandarizadas.

Se espera que la estrategia didáctica cumpla con el objetivo de aumentar los resultados de aprendizaje del alumnado en términos individuales, pero también que paralelamente se promueva el trabajo en equipo y el alumnado aprenda a convivir con el resto del grupo. De esta forma, el profesorado también debe ser capaz de definir las reglas de convivencia al interior del centro escolar, sin que necesariamente el alumnado participe en su diseño.

Otra responsabilidad del profesorado es que identifiquen los procedimientos para detectar, atender, canalizar y dar seguimiento a situaciones que afecten la integridad y seguridad del alumnado como puede ser el abuso o maltrato, accidentes, lesiones, y desastres naturales (SEP, 2018b).

Además de hacer que el estudiantado aprenda los conocimientos del *currículum* formal también es su responsabilidad, como personal del servicio público, que la práctica pedagógica responda a los principios de no discriminación y detectar violaciones a los derechos de la niñez. Sin embargo, es necesario precisar que el profesorado comparte responsabilidad con otros actores del campo educativo como son la dirección o las autoridades educativas en este ámbito.

La tercera dimensión se refiere a la formación constante del profesorado que les obliga a sumarse a la lógica de una evaluación permanente de resultados. Desde la perspectiva institucional, deben cumplir con sus responsabilidades desde el servicio público, además de participar en los procesos de evaluación, mejorar continuamente su formación para actualizarse en los contenidos del *currículum* y el enfoque pedagógico institucional. No obstante, al centrarse en la evaluación de resultados, la reforma no previó necesario durante el proceso identificar vacíos o recuperar elementos de la formación docente para trabajar con ello, antes de instaurar un modelo de evaluación permanente.

Así, la síntesis a la podemos llegar en este apartado es que las modificaciones normativas de la RE2013 se concentran en un solo actor y lo responsabilizan de integrar en el campo pedagógico los elementos de la *calidad* y la *equidad*. En el primer caso, éstos tienen que demostrar que tienen los conocimientos necesarios que les permita seguir formando parte del cuerpo docente del sistema educativo, pero a partir de la *equidad*, que todas sus actividades en los centros escolares, que coinciden con algunos elementos de la EP, deben ser inclusivas y no discriminatorias. Por ejemplo, sobre la gestión de la convivencia y el conflicto en los salones de clases, se espera que el profesorado sea capaz de definir reglas de convivencia de acuerdo a la edad, el género y las características del alumnado.

Ahora bien, el INEE, como se mencionó en párrafos anteriores, tiene entre sus responsabilidades elaborar balances acerca del sistema educativo mexicano. El primer diagnóstico en el marco de la adopción de la RE2013 para la educación básica identificó problemas de infraestructura que, desde su perspectiva, no han sido resueltos por las autoridades educativas y pasan a formar parte de la responsabilidad de las escuelas, principalmente las que ofrecen el servicio de educación indígena (INEE, 2014:7-9).

Por otra parte, además de identificar elementos estructurales y datos sobre el egreso y la permanencia en los niveles obligatorios (preescolar, primaria, secundaria y media superior), evalúan las prácticas en los salones de clase y señalan que existe una contradicción entre lo que promueven las políticas de convivencia escolar con los reglamentos escolares, porque los segundos “ponen énfasis en las obligaciones y no en los derechos, aluden a sanciones, son más normativos que pedagógicos [...] También se advierte que todavía se aplican en las escuelas castigos que implican la exclusión de alguna actividad escolar, la afectación de algún otro derecho, un trato denigrante o, incluso, poner en peligro la integridad física personal” (INEE, 2014:9).

A partir del balance del sistema educativo, el INEE propone ubicar a la escuela en el centro para que se les destinen más recursos a las escuelas con altos índices de marginación en términos de infraestructura, porque el problema no es que las escuelas asuman la responsabilidad para resolver los problemas de las escuelas, sino que éstas tengan que pagar o pedir a las familias que lo solventen económicamente, sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, el problema de los nuevos modelos gerencialistas en la educación que dota a las escuelas de autonomía de gestión, promueven procesos

de privatización. Por tal motivo se cuestiona si poner al centro a las escuelas resolvería el problema de la desigualdad escolar.

Otras recomendaciones del INEE es formar al personal docente para que sea capaz de generar ambientes de convivencia más favorables para que le permita al alumnado aprender, lo cual es fundamental, ya que el Estado debe resolver el tema de la formación y no sólo la evaluación permanente.

En el siguiente apartado, se identifica la estrategia de la RE2013 en relación con la EP, además de señalar algunos efectos mencionados en la literatura especializada para el campo pedagógico respecto al proceso de adopción de la reforma.

#### **4.2.3. La adopción de la Educación para la Paz en la RE2013**

La Reforma Educativa, incluyó –en términos de convivencia escolar– la adopción del *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar* (PACE) en 2014 y un año después el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE). El principal propósito de ambos fue la disminución de la violencia en las escuelas, que además, coincide con las estrategias adoptadas en sexenios anteriores, como fue el Programa Escuela Segura (PES) de 2007<sup>17</sup>.

El PES se planteó llevar a cabo acciones para la formación del profesorado y la distribución de materiales educativos para disminuir la violencia escolar, aunque hizo mayor énfasis en el *Programa Mochila Segura*, que consistió en revisar las mochilas de niñas, niños y adolescentes de los diferentes niveles escolares de escuelas públicas (preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior) para evitar el acceso de armas a los centros escolares.

El PES respondió a la política de seguridad del periodo presidencial de Felipe Calderón (2006-2012) a partir de la estrategia denominada *Limpiemos México*. La estrategia partió del supuesto que para combatir el crimen organizado habría primero que eliminar la drogadicción y la delincuencia en los centros escolares, recuperar los espacios públicos y fortalecer los programas de prevención de adicciones (Pesci, A, 2015).

---

<sup>17</sup>De acuerdo con el balance realizado por las autoridades educativas (SEP, 2012), el PES ha sido exitoso por haber contribuido en la disminución de la deserción escolar, sin embargo, es pertinente problematizar los objetivos del programa y cuestionar si la permanencia en la escuela es un indicador suficiente de disminución de violencia.

A diferencia de su antecesor, Enrique Peña Nieto (2013-2018) propuso la meta *México nos mueve la Paz* para disminuir los índices de violencia del país. El plan estratégico se llevó a cabo mediante la adopción en 2013 del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD) y del Programa Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar (PNELAE) para reducir la violencia entre el alumnado y generar entornos que favorecieran la convivencia.

Un año después de aprobarse el PNPSVD y del PNELAE que respondían a una política de seguridad, apareció el *Proyecto A favor de la Convivencia Escolar* (PACE) que después se convertirá en el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE) en el marco de la política de convivencia escolar.

Es importante recordar que algunas de las críticas a la RE2013 ponen el acento en que comenzó con el proceso de evaluación sin tener claridad del modelo pedagógico que pretendía seguir (Díaz-Barriga, 2016). No obstante, a pesar de la ausencia de modelo pedagógico se aprobaron programas educativos para mejorar la convivencia y reducir la violencia en las escuelas, como fue el caso del PACE que además se combinó con otros programas vigentes –aprobados en la administración ejecutiva anterior– como el PES, donde se puso atención en la convivencia paralelamente que continuaba la política de seguridad en los centros escolares para evitar el acceso de armas a las escuelas.

Luego de un año de la adopción del PACE, éste se convirtió en una estrategia nacional de convivencia escolar. El PNCE fue aprobado en 2016 como parte del planteamiento pedagógico de la RE2013 cuyo plan de acción se focaliza en la convivencia de los centros escolares y la disminución de la violencia escolar.

La diferencia del PNCE con estrategias aprobadas anteriormente –como el PES– es que en lugar de centrarse en la revisión de las mochilas del alumnado para encontrar armas, se enfoca en el desarrollo de habilidades emocionales, que permitan al alumnado desarrollar la capacidad para resolver conflictos mediante el diálogo, en generar acuerdos, en promover el respeto de las reglas y en favorecer la comunicación con otros actores educativos y las familias (SEP, 2018c).

El proceso de adopción del PNCE durante el ciclo escolar 2015-2016, contempló 35 mil centros educativos de todo el país, capacitación del personal de supervisión, directivo y

docente, la elaboración y distribución de materiales educativos de texto, audiovisuales y electrónicos sobre la convivencia escolar (SEP, 2017c)

La capacitación del personal educativo se concentró en seis ejes que transmitirían posteriormente al alumnado: 1) fortalecimiento de la autoestima; 2) expresión y autorregulación de las emociones; 3) convivencia armónica, pacífica e inclusiva; 4) respeto a las reglas; 5) el manejo y resolución de conflictos; y 6) comunicación y colaboración con las familias (SEP, 2018).

El primer eje, se refiere al *fortalecimiento de la autoestima* para que el alumnado tenga recursos para trabajar el autoconcepto, la autoaceptación, la autovaloración y el autocuidado, porque desde el relato institucional, una autoestima alta favorece el proceso de aprendizaje, las habilidades para expresar emociones, defender sus derechos y cumplir sus responsabilidades.

Desde la EP se proponen diferentes dimensiones para la construcción de paz en el aula (CDHDF, 2007), una de ellas es la autorregulación, la asertividad y la clarificación para trabajar la autonomía y la toma de decisiones que responde a este primer eje del programa, sin embargo, no hay que perder de vista las asimetrías y simetrías de poder.

El programa, por ejemplo, se contradice con la definición de la SEP acerca de los quehaceres escolares que consideran que el profesorado es el responsable de definir las reglas de convivencia al interior del centro escolar (SEP, 2018b), lo cual no necesariamente involucra al alumnado en el proceso de toma de decisiones y la práctica de la autonomía.

El segundo eje se refiere a la *expresión y autorregulación de emociones*, cuyo objetivo es que el alumnado sea capaz de autoregularse, comunicar sus emociones asertivamente y reconozca las emociones, sentimientos e ideas de las demás personas. Ligado al tercer eje, la *convivencia armónica, pacífica e inclusiva*, pretende que las niñas, los niños y adolescentes sean capaces de relacionarse pacíficamente a partir del reconocimiento de la diversidad –física, cultural–, el rechazo a la discriminación, y el aprendizaje del trabajo en equipo.

Desde la EP la construcción de consensos es necesario trabajar con la comunicación, la empatía, la diversidad, la interculturalidad, la cooperación y la transformación de conflictos (CDHDF, 2007), sin embargo, a pesar de controlar las emociones y tener los



recursos para comunicarse, los conflictos no se pueden evitar en los centros escolares, aunque el desarrollo de estas habilidades les brinde herramientas para enfrentar los conflictos y generar procesos de negociación.

El cuarto eje se refiere al respeto a las reglas para que la familia, la escuela y la comunidad, de manera conjunta, establezcan límites que permitan al alumnado respetar y cumplir las reglas como parte de su responsabilidad y por convicción en vez de hacerlo por miedo de recibir alguna sanción, sin embargo esto se contrapone con los indicadores de la *idoneidad docente* (SEP, 2018b) que considera que el profesorado debe definir las reglas de convivencia del alumnado de acuerdo a sus características.

El quinto eje se refiere al *manejo y la resolución de conflictos* que considera al conflicto como par de la convivencia. No obstante, el programa propone el desarrollo de habilidades para la negociación, la mediación y el arbitraje para que el alumnado resuelva sus conflictos de manera pacífica, pero no se trata de generar estudiantes que sean jueces en los conflictos, sino que aprendan a negociar.

Por otra parte, la perspectiva del conflicto del programa se limita porque el planteamiento curricular de la RE2013 considera al conflicto en una relación dependiente con la edad y del grado escolar que curse el estudiantado (SEP, 2017).

Desde nuestra perspectiva, el alumnado tiene que aprender a afrontar los conflictos sin importar su edad o los grados escolares, para que en el momento que se genere un choque de ideas, valores o necesidades, el profesorado o entre pares no tengan que cumplir con el papel mediador, de arbitraje o de juez en el salón de clases.

El último eje se refiere a *la comunicación y a la colaboración con las familias*, para que el alumnado también aprenda a expresar sus sentimientos en la esfera familiar, a comunicarse, a manejar los conflictos y a respetar los límites, ya que se parte del hecho que el hogar es un espacio de aprendizaje, por lo tanto, además de favorecer el ambiente familiar también mejorará la convivencia escolar. En este punto se cuestiona que además de generar procesos de comunicación y colaboración con las familias, habría que prever canales de diálogo con las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno y con otros actores escolares.

La crítica al contenido del programa es importante pero tal como propone Stephen Ball (1993), el análisis de la política educativa va más allá de la implementación. No sólo se

trata de analizar si se recuperaron o no los elementos de la EP en la RE2013 en términos del discurso, el texto y la adopción efectiva, o si se llevó a cabo en las escuelas el PNCE, sino problematizar el tipo de EP que se promueve a partir de algunos cuestionamientos como ¿cuáles son los efectos de centrar la política educativa en el alumnado y el profesorado para disminuir la violencia escolar? ¿qué consecuencias genera que la EP desde el ámbito institucional se entienda como sinónimo de disminución de la violencia escolar?

El PNCE se centra en la prevención y la formación para disminuir la violencia escolar, sin embargo, sólo se mira la *violencia directa*, es decir la crisis del conflicto entre pares. El efecto de esa decisión es que **se responsabiliza al profesorado y al alumnado de la violencia porque se descontextualizan las relaciones de factores estructurales, culturales o de las propias contradicciones de la RE2013**. Por ejemplo, la estrategia institucional para adoptar la EP promueve el uso de la razón para solucionar los conflictos, sin embargo, en el campo político, frente al conflicto que se generó a partir de la aprobación de la RE2013 entre el magisterio disidente y las autoridades estatales, no fue posible el diálogo debido a la negativa de éste último para discutir el planteamiento de la reforma (Navarro, 2017).

Los procesos de construcción de paz, desde nuestra perspectiva deberían coincidir entre los medios y los fines que se persiguen, así, la centralidad no está en los resultados, sino en los procesos, por tal motivo, se considera que la promoción de la EP desde la perspectiva institucional mediante la propuesta del PNCE promovió la construcción de un tipo de paz negativa.

Por otra parte, se ha mencionado que la RE2013 a partir la aprobación de la Ley del INEE creó un sistema de evaluación permanente para las personas trabajadoras de la educación mediante la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y del alumnado con el *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA) a partir de las habilidades desarrolladas y los contenidos aprendidos mediante la “atención a la diversidad, equidad de género, educación para la salud, prevención de la violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos”– (SEP-INEE, 2015:3).

La prueba estandarizada PLANEA se llevó a cabo por primera vez en 2015 con el propósito de sustituir las pruebas anteriores como ENLACE<sup>18</sup> y EXCALE<sup>19</sup> para replantear la metodología de la evaluación del logro de los aprendizajes. La característica distintiva de PLANEA es que además de medir los aprendizajes clave – lenguaje y comunicación y matemáticas– se evalúa el aprendizaje de habilidades *socioafectivas*.

El proceso de evaluación de las habilidades *socioafectivas* se pensó como un cuestionario a estudiantes de los últimos grados escolares de nivel primaria y secundaria para explorar aspectos de la convivencia. No obstante, esta modalidad de evaluación “aún no cuenta con una metodología definida para su medición y análisis, por eso, esta línea de trabajo de PLANEA está desarrollando exploraciones sobre las mejores formas de medir a gran escala estas competencias” (INEE, 2018:18).

Dado que no existe claridad en la metodología, es pertinente problematizar el alcance de los indicadores que pretenden medir el desarrollo de habilidades *socioafectivas*, adquiridos mediante el aprendizaje de valores y actitudes relacionados con “la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía” (SEP, 2011:19).

En el diseño del cuestionario de la prueba PLANEA aplicada en 2015, se tomaron en cuenta las siguientes escalas para medir las habilidades socioafectivas (INEE, 2015b:35):

- 1. Competencia social escolar.** Se refiere al desarrollo de la capacidad para adaptarse en el entorno escolar, a partir del rendimiento académico y la relación con el profesorado y los pares.

---

<sup>18</sup>La prueba estandarizada de Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) vigente de 2006 a 2013, bajo la administración de la Secretaría de Educación, tenía como propósito principal generar un censo de las escuelas primarias y secundarias sobre los resultados de aprendizaje en Español y Matemáticas en un inicio y posteriormente se adoptaron el resto de las asignaturas del *currículum* formal como fue Ciencias, Educación Cívica, Historia y Geografía.

<sup>19</sup> La prueba de Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), vigente de 2005 a 2013, bajo la administración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tenía como objetivo construir una base de datos a partir de una muestra de centros escolares que reflejara el logro educativo.

2. **Conducta prosocial.** Implica que el alumnado actúa mediante la cooperación, el compartir, ayudar, expresar empatía, dar un trato amable y brindar apoyo verbal para considerar socialmente e incluir a otras personas. También considera que el alumnado tome iniciativa y defienda a otras personas cuando sea necesario.
3. **Relación positiva con pares.** Se refiere al apoyo social entre pares, que implica el desarrollo de la autoestima –entendido como la percepción valorativa que tienen las personas sobre sí mismas para tomar decisiones que no atenten contra su propia integridad ni las de otras personas– y el sentido de pertenencia –entendido como que una persona se sienta parte de los distintos grupos en los que se relaciona–.
4. **Prácticas que obstaculizan la convivencia.** Implica reconocer acciones que impiden la construcción de la paz –agresiones físicas, verbales y otras formas de violencia–, la solución de conflictos de manera no violenta porque atentan contra la dignidad y el bienestar de otras personas.
5. **Acoso escolar.** Se refiere a la incapacidad que tienen las personas para actuar cooperativa o constructivamente en el contexto escolar. El acoso escolar se caracteriza por: a) el desequilibrio de poder en la relación y su carácter repetitivo, b) la baja autoestima de las personas que son víctimas de acoso escolar, c) la intención de causar daño por parte de las personas violentadoras.
6. **Manejo pacífico de los conflictos.** Se refiere a la forma de resolver situaciones donde existen diferencias contrapuestas de necesidades, intereses y valores entre dos o más perspectivas. Se espera solucionar los conflictos de forma no violenta mediante mecanismos de regulación como el cumplimiento de reglas y el aprendizaje de estrategias como el arbitraje, la mediación y la negociación.

Desde otras perspectivas, algunos autores (García, Aguacil, Pañellas, Boqué, 2013) han propuesto indicadores de EP en el ámbito educativo, donde se aclara que el interés no está en elaborar un ranking de escuelas que educan para la paz, sino identificar procesos que contribuyan a la construcción de un tipo de paz positiva.

Esta propuesta, pretende combinar reactivos que contrasten materiales educativos con la práctica pedagógica para conocer en qué medida se promueve que el alumnado sea

crítico y tengan una actitud que invite a la transformación del entorno para la justicia social.

En nuestro caso, tratamos de dibujar una trayectoria que va desde una aproximación negativa, débil, estática, regresiva e inmovilista de la construcción de la paz a través de la educación hasta una aproximación positiva, conflictual, imperfecta, dinámica y movilizadora que se concreta en cuatro niveles: (0) pasivo, (1) informativo, (2) formativo y (3) transformador (García, R., Aguacil, M., Pañellas, M., Boqué, M., 2013:41)

Así, al considerarse la construcción de paz en el ámbito escolar como proceso y no como la meta, se pueden identificar niveles de EP:

- A. *Nivel pasivo*: se refiere a la transmisión de información incompleta. Por ejemplo, cuando en el planteamiento de la RE2013 se concibe al conflicto como par de la convivencia, pero al mismo tiempo considera que es algo que hay que evitar y no promueve abordar los conflictos en el salón de clases ni mucho menos considerarlos como herramienta de aprendizaje o de transformación social.
- B. *Nivel informativo*: consiste en la adquisición de conceptos o nociones básicas de la EP. Por ejemplo, los cursos de capacitación sobre la EP, que se centran en que las personas conozcan los diferentes tipos de paz, la definición de la *noviolencia*, conocer experiencias de construcción de paz a lo largo de la historia, sin que esto implique, que el grupo cuestione sus propios valores, ideas o acciones que contribuyen o que generan procesos de exclusión para algunos grupos.
- C. *Nivel formativo*: se refiere a la adquisición de habilidades, es decir, saben cómo utilizar esa información. Un ejemplo en este nivel son las experiencias de formación en EP donde las personas conocen las nociones básicas, pero también son capaces de cuestionar sus propias actitudes, valores o ideas y las de otras personas enmarcadas en la cultura de la violencia.
- D. *Nivel transformador*: tiene la finalidad de cambiar actitudes y promover que dicentes planteen acciones que cuestionen valores o normas violatorias de derechos humanos. El ejemplo de este nivel recupera las características del

nivel informativo y formativo pero las personas no sólo cambian actitudes, también son capaces de plantear acciones en su comunidad, en los centros escolares, etc., para contribuir a transformar la *violencia directa, estructural y cultural* en situaciones de elevada justicia.

De esta forma, si PLANEA quisiera conocer qué tanto se educa para la paz u otros elementos que propone como la educación ambiental, la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación sexual, para la salud, para la sustentabilidad, para la prevención de la violencia, vial, hasta financiera y del consumidor, etc., se tendría que problematizar el uso de pruebas estandarizadas para medir los resultados del aprendizaje del alumnado porque aunque se utilicen conceptos de la EP en la política educativa, como autonomía, convivencia, conflicto, *noviolencia*, no necesariamente se está educando para la construcción de paz positiva.

Algunos de los resultados de esta investigación es que **el tipo de EP que se promovió en la RE2013 en el nivel de la adopción efectiva se concentra en el programa de convivencia escolar para reducir la violencia en las escuelas.**

Este resultado coincide con otras investigaciones elaboradas por el grupo de investigación de Concepción Chávez Romo, Antonio Gómez Nashiki, Azucena Ochoa y Úrsula Zurita (2016), que a partir de la revisión de los reglamentos escolares para analizar los marcos de convivencia en las escuelas de educación pública, identificaron que desde la perspectiva institucional, **la convivencia escolar es concebida como sinónimo de la prevención de la violencia, sin embargo su propósito principal es disciplinar para generar procesos que favorezcan las relaciones en el aula.**

Esa línea argumentativa, se puede problematizar que en el caso de la RE2013, la EP se centra en la convivencia escolar, para trabajar con el conocimiento de sí mismos, la capacidad de expresar sentimiento, emociones de manera asertiva, trabajar la empatía, el respeto, el aprecio de la diversidad, la autonomía, la responsabilidad, el pensamiento crítico, el reconocimiento de los derechos humanos y el resolución de conflictos de manera pacífica, sin embargo, en términos del diseño de la política paralelamente se promueve el seguimiento de reglas para que las personas aprendan a obedecer por convencimiento y no por factores externos que les obliguen a hacerlo.

De esta manera, la contradicción está en que se pretende generar procesos de autonomía y de participación entre el alumnado junto con otros actores educativos, pero en los procesos de adopción efectiva, la secretaria considera necesario que el personal docente debe ser capaz de definir reglas considerando las características del alumnado para evitar procesos de exclusión al interior del salón de clases y favorecer la convivencia escolar.

La literatura advierte la brecha entre la normatividad y la realidad de las escuelas porque no toman en cuenta la desigualdad y terminan generando profesoras y profesores sobre exigidos institucionalmente (González, Rivera, Guerra, 2017) Así, debido a que la estrategia de EP se concentra en la convivencia, es necesario empezar por poner atención a las dificultades que enfrenta el personal docente y directivo para gestionar la convivencia escolar que demanda el sistema educativo.

# Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue problematizar desde la sociología de la política educativa, en qué medida se ha incorporado la EP en la RE2013. Para responder a la pregunta general se recuperó el debate sociológico sobre el papel del Estado en la educación para tener una perspectiva más amplia acerca de los marcos de análisis de la política educativa.

En el segundo capítulo se justificó la adopción de la propuesta de Stephen Ball como marco de referencia porque aporta herramientas teóricas para analizar la política educativa. El autor propone analizar el contexto de producción de la política, en consecuencia, se identificaron a los actores que han promovido proyectos de EP dentro del SEM y el nivel de influencia que han tenido en el diseño de la política.

A partir de la construcción del mapa de actores, se halló un vacío en la literatura especializada que sistematiza proyectos de EP llevados a cabo en el ámbito formal de la educación. Por lo que la primera contribución de esta investigación es la sistematización de los actores clasificados como organismos internacionales, instituciones educativas públicas y privadas, organizaciones con y sin fines de lucro que han promovido proyectos de EP dentro del SEM y su nivel de influencia en la política educativa.

Los actores con mayor influencia son aquellos proyectos de EP promovidos dentro del SEM que posteriormente pasaron a formar parte de la política educativa. Uno de ellos fue el *Proyecto de Educación para la Paz y Derechos Humanos*, a cargo de Pablo Latapí y María Matilde Martínez en 1998 desde UAA y la AMNU.

Dicho proyecto fue la primera propuesta de EP en el país, cuya labor implicó cursos de formación para el profesorado, la elaboración de materiales educativos y algunas recomendaciones políticas al planteamiento curricular del sistema de educación pública en el nivel básico. Su labor tuvo tal impacto que se convirtió en política pública con el *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, en la década de los noventas, cuya experiencia marcó un referente en los contenidos curriculares.

Posteriormente, educadoras y educadores que participaron en el programa, en 2004 crearon el Colectivo de Educación para la Paz (Cepaz), quienes continuaron influyendo en el diseño de la política, por medio de recomendaciones, elaboración de libros de



texto, manuales educativos y didácticos editados por la SEP, así como la generación de espacios para la formación de personas del servicio público, sociedad civil e instituciones educativas.

Otro actor clave en el diseño de la política educativa en relación con la EP, fue el programa *Contra la violencia eduquemos por la paz. Por ti, por mi y por todo el mundo*, a cargo del Grupo de Educación de Mujeres (GEM) en 2001. El programa contempló cursos de formación para el profesorado y elaboración de materiales educativos sobre resolución de conflictos en los centros escolares.

En 2015, se identificó al INEE como actor clave en la promoción del discurso de la EP en el SEM. Debido a los diagnósticos realizados sobre el sistema educativo y llevar a cabo la prueba estandarizada PLANEA, que pretende evaluar aprendizajes clave – Lenguaje y comunicación, Matemáticas– y habilidades socioemocionales para atender a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la prevención de la violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos.

En el ámbito internacional, existen actores como la UNESCO, cuya influencia ha sido por medio de recomendaciones al planteamiento curricular, elaboración de guías metodológicas para el profesorado, proyectos de alfabetización, talleres sobre perspectiva género para la planta docente, organización de foros y mesas de discusión sobre los programas de convivencia escolar.

La construcción del mapa de actores permite sostener que la mayoría de los proyectos de EP han sido promovidos en gran medida por actores no estatales. Pero quienes han tenido un mayor nivel de influencia en la elaboración de programas educativos han sido aquellos que han tenido algún tipo de relación con la UNESCO, así se documentó el caso del grupo de educadoras y educadores coordinados por Pablo Latapí y Matilde Martínez en la década de los noventa y Cepaz o GEM en la década del siglo XXI.

La segunda contribución de esta tesis de licenciatura tiene que ver con conocer en qué medida se ha incorporado la EP en la RE2013. Algunos autores (Abrego, 2009, 2010; Ruiz, 2013) proponen que no existe una estrategia definida de EP en el SEM, otros balances han propuesto que es una estrategia más para disminuir la violencia escolar (González, 2014), mientras que recientes estudios afirman que forman parte de las políticas de convivencia escolar (Morales y López, 2019).

En el caso del análisis de la RE2013, el concepto de EP no se retoma de manera directa en los documentos normativos y de difusión generados en el marco de la reforma, aunque en el discurso se considera un sustento clave de la educación (Nuño, 2017). En consecuencia, se propuso como estrategia metodológica identificar ejes de la EP para identificar las contradicciones entre el discurso y las estrategias para llevar a cabo la adopción de la reforma, además de alertar sobre los efectos enunciados en la literatura para el campo pedagógico.

Se partió de la hipótesis que la EP se ha adoptado en el discurso oficial pero su ejercicio se contradice con los principios que fundamentan la cultura de paz. En el nivel del discurso, se identificó que la RE2013 recupera los ejes de la EP sobre la convivencia y el conflicto; la participación y la responsabilidad democrática; la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias; y los derechos humanos.

La única excepción fue el eje de la *pedagogía de la reconciliación* que consiste en, trabajar con personas que han vivido situaciones de violencia o de guerra, a fin de transformar los sentimientos de venganza, odio o rencor que limitan la construcción de paz. En México, existen algunos programas educativos vigentes que se encargan de atender a personas que fueron víctimas de violencia sexual y para afrontar el suicidio (González, R., 2014), pero no forman parte del planteamiento de la RE2013.

Entre los ejes de EP que recupera la reforma, el principal es el que se refiere a la *convivencia y el conflicto*. Algunos autores proponen que el tipo de EP que se promueve en la política educativa se reduce a programas para prevenir la violencia escolar (Chávez, C., et al, 2016). En el caso de la RE2013, en términos discursivos se propuso necesario el aprendizaje de las habilidades socioemocionales para propiciar ambientes para la coexistencia pacífica, a partir del reconocimiento de la diferencia y la interdependencia con otras personas.

Las estrategias para llevarlo a cabo, fue a partir de la aprobación en 2015 del *Programa A favor de la Convivencia Escolar* (PACE) cuyo objetivo fue frenar la violencia en las escuelas y contribuir en la estrategia de seguridad para disminuir la violencia en el país. Además, el PACE se combinó con otros proyectos educativos aprobados en el sexenio de Felipe Calderón para contribuir al mismo fin, como fue el caso del *Programa Escuela Segura* (PES) y el *Programa Mochila Segura* (PMS).

Con la publicación del modelo educativo, el PACE se transformó en el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (2016) a fin de trabajar la convivencia en los centros escolares y reducir la violencia escolar. El foco de atención de este programa son las habilidades *socioemocionales* para que el alumnado aprenda a resolver los conflictos mediante el diálogo, generar acuerdos, aprenda a respetar las reglas y desarrolle habilidades para comunicarse con otros actores educativos –sus pares, docentes, directivos y familias–.

Desde el planteamiento de la EP, la convivencia y el conflicto no están aislados. Frente a la diversidad de necesidades e ideas siempre existirán conflictos, por ende, algunos autores proponen mirar al conflicto como una herramienta de transformación social y en vez de *prevenir* conflictos, hay que *proveer* herramientas para aflorarlos de manera creativa y sin violencia (Cascón F. , 2006).

En ese sentido, el modelo educativo de la RE2013 recupera algunos elementos de la EP en términos discursivos cuando considera que el alumnado debe aprender a resolver sus conflictos mediante el diálogo y propiciar ambientes de convivencia a partir del reconocimiento de las diferencias, sin embargo, la estrategia para llevarlo a cabo, es mediante el PNCE que considera que al generar ambientes de convivencia se evitarán los conflictos y en caso que los haya, es un problema de gestión de la convivencia por parte del profesorado.

Por este motivo, una de las limitaciones del PNCE, es que centra su atención en el alumnado y el profesorado sin tomar en cuenta otros actores involucrados, ni elementos estructurales o culturales de la violencia, por eso, uno de los efectos del programa es asignar la responsabilidad al profesorado de gestionar la convivencia, porque se le asigna el papel de construir ambientes de convivencia que propicien el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales, sin embargo, los conflictos son inherentes a las relaciones y por más que nos esforcemos en gestionar o propiciar ambientes de convivencia *sanos*, los conflictos aparecerán en el salón de clases.

Así, el PNCE considera que la convivencia no está aislada del conflicto, pero recupera su significado como sinónimo de pacificación al afirmar que las relaciones interpersonales permiten el aprendizaje cuando las personas coexisten de manera pacífica, es decir, sin conflictos. En ese sentido, el conflicto no se concibe como

herramienta de aprendizaje y mucho menos de transformación porque se parte de la idea que hay que evitarlo.

Además, al revisar los perfiles de egreso del alumnado sobre el desarrollo de habilidades para afrontar los conflictos, se identificó que estas habilidades se desarrollan gradualmente en relación con el nivel escolar, de tal manera que el alumnado en los primeros grados escolares necesita del personal docente para que cumpla el papel de juez o árbitro con el fin que encuentre soluciones o alternativas a los conflictos.

Es importante aclarar la diferencia entre el arbitraje y la mediación, ya que en el primer caso el profesorado asume la responsabilidad de pensar soluciones a los conflictos que se presentan en la vida cotidiana, mientras que la mediación forma parte del proceso del alumnado para aprender a plantear formas creativas para afrontar los conflictos cuando necesitan ayuda, pero la idea es que sean lo suficientemente autónomos para identificarlos, analizarlos y tomar medidas de acción para abordarlos con medios noviolentos.

Respecto al eje de la *participación y responsabilidad democrática*, en términos discursivos, el modelo educativo propuso la transformación del SEM de una estructura vertical a una horizontal, para que los actores educativos tengan mayor autonomía respecto a los recursos y de una parte de los contenidos curriculares.

La *autonomía curricular*, es un elemento que abrió la posibilidad de generar proyectos educativos de impacto social que pudieran contribuir a la construcción de una cultura de paz, sin embargo, algunos autores alertan sobre el margen de posibilidad para la privatización de la educación y del aumento de la rendición de cuentas que promueve la entrada de evaluaciones estandarizadas y mayor carga burocrática (González, R., Rivera, L., Guerra, M., 2017; Parcerisa, L., Verger, A., 2016).

También se problematizó la recuperación del concepto de autonomía como componente de la RE2013 en el marco de un sistema neoliberal en el que, se ha ido vaciando de su contenido emancipador (Peraza, C; Betancourt, R, 2018:89). Cuando la autonomía se reduce al traspaso de responsabilidades a las escuelas y además aumenta la responsabilidad de rendir cuentas de distintos actores educativos, los proyectos de construcción de paz pasan a un segundo plano.

En cuanto al eje de la *participación y la responsabilidad democrática*, en el caso mexicano, se adopta en relación con el eje de los *derechos humanos*. El modelo educativo propone la enseñanza de conocimientos, valores, actitudes que promuevan la participación cívica y política para que el alumnado contribuya a la construcción de sociedades más justas.

Desde el planteamiento de la EP, la construcción de paz implica contextos de elevada justicia y de reducida violencia, sin embargo, el planteamiento pedagógico de la reforma promueve el reconocimiento de las instituciones y el seguimiento de la ley condicionado al ejercicio de los derechos humanos, por lo que, es necesario abrir preguntas acerca de la desobediencia de leyes y normas que violan derechos humanos sin que eso implique perder su titularidad.

En ese sentido, evidentemente la reforma no habla sobre desobediencia civil o de acción directa *noviolenta*, pero tampoco promueve otros niveles de participación, por ejemplo, la estrategia marcada por el PNCE asigna al consejo técnico la tarea de elaborar marcos de convivencia escolar para que el alumnado aprenda a seguir reglas, sin plantarse la posibilidad de que el alumnado, en lugar de interiorizar el seguimiento de las reglas u obedecer, se involucre para generar procesos de negociación y de construcción de acuerdos para definir los principios de la convivencia con sus pares y con el profesorado en el salón de clases.

El último eje se refiere a la *pluralidad, el valor de la identidad y de las diferencias* recontextualizado en la reforma a partir del aumento de la equidad y la inclusión del sistema educativo, cuya estrategia incluyó la adopción del modelo inclusivo, donde las personas de diferentes contextos educativos y con discapacidades, tuvieran la posibilidad de insertarse en el sistema escolarizado sin ser discriminadas.

Durante la tesis se discutió la adopción de este modelo inclusivo porque no toma en cuenta las condiciones de desigualdad respecto a los servicios básicos y las condiciones de infraestructura para atender a este tipo de poblaciones, y termina por delegar toda la responsabilidad al profesorado de gestionar los conflictos y la atención a la diversidad en contextos sin recursos ni infraestructura (Peraza, C., Armendáriz, C., Limón, N., Martínez, N., 2018).

El principio de no discriminación implica que los Estados generen condiciones para que las personas disfruten de sus derechos humanos sin importar si tienen algún tipo de discapacidad. Sin embargo, las autoridades también están obligadas, por el principio de igualdad sustantiva, a generar políticas diferenciadas para que las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad puedan ejercer sus derechos humanos.

En términos normativos, uno de los hallazgos fue que en el marco de la RE2013 no hubo cambios en el marco jurídico en relación con la EP. Las modificaciones constitucionales y la publicación de leyes secundarias se concentraron en el sistema de evaluación docente para garantizar, desde el discurso, el mejoramiento constante del aprendizaje y el máximo logro académico del alumnado.

A partir de la creación de leyes secundarias, en términos de convivencia escolar, aparecieron responsabilidades dirigidas al profesorado para definir reglas de convivencia de acuerdo a la edad, el género y la diversidad para propiciar ambientes de convivencia inclusivos.

Por otra parte, como parte de la estrategia de evaluación, se diseñó una nueva prueba estandarizada para medir aprendizajes clave, además de medir el desarrollo de habilidades socioemocionales, los cuales desde la perspectiva institucional son fundamentales para la EP, la educación para la salud, sexual, para los derechos humanos, para el medio ambiente y la sostenibilidad, etc.

No existe aún una metodología definida, aunque se identifican algunos estratos a considerar sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales como son: la competencia, la conducta, la relación con el resto de estudiantes, el acoso escolar y el manejo de conflictos.

Algunas investigaciones alertan sobre algunos de los efectos de la entrada de sistemas de rendición de cuentas, entendidas como pruebas estandarizadas a los sistemas educativos porque las políticas de convivencia escolar, al cuantificarse también podrían pasar a convertirse en un mecanismo de control para las escuelas, el profesorado o el alumnado (Morales y López, 2019). Esta hipótesis, abre preguntas de investigación a la prueba estandarizada PLANEA, acerca de sus efectos en las escuelas y para algunos actores del campo educativo.

Las evaluaciones estandarizadas permiten tener una mirada cuantitativa sobre cualquier fenómeno, sin embargo, la discusión está en el diseño de los instrumentos y las consecuencias que se pueden generar los resultados. Por ejemplo, algunos autores (García, Aguacil, Pañellas, Boqué, 2013) han propuesto indicadores para medir los procesos de construcción de paz mediante la educación para la paz.

El instrumento define cuatro niveles para evaluar procesos de EP en las escuelas. El nivel pasivo se refiere a la transmisión de información de manera incompleta, el nivel informativo se concentra en que el alumnado adquiera nociones básicas de la cultura de paz, el nivel formativo consiste en el desarrollo de habilidades para saber cómo utilizar la información y por último, el nivel transformador, implica transformar actitudes y plantear acciones que cuestionen valores y normas morales (García, Aguacil, Pañellas, Boqué, 2013).

Esta propuesta permite discutir la noción de evaluación centrada en los resultados de las pruebas estandarizadas, en comparación de aquellas evaluaciones que discuten los procesos de construcción de paz en el ámbito educativo a partir de indicadores, por lo que la alternativa no está en construir rankings, sino identificar acciones que contribuyan a la construcción de una cultura de paz.

En síntesis, las conclusiones a las que se llegaron a partir de este ejercicio de investigación son:

- 1- Los proyectos de EP llevados a cabo dentro del sistema educativo son promovidos por actores no estatales, cuya mayor influencia en la elaboración de programas educativos han sido aquellas organizaciones con algún tipo de relación con la UNESCO.
- 2- En el nivel del discurso, la RE2013 recupera algunos elementos de la EP relacionados con la convivencia y el conflicto; la participación y la responsabilidad democrática; la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias; y los derechos humanos, pero el tipo de paz que se promueve tiene una perspectiva negativa.
- 3- En el nivel normativo, a pesar que hubo modificaciones a la Constitución Política y se crearon leyes secundarias en el marco de la RE2013, no se previeron cambios en los marcos jurídicos relacionadas con la EP.

- 4- En el nivel de la adopción efectiva la estrategia de EP se centra en disminuir la violencia escolar, sin tomar en cuenta factores estructurales o culturales, o del propio proceso de adopción de la RE2013.

En ese sentido, la distinción entre la educación *sobre* la paz frente a la educación *para* la paz de Jares (1991) permite problematizar que aunque la RE2013 recupere elementos asociados a la paz no necesariamente se está educando para la construcción de paz.

Por último, desde la perspectiva de Ball, el análisis de la política educativa implica un nivel meso de explicación para conocer elementos macro estructurales pero también en el nivel micro los procesos de interpretación, traducción y producción de las políticas educativas por parte de los actores, por lo que se abren, a partir de los resultados de esta tesis, líneas de investigación pendientes, como puede ser la necesidad de profundizar en la sistematización de los proyectos de EP que han sido llevados a cabo fuera del sistema educativo para conocer las relaciones de conflicto con otros actores que promueven la EP, así como profundizar en cómo se interpretan y materializan las prácticas en los centros escolares definidos en la política educativa en relación con la EP por parte de los actores del campo pedagógico.



# Referencias

- Abrego, M. G. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos, Granada.
- Abrego, M. G. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13 (27), 149-164.
- Ameglio, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil. México hoy*. México: Plaza y Valdés.
- Aristegui Noticias (13/09/2013). La Policía Federal desaloja a la CNTE y se apodera del Zócalo. *Aristegui Noticias*.
- Amnistía Internacional. (2018). *Informe 2017/18. La situación de los derechos humanos en el mundo*. Reino Unido: Amnesty International Ltd. Disponible en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1067002018SPANISH.PDF>
- Apple, M. (1994). Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación. *Revista de Educación* (305), 157-177.
- Araiza, A; González R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(38), 63-84.
- Ball, S. (1993). What is the policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- Bañón, S. (2010). El feminismo: más allá de un dilema ajeno. *Feminismo/s*, (15), 15-32.
- Barba, J. (1997). *Educación para los derechos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bastida, A., Cascón, P., González, C., Iglesias, C., López, J., Martínez, M. y Poleo, A., (2000). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 40(1), 1-20.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico* (2a ed). Colombia: El Griot.
- Boaventura de Sousa. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho* (28), 59-84.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Bourdieu, P. (1989). *La nobleza del Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1964). *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (2da ed.) México: Siglo XXI
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a ed). México: Fontamara.

- Casas, A. (2008). ¿Cambiando mentes? La Educación para la Paz en perspectiva analítica. En M. Salamanca, *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina* (pp. 83-118). País Vasco: Deusto.
- Cascón, F. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de pedagogía* (287), 57-60.
- Cascón, F. (2000b). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de pedagogía* (287), 61-66.
- Cascón, F. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO.
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa* (53), 24-27.
- Castillo, F. (2007). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Un estudio de caso en la escuela primaria*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- CDHDF. (2007). *Marco conceptual educativo de la CDHDF*. México: CDHDF.
- CDHDF. (7 de octubre de 2011). *Con cuatro proyectos continúa el trabajo de la Red por una Cultura de Paz*. Recuperado de: <https://cdhdf.org.mx/2011/10/con-cuatro-proyectos-continua-el-trabajo-de-la-red-por-una-cultura-de-paz/>
- CDHDF. (2015). *Educación, difusión y promoción de derechos humanos*. Recuperado de: <https://cdhdf.org.mx/2015/04/educacion-difusion-y-promocion-de-los-derechos-humanos/>
- CDHDF. (4 de junio de 2017). *CDHDF Y UPN impulsan Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz*. Recuperado de: <https://cdhdf.org.mx/2017/06/cdhdf-y-upn-impulsan-maestria-en-gestion-de-la-convivencia-en-la-escuela-violencia-derechos-humanos-y-cultura-de-paz/>
- Cepaz. (s.f.). *Cepaz aporta para la paz*. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de <http://cepaz.org/cepaz-aporta-para-la-paz/>
- Chávez, C.; Gómez, A.; Ochoa, A.; Zurita, U. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida de las escuelas de educación básica. *Posgrado y Sociedad*, 14(1), 1-13
- Claustro de Sor Juana. (2018). *Licenciatura en Derechos Humanos y Gestión de Paz*. Recuperado de: <http://elclaustru.edu.mx/licenciaturas/licenciaturas/licenciatura-en-derechos-humanos-y-gestion-de-paz/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270818.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf)
- Curle, A. (1975). Teaching Peace. *The New Era*, 55(7).
- Delors, J. (1996). *La escuela encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Díaz-Barriga, A. (2016). El enfoque pedagógico de la Reforma Educativa. En *Foro debate en torno a la Reforma Educativa de México*. Ponencia presentada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM
- Díaz, M. (1990). Introducción a la Sociología de Brasil Bernstein. En B. Bernstein, *La construcción social del discurso pedagógico* (2da ed.). Colombia: El Griot.

- Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico* (1a ed. en español). México: Fondo de Cultura Económica
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociedad* (8va ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Echavarrí, J; Peraza, C. (2017). Modernizing School in Mexico: The Rise of Teacher Assessment and School-based Management Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25(90).
- Elías, N. (1987). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Fierro, C., Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-14.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna
- Fisas, V. (1988). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria, Antrazyt, UNESCO.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de construcció de pau* (20), 1-10.
- Fisas, V., (coord) (1998). *El sexo de la violencia*. España: Icaria.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Reserch. *Journal of Peace Research* (3), 167-192.
- Galtung, J. (1990). La violencia:cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gandhi, (2010). *Política de la no violencia*. México: Diario Público.
- García, R., Aguacil, M., Pañellas, M., Boqué, M. (2013). La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores. *Revista Perspectivas Educativas*, 6, 33-56.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.
- Giddens, A. (1976). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas* (3a ed.). Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65.
- Giroux, H. (1986). *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GLV, A. N. (s.f.). *Historia de la Asociación*. Recuperado de: <http://www.pri.org.mx/generalleandrovalle/>
- Gobierno de la República. (2012). *¿Cómo se logró?* Recuperado de: <http://pactopormexico.org/como/>
- Gobierno de la República.(2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2013b). *Reforma Educativa*. Recupedado de: <http://reformas.gob.mx/wp->

[content/uploads/2014/04/EXPLICACION\\_AMPLIADA\\_REFORMA\\_EDUCATIVA.pdf](#)

- Gobierno de la República. (2013c). *Reforma Educativa*. México. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Gobierno de la República. (2018). *Reformas en Acción*. Recuperado de: <http://reformas.gob.mx/>
- Gómez, A. (2013). Teoría de la Educación para la Paz en América Latina. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(3), 6-19.
- Gómez, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (1), 17-62.
- Gómez, M. (2014). Análisis de las políticas gubernamentales en México sobre Paz y Educación 2013-2018. *Revista de Humanidades* (24), 67-88.
- Gómez, M. (2016). La investigación y los estudios para la paz. En P. Ameglio y T. Ramírez, *¿Cómo construir una cultura de paz en el México actual?* México: Plaza y Valdés.
- González, C. (1979). *Ascenso y crisis del imperialismo*. México: Siglo XXI
- González, O. (2014). Entre sodomitas y cuilonime, interpretaciones descoloniales sobre los indios vestidos de mujer y la homosexualidad en los grupos nahuas del siglo XVI. En M. Millán (coord), *Más allá del feminismo: caminos para andar* (pp. 277-298). México: Red de Feminismos Descoloniales.
- González, R. (2014). Inventario de acciones, programas e iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010. En R. González y L. Rivera, *La gestión de la violencia escolar* (pp 31-48). México: Universidad Pedagogía Nacional.
- González, R; Peraza, C; Betancourt, R. (2017). El movimiento magisterial frente a la Reforma Educativa: La contestación local a un proyecto global. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- González, R; Rivera, L; Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la Reforma Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Grasa, R. (2000). Evolución de la Educación para la paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía* (287), 52-56.
- Hernández, E. (2002). La paz y la no violencia adquieren significado propio en Colombia con las iniciativas de paz que construyen las bases desde lo local. *Reflexión Política*, 4 (8), 106-116.
- Hincapié, S. (2015). Estado y derechos humanos en México: claves analíticas para su interpretación. *El Cotidiano*(194), 89-96.
- IEP. (2018). *Global Peace Index*. Institute for Economics & Peace. Recuperado de: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/06/Global-Peace-Index-2018-2.pdf>
- \_\_\_\_\_(2018b). *Índice de paz México*. Institute for Economics & Peace. Recuperado de: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/04/Mexico-Peace-Index-2018-English-003.pdf>
- INEE. (2009). *Estructura y dimensión del sistema educativo nacional*. México: INEE.

- INEE. (2014). *El Derecho a una educación de calidad. Informe 2014. Resumen ejecutivo*. México. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/238/P1D238.pdf>
- INEE. (2015). *3 ¿Qué evalúa?* Recuperado de: [www.inee.edu.mx/index.php/planea-fasciculos-2](http://www.inee.edu.mx/index.php/planea-fasciculos-2)
- INEE. (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- INEE. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: INEE.
- James, C. (2003). *Los jacobinos negros. Tussaint L'Ouverture y la Revolución de Haití*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jimenez, F. (2006). Paz neutra y la realidad indígena como constructora de espacios neutrales de paz. *Espacios públicos*, 9 (17), 352-366.
- Jimenez, F. (2008). Cultura de paz, educación y valores. En E. Cortés, *Comunicación, educación y cultura de paz*. México: UAEM, MA Porrúa.
- Jimenez, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de paz y conflictos*, 9(1), 13-45.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Lenkersdorf, C. (2006). *La semántica del tojolabal y su cosmovisión*. México: IIF, UNAM.
- Ley General de Educación* (2011). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_ref21\\_28ene11.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref21_28ene11.pdf)
- Ley General de Educación* (2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_ref26\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref26_11sep13.pdf)
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013) Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_instituto\\_nacional\\_evaluacion\\_educativa.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf)
- Loaiza, A. M. (2011). La paz de género como paradigma para el estudio y el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres. Un aporte desde la teoría fundamentada. Tesis doctoral. *Universidad de Granada*. Instituto Universitario de Investigación de la paz y los conflictos.
- López Austin, A., Millones, L. (2008). *Dioses del norte, dioses del sur. Religiones y cosmovisiones en Mesoamérica y los Andes*. México: Era.

- Magañón, C. (2007). De la reclamación de la paz a la participación en las negociaciones. El feminismo pacifista. *Feminismo/s* (9), 15-30.
- Martínez, F. (20 de noviembre de 2018). Más homicidios en sexenio de Peña que en el de Calderón. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/11/20/mas-homicidios-y-feminicidios-en-sexenio-de-pena-que-en-el-de-calderon-7165.html>.
- Morales, M; López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina. Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28.
- Muñoz, F. (2009). *Paz imperfecta*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636
- Navarro, C. (2017). La reforma y las batallas magisteriales. En *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* (pág. 33-92). México: UPN
- Nuño, A. (1 de noviembre de 2018). Respuesta a nexos. La Reforma Educativa. *NEXOS* Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=39966>
- Nuño, A. (2017). Educación de calidad. La apertura de los diálogos sobre la educación. En *Diálogos por la Educación*. Palabras de apertura en el Colegio Nacional (COLNAL).
- Ocejo V. y Hernández, A. (2016). *Derechos Humanos y Educación para la Paz*. México: Universidad Iberoamericana.
- Olvera, M. (1998). El programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. En Pérez, G. (coord.) *Educación, paz y derechos humanos: ensayos y experiencias* (pág. 97-109). México: ITESO.
- Olvera, M. (2015). Un proyecto que abrió horizontes. En F. Martínez, *Pablo Latapí Sarre en la UAA* (págs. 151-168). México: UAA.
- Ortega, C.; Martínez, L.; Guadarrama, R. (2008). *Guía Metodológica. Educación para la paz, Derechos Humanos y Noviolencia*. México: CEPAZ.
- Oswald, U; Günter H. . (2009). *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*. México: CIICH; CCA; Senado de la República; UNAM; CRIM; AFES
- Papadimitriou, M.; Salazar, S. (2018). *Colectivo de Educación para la Paz, A.C. Catálogo*. Recuperado de: <http://docplayer.es/8388218-Colectivo-de-educacion-para-la-paz-a-c-catalogo.html>
- Parcerisa, L., Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51.
- París, S.; Martínez, E. (2008). *El papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de los conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Parsons, T. (1976). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de educación* (242), 64-86.
- Peraza, C. (2015). Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial

- en el campo pedagógico. Tesis doctoral. *Universidad Autónoma de Barcelona*. Departamento de Sociología. Programa de Doctorado en Sociología.
- Peraza, C., Armendáriz, C.; Limón, N.; Martínez N. (2018). El nuevo perfil docente frente a los retos de la educación inclusiva: del discurso al contexto. En el *II Congreso Mexicano de Sociología. La Sociología a Debate. Retos y perspectivas (200 años de Marx)*. Ponencia presentada en USBI Ixtaczoquitlán, Orizaba, Veracruz.
- Peraza, C; Betancourt, R. (2018). La política educativa en el proyecto de nación: balance y perspectivas. *Entretextos*(28), 75-94.
- Perez-Arce, F. (2016). Reforma Educativa. En el camino del fracaso. En T. Vicencio, S. Escobar, C. San Juan, y C. Villafranco, *El orden del mercado y el desorden de la nación. Reformas estructurales y cambio constitucional en México* (págs. 15-36). México: UACM, ITACA.
- Pesci, A. (2015). Prevención del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *El Colegio de San Luis*, V (10), 104-133.
- Piaget, J. (1934). Une education pour la paix est-elle possible? *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations* (1), 17-23.
- Poy, L. (16 de mayo de 2016 ). Demandan docentes de la CNTE diálogo con el gobierno; instalan plantón en la SG. *La Jornada*, pág. 5.
- Presidencia de la República. (20 de mayo de 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/presidencia/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018-78557>
- Proceso. (26/02/13). Detienen a Elba Esther Gordillo por desvío de recursos del SNTE. *Proceso*
- Quivy, R; Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Reardon, B., y Snauwaert, D. (2015). Capiter 5. Feminist Concepts of Peace and Security. En P. Smoker, R. Davies, y M. B., *Betty A. Reardon: Key Texts in Gender and Peace* (págs. 61-71). Alemania: Springer.
- Ribotta, S. (2006). Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. En *La educación en derechos humanos. La asignatura pendiente* (págs. 153-194). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Roa, J. (16 de enero de 2018). El despilfarro de Nuño en la SEP: mil 687 mdp en publicidad en sólo 16 meses de gestión. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/518651/el-despilfarro-de-nuno-en-la-sep-mil-687-mdp-en-publicidad-en-solo-16-meses-de-gestion>
- Ruíz-León, A. (2013). *Estado de la Educación para la Paz en México*. Tesis doctoral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Chihuahua, México.
- Sandoval, E. (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Ra-Ximhai*, 8(2), 17-37.

- Sau, V. (1998). De la violencia estructural a los micromachismos. En Fisas, V. (coord.) *El Sexo de la violencia: género y cultura de la violencia* (págs. 165-173). España: Icaria.
- Sau, V. (1999). ¿A dónde va el feminismo? *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, (10), 234-239.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano. En F. Enguita, y J. Sánchez, *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (1ª ed.). Barcelona: Ariel
- SEGOB; INMUJERES; ONU. (2017). *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2016*. México: ONU.
- SEP. (2011). Acuerdo 592. Diario oficial de la federación. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP. (2012). *Logros y resultados. Programa Escuela Segura*. Recuperado de: [http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-wPVx7GPwM0-logros\\_y\\_resultados\\_pes\\_final\\_.pdf](http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-wPVx7GPwM0-logros_y_resultados_pes_final_.pdf)
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP; MAG Edición en Impresos y Digitales.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- SEP. (2017 b). *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*. México. SEP.
- SEP. (2017c). *Guía para la implementación y operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar Ciclo 2017-2018*. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/389944/GUIA\\_IMPLEMENTACION\\_17-18.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/389944/GUIA_IMPLEMENTACION_17-18.pdf)
- SEP. (2017d). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía Curricular ciclo 2018-2019*. México:SEP.
- SEP. (2018b). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2018c). *Mapa curricular*. Recuperado de: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-mapa-curricular.html>
- SEP-INEE. (2015). *Planea: una nueva generación de pruebas. ¿Qué evalúa?* Recuperado de: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_3.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_3.pdf)



- Tapella, E. (2007). El mapeo de actores claves . *Universidad de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI)*
- The New York Times (26/09/18). El caso Ayotzinapa: Cuatro años de dolor e incertidumbre. *The New York Times*
- UNESCO. (s.f.). *Recomiendan desarrollar modelos educativos innovadores de convivencia escolar para fomentar una cultura de paz en Guanajuato*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/recomiendan\\_desarrollar\\_modelos\\_educativos\\_innovadores\\_de\\_co-1/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/recomiendan_desarrollar_modelos_educativos_innovadores_de_co-1/)
- UNESCO. (2015). *Inicia la Oficina de la UNESCO en México la primera fase del Modelo de Convivencia Escolar Libre de Violencia en el Estado de Puebla*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/inicia\\_la\\_oficina\\_de\\_la\\_unesco\\_en\\_mexico\\_la\\_primera\\_fase\\_de/](http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/inicia_la_oficina_de_la_unesco_en_mexico_la_primera_fase_de/)
- UNESCO. (2017). *La UNESCO y la Reforma Educativa*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/education/partners/>
- Verger, A.; Bonal, X., Zancajo, A., (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27.
- Verger, A.; Normand, R, (2015) Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educación y Sociedad*, 36 (132), 599-622.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (4a ed.) España: Akal.
- Willis, P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. En F. Enguita, y J. Sánchez, *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (1a ed.). Barcelona: Ariel.